

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

На правах рукописи



Трегубова Елена Дмитриевна

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор

Лешер Ольга Вениаминовна

Магнитогорск –2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. Теоретические основания формирования готовности педагога среднего профессионального образования к проектной деятельности.....	14
1.1 Анализ состояния проблемы готовности педагога среднего профессионального образования к проектной деятельности в педагогической теории и практике.....	14
1.2 Методологические подходы к формированию готовности педагога среднего профессионального образования к проектной деятельности.....	41
1.3 Педагогическая система формирования готовности педагога среднего профессионального образования к проектной деятельности и комплекс педагогических условий ее функционирования	69
Выводы по первой главе.....	101
ГЛАВА 2. Экспериментальная работа по формированию готовности педагога среднего профессионального образования к проектной деятельности .	104
2.1 Организационные основы экспериментальной работы по формированию готовности педагога среднего профессионального образования к проектной деятельности	104
2.2. Методика формирования готовности педагога среднего профессионального образования к проектной деятельности	130
2.3 Анализ и оценка результатов экспериментальной работы по формированию готовности педагога среднего профессионального образования к проектной деятельности	158
Выводы по второй главе.....	179
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	182
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	187
ПРИЛОЖЕНИЕ	208

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Инновационные преобразования системы и образовательной практики современного среднего профессионального образования (СПО) связаны с потребностью развивающейся российской экономики в специалистах среднего звена, владеющими базовыми универсальными и уникальными компетенциями. Механизмом достижения нового качества результатов СПО является внедрение и реализация федеральных государственных образовательных стандартов СПО по наиболее востребованным и перспективным профессиям и специальностям в концепциях национальной технологической инициативы и движения WorldSkills Russia.

Эффективность решения системой СПО поставленных задач предполагает проектирование новых форм взаимодействия с социальными партнерами, содержания образования, технологий, методов и форм обучения, соответствующей им предметно-пространственной среды и обеспечивается готовностью педагогического корпуса СПО к наращиванию собственных компетенций, постоянным системным изменениям, к проектной деятельности как процессуальной основе инноваций.

Педагогическое проектирование и управление проектами как базовые компетенции, определяющие новое качество профессионально-педагогической деятельности педагога СПО в условиях системных изменений, становятся наиболее актуальными. Эффективность проектной деятельности педагога СПО обеспечивается его готовностью к ней, пониманием сущности проектирования, сформированностью соответствующей системы знаний, умений и профессионально-личностных качеств. Анализ педагогических исследований (Л.М. Андрюхина, С.А. Днепров и др.), состояния рассматриваемой проблемы в практике СПО свидетельствует о явно недостаточном уровне владения педагогами СПО проектными компетенциями, преобладающем низком уровне их готовности к проектной деятельности.

Средствами восполнения дефицита профессиональных компетенций традиционно являются системы повышения квалификации и методической работы, призванные обеспечивать опережающую и синхронную профессиональную подготовку педагогических работников. Анализ существующей практики повышения квалификации педагогов СПО и методической работы организаций профессионального образования характеризуется эпизодическим обращением к вопросам проектирования, применением преимущественно традиционных форм, методов и средств обучения, не способствующих развитию проектной активности педагога СПО, что актуализирует поиск путей конструктивных изменений на уровне организации профессионального образования, обеспечивающих педагогическую поддержку формирования и развития проектных компетенций педагога СПО в концепции неформального образования на рабочем месте.

Степень разработанности проблемы. Анализ научной литературы подтверждает наличие достаточной исследовательской базы, посвященной проблемам проектирования: положения теории проектирования, как общенаучной, так и педагогической процедуры представлены в трудах Н.Г. Алексеева, Ю.В. Громько, Д.К. Джонса, Е.С. Заир-Бек, А.М. Новикова, В.Е. Радионова, В.И. Слободчикова, Н.О. Яковлевой и др.; вопросы теории педагогической деятельности, педагогических систем и их проектирования рассматриваются в работах В.С. Безруковой, В.П. Беспалько, И.А. Колесниковой, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, Н.О. Яковлевой и др.

Результаты анализа современных научных исследований по проблемам проектной деятельности свидетельствуют, что большая их часть посвящена образовательному процессу вуза и школы, при этом значительное внимание исследователей уделяется вопросам проектной деятельности таких категорий как дошкольники и школьники (Н.А. Гордеева, Н.В. Матяш, Н.Ю. Пахомова и др.); подростки (Н.В. Гузенко, Д.Ж. Давыдов, А.В. Жилинская, О.В. Ляпина и др.); студенты, будущие специалисты, в том числе студенты педагогических вузов и колледжей (Е.А. Митрофанова, А.А. Сараева, Т.А. Панчук, Л.А. Филимонюк и др.).

др.). Отдельные аспекты теории и практики проектной деятельности педагогов, в частности педагогов дошкольных и общеобразовательных организаций, педагогов профессионального обучения представлены в исследованиях Р.С. Бондаревской, Т.О. Катербарг, И.Н. Смирновой, С.А. Цыплаковой и др. Вместе с тем особенности проектной деятельности педагога СПО остаются малоисследованными.

Анализ психолого-педагогической литературы и исследований по проблемам готовности к деятельности показал, что в педагогической науке выявлена сущность понятия «готовность к профессиональной деятельности» и ее виды: психологическая готовность (А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков и др.); готовность к профессиональной педагогической деятельности (О.С. Анисимов, К.М. Дурай-Новакова, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.). Проблемы формирования профессиональной готовности педагогических работников СПО поднимаются в работах В.И. Блинова, И.М. Реморенко, Г.М. Романцева, А.А. Факторович и др. Исследованию отдельных вопросов обеспечения готовности педагогов к осуществлению образовательного процесса в условиях инновационной практики СПО посвящены работы Л.Г. Богдановой, Н.П. Гаманенко, Т.Г. Глазыриной, В.А. Зацепина и др. Однако профессионально-личностные характеристики педагога СПО, осуществляющего педагогическое проектирование исследователями, не рассматриваются.

Анализ научной литературы, исследований и практики формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности позволяет выделить **противоречия:**

– между объективной потребностью общества в высоком уровне профессионально-личностного развития педагога СПО в области проектирования и традиционными подходами к повышению квалификации, не обеспечивающими формирование его готовности к проектной деятельности;

– между потенциальной возможностью формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности в условиях его профессионально-педагогической

деятельности и недостаточным уровнем разработанности теоретико-методологических основ и методико-педагогических аспектов реализации данного процесса.

Выявленные противоречия позволили определить **проблему исследования**: какова педагогическая система, обеспечивающая формирование готовности педагога СПО к проектной деятельности.

Актуальность исследуемой проблемы, степень ее разработанности и практическая значимость обусловили выбор темы исследования: **«Формирование готовности педагога среднего профессионального образования к проектной деятельности»**.

Целью исследования является разработка и апробация педагогической системы формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности.

Объект исследования – проектная деятельность педагога СПО.

Предмет исследования – процесс формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности.

Гипотеза исследования: формирование готовности педагога СПО к проектной деятельности будет эффективным, если:

1) готовность педагога СПО к проектной деятельности будет рассматриваться как интегративное личностное качество педагога СПО, включающее мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный компоненты, обеспечивающее его профессионально-педагогическую деятельность по управлению образовательным проектом;

2) формирование готовности педагога СПО к проектной деятельности будет осуществляться в рамках разработанной педагогической системы, которая, включая содержательно-организационный, мотивационно-стимулирующий, процессуальный и оценочно-корректирующий компоненты, разработана и реализована в соответствии с положениями системного, деятельностного и проектного подходов;

3) комплекс педагогических условий эффективного функционирования педагогической системы предполагает: создание проектно-ориентированной

образовательной среды, обеспечивающей возможности для приобретения педагогом СПО знаний и практического опыта проектной деятельности; актуализацию субъектной позиции педагога СПО к проектной деятельности; поэтапное освоение рефлексивного управления проектной деятельностью педагога СПО;

4) методика формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности будет содержательно представлена компонентами готовности и реализована в рамках модульной программы обучения проектной деятельности специально подобранными формами, методами и средствами.

Цель и выдвинутая гипотеза определили **задачи исследования:**

1) уточнить содержание понятий «проектная деятельность педагога СПО» и «готовность педагога СПО к проектной деятельности»;

2) определить теоретико-методологические основы исследования процесса формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности;

3) разработать и теоретически обосновать педагогическую систему формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности;

4) выявить и экспериментально проверить комплекс педагогических условий эффективного функционирования педагогической системы формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности;

5) разработать и апробировать методику формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности

Теоретико-методологическую основу исследования составили положения: системного (А.Н. Аверьянов, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, Н.В. Кузьмина, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.); деятельностного (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.М. Новиков, Д.А. Новиков, С.Л. Рубинштейн и др.); проектного (Н.Г. Алексеев, Ю.В. Громыко, Дж.К. Джонс, Я. Дитрих, Н.О. Яковлева и др.) подходов; концепции готовности к профессиональной деятельности (О.С. Анисимов, К.М. Дурай-Новакова, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, О.В. Лешер, В.А. Сластенин и др.); теории развития личности (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.В. Кирьякова, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.)

др.); теории профессионально-педагогической деятельности (Е.А. Гнатышина, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, В.С. Лазарев, А.Н. Найн, Л.И. Сава, Л.А. Филимонюк и др.), постдипломного образования и образования взрослых (С.Г. Вершловский, С.И. Змеев, Д.Ф. Ильясов, Л.М. Кустов и др.); теории педагогического проектирования (В.П. Беспалько, Е.С. Заир-Бек, И.А. Колесникова, В.И. Слободчиков, Н.О. Яковлева и др.); теории управления, в том числе образовательными системами (В.Н. Бурков, О.Л. Назарова, Д.А. Новиков, Н.Я. Сайгушев и др.); теории моделирования образовательной среды (С.Д. Дерябко, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.); методологии педагогических исследований (В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина, В.В. Краевский, Е.В. Яковлев и др.).

Исследование проведено на базе многопрофильного колледжа ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» и профессиональных образовательных организаций г. Магнитогорска с 2016 по 2020 гг. в три этапа. В исследовании приняли участие 99 педагогов СПО, из них 54 педагога непосредственно в педагогическом эксперименте, 99 на этапе анализа исследуемой проблемы с целью выявления ее актуальности в практике СПО.

На первом этапе (2016-2018 гг.) изучены и обобщены данные по исследуемой проблеме в педагогической теории и практике; уточнены теоретико-методологические основания исследования, его понятийно-терминологический аппарат; экспериментальным путем выявлен наличный уровень готовности педагога СПО к проектной деятельности. Основными методами стали: понятийно-терминологический анализ, синтез, систематизация; анализ педагогического опыта, обобщение, констатирующий эксперимент, анкетирование, тестирование; математические методы обработки данных, методы визуализации.

На втором этапе (2018-2019 гг.) разработана и апробирована педагогическая система формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности в различных сочетаниях выделенных педагогических условий ее функционирования; разработана и проверена на практике методика формирования исследуемой готовности педагога СПО, уточнены положения

гипотезы исследования. Основными методами на данном этапе явились: моделирование, формирующий эксперимент, сравнительный анализ и интерпретация; тестирование, наблюдение, анализ продуктов проектной деятельности, экспертной оценки и самооценки.

На третьем этапе (2019-2020 гг.) обобщены результаты экспериментальной работы, осуществлен их сравнительный анализ и интерпретация; уточнены теоретические и практические выводы, оформлены материалы диссертационного исследования. Основные методы: обобщение, сравнение, анализ и интерпретация, математические методы обработки данных, методы визуализации результатов эксперимента.

Научная новизна исследования:

1) определена теоретико-методологическая стратегия формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности, основанная на комплексном взаимодействии системного, деятельностного и проектного подходов;

2) разработана педагогическая система формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности, которая включает содержательно-организационный, мотивационно-стимулирующий, процессуальный и оценочно-корректирующий компоненты; характеризуется целостностью, открытостью и динамичностью; реализуется с учетом принципов: целенаправленности, целостности, партнерского взаимодействия, деятельности, информационно-диагностического обеспечения, гибкости и рефлексивности, обеспечивая переход педагога СПО на более высокий уровень готовности;

3) теоретически обоснован комплекс педагогических условий эффективного функционирования педагогической системы формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности, предполагающий: создание проектно-ориентированной образовательной среды, обеспечивающей возможности для приобретения педагогом СПО знаний и практического опыта проектной деятельности; актуализацию субъектной позиции педагога СПО к проектной деятельности; поэтапное освоение рефлексивного управления проектной деятельностью педагога СПО;

4) разработана и апробирована методика формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности, которая содержательно представлена компонентами готовности (мотивационно-ценностным, когнитивным, деятельностным, рефлексивным), реализуется в соответствии с выделенными этапами ее формирования (информационно-ориентирующим, процессуально-деятельностным, рефлексивно-прогностическим) специально подобранными формами, методами и средствами в рамках авторской модульной программы обучения педагога СПО проектной деятельности.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении научных представлений о роли, содержании и особенностях процесса формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности в теории и методике профессионального образования, поскольку:

– уточнено содержание понятий «проектная деятельность педагога СПО», «готовность педагога СПО к проектной деятельности», что обогащает понятийно-терминологический аппарат теории профессионального образования;

– осуществлено комплексное взаимодополнение системного, деятельностного и проектного подходов исследования проблемы формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности, что расширяет представления о методологических основах теории формирования готовности к профессиональной педагогической деятельности;

– выявлены структурные компоненты готовности педагога СПО к проектной деятельности (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный) и этапы ее формирования (информационно-ориентирующий, процессуально-деятельностный, рефлексивно-прогностический), дополняющие теоретические представления о логике и содержании формирования данного качества;

– обоснован комплекс принципов (целенаправленности, целостности, партнерского взаимодействия, деятельности, информационно-диагностического обеспечения, гибкости и рефлексивности) реализации педагогической системы

формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности, что соответствует особенностям рассматриваемого процесса.

Практическая значимость исследования определяется: положительными результатами реализации педагогической системы формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности в многопрофильном колледже ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»; внедрением разработанного критериально-диагностического инструментария определения уровня готовности педагога СПО к проектной деятельности, включающего мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный критерии, их показатели, характеристику уровней и диагностические методики; положительными результатами апробации методики формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности, реализованной путем применения специально подобранных форм (мастерской, тренинга, рефлексивной коуч-сессии, защиты проектов), методов (анализа проблемных ситуаций, решения проектных задач, схематизация, смарт, скрам, экспертной оценки и др.) и разработанных средств (авторской модульной программы обучения педагога СПО проектной деятельности, проблемных ситуаций, проектных задач, критериев оценки образовательного проекта и др.)

Личный вклад автора заключается: в уточнении содержания проектной деятельности педагога СПО, выявлении и обосновании структуры, содержания и функций его готовности к проектной деятельности; в определении критериев, показателей и уровней сформированности исследуемой готовности педагога СПО; в разработке и реализации педагогической системы и комплекса педагогических условий ее функционирования, обеспечивающих эффективное формирование готовности педагога СПО к проектной деятельности; в разработке и апробации на практике научно-методического обеспечения исследуемого процесса, включающего авторскую модульную программу обучения педагога СПО проектной деятельности.

Обоснованность и достоверность и результатов исследования подтверждается обоснованным выбором исходных методологических основ

исследования: системного, деятельностного и проектного подходов; применением в качестве его теоретической базы положений философии, педагогики и психологии; комплексным использованием теоретико-эмпирических методов исследования, соответствующих его предмету, гипотезе и задачам; результатами внедрения педагогической системы и комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования; верификацией и воспроизводимостью результатов исследования.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Готовность педагога СПО к проектной деятельности – интегративное личностное качество педагога СПО, представленное совокупностью мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного компонентов, обеспечивающее управление полным жизненным циклом образовательного проекта (проблематизация, целеполагание, моделирование, планирование, реализация и оценка качества).

2. Педагогическая система формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности, разработанная на основе системного, деятельностного и проектного подходов, компонентного состава исследуемой готовности педагога СПО, включающая содержательно-организационный, мотивационно-стимулирующий, процессуальный и оценочно-корректирующий компоненты, реализуемая с учетом взаимодополняющих принципов целенаправленности, целостности, партнерского взаимодействия, деятельности, информационно-диагностического обеспечения, гибкости и рефлексивности, обеспечивающая переход педагога СПО на более высокий уровень исследуемой готовности.

3. Комплекс педагогических условий эффективного функционирования педагогической системы формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности: создание проектно-ориентированной образовательной среды, обеспечивающей возможности для приобретения педагогом СПО знаний и практического опыта проектной деятельности; актуализацию субъектной позиции педагога СПО к проектной деятельности; поэтапное освоение рефлексивного управления проектной деятельностью педагога СПО.

4. Методика формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности, которая содержательно представлена авторской модульной программой обучения педагога СПО, компонентами готовности (мотивационно-ценностным, когнитивным, деятельностным, рефлексивным), реализуется в соответствии с выделенными этапами ее формирования (информационно-ориентирующим, процессуально-деятельностным, рефлексивно-прогностическим) специально подобранными формами, методами и средствами.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществились посредством: практической профессионально-педагогической деятельности автора в качестве методиста многопрофильного колледжа ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»; обсуждения основных положений и результатов исследования на заседаниях методического совета, научных семинарах аспирантов ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова» (Магнитогорск, 2016-2019гг.), международных и всероссийских научно-практических конференциях: «Актуальные проблемы науки, техники и образования» (Магнитогорск, 2016г., 2019г.), «Тенденции развития современной науки и образования: традиции, опыт, инновации» (Сибай, 16 ноября 2018г.). Результаты и основные выводы исследования нашли отражение в работах автора, представленных в научных изданиях перечня ВАК, в журналах и сборниках различного уровня.

Структура диссертации включает введение, две главы, заключение, список литературы и приложение. Текст диссертации размещен на 209 страницах и содержит 27 таблиц, 19 рисунков.

ГЛАВА 1. Теоретические основания формирования готовности педагога среднего профессионального образования к проектной деятельности

1.1 Анализ состояния проблемы готовности педагога среднего профессионального образования к проектной деятельности в педагогической теории и практике

Целью данного параграфа является выявление состояния проблемы готовности педагога среднего профессионального образования (далее – СПО) к проектной деятельности в педагогической теории и практике профессионального образования, а также уточнение содержания базовых понятий исследования: «проектная деятельность педагога СПО» и «готовность педагога СПО к проектной деятельности». Для решения поставленных задач мы обратились к анализу философской, психолого-педагогической, нормативной и научно-методической литературы по исследуемой проблеме.

В исследовании рассматривается уровень СПО, обеспечивающего интеллектуальное, культурное и профессиональное развитие человека. Его целью является «квалифицированных рабочих (служащих) и специалистов среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, а также удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования» [194].

Инновационные преобразования системы современного СПО, повышение его статуса и престижа; высокая степень заинтересованности работодателей в квалифицированных рабочих кадрах, обладающих универсальными и перспективными компетенциями – актуализируют вопрос нового качества подготовки выпускников, обеспечиваемого, прежде всего, соответствующим уровнем квалификации педагога СПО, его готовностью к инновациям, развитию собственных компетенций и овладению новыми видами деятельности.

В исследовании проектная деятельность рассматривается как особый вид профессионально-педагогической деятельности педагога СПО, критерием эффективности проектной деятельности педагога СПО выступает готовность к ее осуществлению. основополагающей в данном контексте является междисциплинарная категория «деятельность», рассматриваемая различными науками: философией, психологией и педагогикой и др.

Философское осмысление понятия «деятельность» связано, прежде всего, с ее пониманием в виде «специфически-человеческого способа отношения к миру» [197, с. 151]. Творческое преобразование природы, осуществляемое человеком в процессе деятельности, ставит его в позицию деятельностного субъекта, а осваиваемые явления природы становятся объектом деятельности. По мнению М.С. Кагана «человеческая деятельность может быть определена как активность субъекта, направленная на объекты или на других субъектов, а сам человек должен рассматриваться как субъект деятельности» [76, с. 43]. Субъект выступает «носителем предметно-практической деятельности и познания» [197, с. 661], то «что противостоит субъекту в его предметно-практической и познавательной деятельности» [197, с. 453] в философии рассматривается как объект.

В психологии деятельность рассматривается как «активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого человек выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий, таким образом, свои потребности» [142, с. 104]. Активность субъекта, таким образом, обуславливает проявление объекта как фрагмента объективной реальности, данного субъекту в формах его деятельности, важно, что при этом «объект не тождествен объективной реальности, а выступает как та ее часть, которая находится во взаимодействии с субъектом» [118, с. 28-29]. Ведущими характеристиками человека как субъекта деятельности являются: активность (способ его взаимодействия со средой через инициативное, самостоятельное, преобразующее отношение к внешней действительности, другим людям, к самому себе); самостоятельность и творчество; саморегуляция как высший модус активности и самостоятельности [215, с. 48-49]. В зависимости от происходящих

психических преобразований в подлинно человеческой деятельности в единстве представлены ее виды: познавательная, преобразовательная, ценностно-ориентировочная, коммуникативная и эстетическая. В соответствии с природой человека ведущей выступает преобразовательная деятельность, направленная на изменение окружающей действительности и (или) самого себя. Важно подчеркнуть, что преобразовательная деятельность осуществляется реально (действительное изменение материального бытия) и идеально (объект деятельности изменяется в воображении субъекта). В первом случае деятельность называют практической, во втором – проектирующей [118]. Учитывая процессуальные особенности и качество результата деятельности, выделяют репродуктивную и продуктивную деятельность. В отличие от репродуктивной, направленность продуктивной деятельности в получении объективно или субъективно нового результата, продуктивный характер деятельности обусловлен самостоятельным целеполаганием человека [118, с. 243].

В отечественной психологии учеными исследователями Б.Г. Ананьевым [9], Л.С. Выготским [41], А.Н. Леонтьевым [94; 95], Б.Ф. Ломовым [101; 102], А.В. Петровским [133], С.Л. Рубинштейном [147], Д.Н. Узнадзе [191], В.Д. Шадриковым [202] и другими разработана теория деятельности. Основу указанной теории составляет идея о взаимосвязи деятельности и личности: «...в деятельности выражается личность человека и одновременно деятельность формирует его личность» [124, с. 177]. Это положение проявляется следующим образом: «познание имеет в своей основе взаимодействие объекта и субъекта, то есть деятельность; знания являются свойством (частью, характеристикой) личности (субъекта); основой формирования личности, ее психики является деятельность» [154, с. 87].

Учеными отмечается, что структура деятельности, являясь развивающейся, специфической и изменчивой категорией для конкретной деятельности, в то же время, содержит относительно постоянные компоненты, в зависимости от выделяемых ее структур. В научной литературе структура деятельности представлена такими ее видами как логическая, временная и функциональная

[118; 202]. А.М. Новиков и Д.М. Новиков, исходя из категорий диалектики «историческое (временное) и логическое», в качестве компонентов временной структуры деятельности выделяют фазы, стадии и этапы; логической – субъект, объект, предмет, формы, средства, методы и результат [118, с. 24]. В психолого-педагогической литературе вариативность функциональной структуры деятельности представлена в трудах А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, В.Д. Шадрикова [94; 101; 202]. Так, А.Н. Леонтьев выделяет следующую функциональную систему деятельности и ее компоненты: потребности; мотив; цель; средства; результат. При этом в качестве ее основы ученый выделяет мотивационную сферу и целенаправленные, взаимосвязанные действия по использованию имеющихся условий и средств для достижения результата [94]. Функциональными компонентами деятельности по Б.Ф. Ломову являются «мотив, цель, планирование деятельности, переработка информации, оперативный образ (концептуальную модель), принятие решения, действие, проверка результатов и коррекция действий» [101, с. 216]. В психологической системе деятельности В.Д. Шадрикова выделены такие блоки как: «мотив, цель, программа, информационная основа деятельности, принятие решений и подсистема профессионально важных качеств личности» [202, с. 33]. Подчеркивая системный характер деятельности, исследователи отмечают, что все ее компоненты взаимосвязаны и выполняют различные регулирующие функции [15].

Теория деятельности нашла свое развитие в деятельностной теории личности, наибольший вклад в разработку которой внесли ученые психологи К.А. Альбуханова-Славская [7], А.Н. Леонтьев [94; 95] С.Л. Рубинштейн [147]. Согласно положениям данной теории развитие личности возможно только в процессе овладения деятельностью, которая при этом выступает «как главное условие формирования психических свойств личности» [142, с. 277].

Деятельностная теория личности получила широкое распространение в педагогике. Основное положение указанной теории здесь сформулировано следующим образом: «личность формируется и проявляется в деятельности, что, в свою очередь, требует специальной работы по отбору и организации деятельности

воспитанника, по активизации и переводу его в позицию субъекта познания, труда и общения» [129, с. 16]. В педагогической литературе деятельность трактуется как «форма активного отношения человека к окружающему миру, как мотивированная совокупность закономерно связанных между собой поведенческих актов и последовательно совершаемых действий, направленных на выполнение определенных задач, на достижение тех или иных социально значимых целей» [82, с. 69]. Следует отметить, что активный преобразовательный характер деятельности обеспечивает как преобразования объективной реальности, так и субъектов деятельности, их знаний, мотивов, способностей.

Проведенный анализ философской и психолого-педагогической литературы по проблеме категории «деятельность» позволил выделить ряд важных для нашего исследования положений. В исследовании мы будем придерживаться научной позиции А.Н. Леонтьева, который, определяя деятельность как: «... систему различных форм реализации отношений субъекта к миру объектов» [95, с. 78], подчеркивает ее системный характер, наличие объекта деятельности, цели-результата и ее средств [94; 95]. При этом цель, являясь системообразующим фактором мотивационных процессов, обеспечивает целеустремленность, целесообразность, инструментальность, ориентированность деятельности на объект [209]. Деятельность продуктивна при постановке цели ее субъектом; основной характеристикой субъекта деятельности является его активность в преобразующей деятельности, которая в свою очередь может протекать как реально, так и идеально. Субъект деятельности формируется в ней, требования к субъекту определяет предметное содержание данной деятельности.

Далее для осмысления роли и места проектирования в деятельности педагога СПО мы обратимся к исследованиям особенностей профессионально-педагогической деятельности.

Анализ научных работ по теории профессиональной деятельности, в том числе профессионально-педагогической деятельности педагога СПО Э.Ф. Зеера, Н.В. Кузьминой, Л.М. Кустова, А.В. Пискуновой, В.А. Слостенина и др. [67; 87; 89; 134; 167; 168] свидетельствует, что педагогическая деятельность в науке

рассматривается как «особый вид социальной деятельности, направленный на передачу от старших поколений младшим накопленных человеческих знаний, опыта, культуры, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе» [167, с. 24]. В работах В.Д. Симоненко уточняется, что педагогическая деятельность как профессиональная имеет место в образовательных организациях, профессионально-педагогическая деятельность трактуется им как интегративная деятельность, ее компонентами выступают психологический, педагогический и производственно-технологический [164]. По мнению Э.Ф. Зеера уникальность профессионально-педагогической деятельности педагога СПО в условиях шестого технологического уклада состоит в интеграции указанных компонентов, предполагающей владение высокими гуманитарными образовательными технологиями, современную отраслевую подготовку, социально-профессиональную мобильность, толерантность к неопределенности и психологическую готовность к инновациям [66]. В качестве объекта профессионально-педагогической деятельности выступает образовательный процесс как система взаимосвязанных компонентов (В.А. Сластенин) [167; 168].

Принимая во внимание результаты проведенного анализа, профессионально-педагогическая деятельность понимается нами как интегративная деятельность, предполагающая наличие специальных знаний, умений и профессионально обусловленных качеств личности, объектом которой выступает целостный образовательный процесс в СПО.

Сложный неоднозначный, творческий, полифункциональный и системный характер профессионально-педагогической деятельности подчеркивается Н.Н. Никитиной, О.М. Железняковой, М.А. Петуховым [116]. При этом усложнение, изменение требований к ее качеству и содержанию обусловлено, по мнению Е.В. Пискуновой [134] социокультурными факторами, оказывающими наибольшее воздействие на сферу образования и, соответственно, на профессионально-педагогическую деятельность, в качестве таких факторов ученый выделяет: информатизацию жизни общества (приоритет конструирования личностного

знания на основе самостоятельной работы с разнообразной информацией); становление открытого общества (существенное расширение среды существования человека и многочисленные пересечения индивидуальных сред); становление гражданского общества (повышение меры свободы и ответственности человека в осуществлении жизнедеятельности); становление нового культурного типа личности, характеризующегося активностью, самостоятельностью, ответственностью, способностью принимать решения, оценивать значение действий и выбора; профессионализация в течение всей жизни (готовность человека учиться и переучиваться в течение всей жизни) [134, с. 70].

Особенности профессионально-педагогической деятельности педагога СПО связываются с взаимообуславливающими изменениями: преподавания с одной стороны (педагогическая наука и практика развиваясь, предлагает новые методы, средства, формы, технологии обучения и воспитания); стремительной сменой и обновлением профессиональных видов деятельности обучающихся (содержания образования) с другой [3; 12]. Это требует от педагога СПО осознания и практической реализации взаимосвязи изменений в профессиональных видах деятельности обучающихся и изменений в своих педагогических компетенциях [3], актуализирует его владение особой группой перспективных компетенций, в которой наряду с информационно-коммуникационными, межкультурной коммуникативной компетенциями; владением техниками развития креативности и готовностью к инновациям в различных исследованиях выделяются управление проектами, педагогическое проектирование [12; 217].

Анализируя и обобщая взгляды исследователей на структуру профессионально-педагогической деятельности, отметим, что она рассматривается как совокупность относительно самостоятельных функциональных видов деятельности [67; 87; 89; 134; 167; 168], в составе которой учеными выделяется: проектировочная деятельность инженера-педагога (Л.М. Кустов); конструктивная деятельность, содержащая проективные умения педагога профессионального обучения (В.Д. Симоненко); проектировочная функция

мастера производственного обучения (Н.В. Кузьмина); функция проектирования педагога (А.В. Пискунова). Особой научной позиции придерживается А.М. Новиков, полагая, что педагогическая деятельность как любая другая продуктивная практическая деятельность может быть рассмотрена в виде последовательности проектов как законченных циклов деятельности [117].

Подчеркивая качественное изменение профессиональной деятельности современного педагога, И.А. Колесникова, Е.В. Пискунова, Н.О. Яковлева связывают его с выделением особой сферы – педагогического проектирования, включающего решение исследовательских и проектных задач повышенной сложности, требующего выявления всей совокупности факторов и условий, способствующих или препятствующих воплощению научных рекомендаций в реальные образовательные процессы [83; 134; 214]. Практика инновационного образования требует от педагога СПО понимания сущности педагогического проектирования, умения осуществлять его с учетом специфических закономерностей и принципов [214].

Проведенный в ходе исследования анализ практического труда педагога СПО позволяет заключить, что проектировочная функция проявляется в его профессионально-педагогической деятельности: 1) по проектированию индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся через предметное наполнение учебного плана, по руководству их проектной деятельностью; 2) в проектировании совместно с заинтересованными работодателями содержания обучения, мероприятий по его обновлению, в том числе системы формализованной и аутентичной оценки образовательных результатов; 3) как способ организации предметно-пространственной образовательной среды, обеспечивающей освоение этого содержания.

Анализ нормативных документов в сфере высшего педагогического образования свидетельствует, что федеральные государственные образовательные стандарты (2014, 2016 гг.) в составе видов профессиональной деятельности, к которым готовится выпускник вуза, наряду с педагогической, исследовательской, культурно-просветительской представлена проектная деятельность. Согласно

требованиям ФГОС выпускник, освоивший программу бакалавриата должен быть готов к проектированию: образовательных программ, содержания учебных дисциплин, методов контроля и оценки; индивидуального образовательного маршрута обучающегося и его профессиональной карьеры; образовательных сред, обеспечивающих качество образовательного процесса [193]. Таким образом, на нормативном уровне зафиксирован факт признания важности проектировочной функции будущего педагога, что весьма актуально.

При этом, как показывает опыт и специальные исследования, действующие сегодня педагоги СПО слабо готовы к осуществлению проектной деятельности, проявляя низкий уровень проектной активности [12; 57; 92]. Традиционно системой восполнения профессионального дефицита, наряду с самообразованием педагога, выступают системы повышения квалификации и методической работы, поэтому мы предприняли анализ научных исследований по данному вопросу в контексте нашего исследования.

Методологическим и теоретическим вопросам педагогического проектирования, технологиям обучения проектированию работников образования посвящены работы Е.С. Заир-Бек [63], Н.О. Яковлевой [214], Н.А. Масюковой [104] и других исследователей. Важным для нас положением является общая позиция ученых о необходимости включения педагога в процесс проектирования в условиях реальной образовательной практики для освоения им ее содержания, способов и приемов.

Дальнейший обзор научных исследований позволил выделить работ, посвященных вопросам проектной деятельности педагога в контексте нашего исследования. В частности, диссертационное исследование И.В. Рудоманенко по теме «Проектная деятельность как фактор повышения квалификации работников образования» [149], где автор предлагает модель организации повышения квалификации работников образования на основе технологии проектной деятельности, отражающую последовательность действий педагога по реализации проекта. Основываясь на определении педагогического проектирования И.Н.

Колесниковой И.В. Рудоманенко не уточняет в исследовании авторское понятие проектной деятельности.

Значительный интерес для нас представляет работа И.Н. Смирновой «Проектное обучение как фактор системных изменений профессионально-педагогической деятельности» [176]. Понятийный аппарат ее исследования базируется на определении проектной деятельности Н.Г. Алексеева, трактуемой как один из типов инновационной деятельности, включающий выделение и анализ ситуации, постановку проблемы, выдвижение креативной идеи, выстраивание кооперации с другими участниками ситуации для реализации замысла, проведение рефлексии осуществляемой деятельности, коммуникации и взаимодействия» [173, с. 9, 10]. В качестве условия формирования проектных способностей педагога И.Н. Смирнова рассматривает особую организационную форму – метапроект, как систему мероприятий по разработке, апробации и внедрению комплекса взаимосвязанных видов проектных работ, средств, механизмов и продуктов.

Вопросам профессионального развития педагога в проектной деятельности общеобразовательной организации посвящено исследование Т.О. Катербарг [77], рассматривающей проектную деятельность в качестве средства этого развития в рамках методической работы школы как самообучающейся организации. Автор уточняет, что проектная деятельность есть функциональный компонент образовательного пространства школы. Применительно к своему исследованию, педагогический смысл проектной деятельности общеобразовательной организации она видит в «в направленности процессов проблематизации, коммуникации и рефлексии специально организованной педагогической деятельности всех субъектов общеобразовательной организации на профессиональное развитие педагога» [77, с. 79].

Предметом исследования Р.С. Бондаревской [28] является процесс становления проектной деятельности педагога школы в условиях районной методической службы. В работе представлена авторская трактовка проектной деятельности педагога как «педагогическая деятельность, направленная на

осуществление педагогических инноваций, ее характеризуют аксиологичность, целенаправленность, прогностичность, рефлексивность, поэтапность, практикоориентированность, нормированность» [28, с. 51]. Важным для нашего исследования является понимание автором указанной деятельности как формы обучения в постдипломном образовании и как результата «построения процесса непрерывного образования, в котором согласованы элементы формального, неформального образования и самообразования» [28, с. 58].

Анализируя и обобщая научные результаты данных исследователей, можно заключить, что проектная деятельность рассматривается учеными как форма, способ и средство непрерывного образования педагога в рамках формальной системы (повышение квалификации) и неформального образования в условиях методической работы и самообразования. Наш содержательный анализ данных работ, личный практический опыт работы с педагогами СПО показывает, что предлагаемые в них формы, методы и средства обучения, а так же его содержание в части проектирования требует пересмотра с позиции современного понимания проекта. В данном контексте мы согласны с В.С. Лазаревым, А.Н. Носовой [92], и считаем, что особого рассмотрения в рамках обучения педагогов требует метапредметное содержание проекта (понятия: проект, проблема, решение проблемы, план действий, оценка проекта), полагая, что для освоения проектной деятельности необходимо освоить способы решения соответствующих задач. Современное рассмотрение проекта как особого способа постановки и решения сложных, слабоструктурированных проблем, предполагает применение разработанных в системном анализе логики и способов постановки и решения проблем, управление указанными процессами для достижения целей проекта [31; 132]. Формировать готовность педагогов к проектной деятельности – значит формировать у них способность решать проблемы посредством разработки и реализации проектов, т.е. формировать у них готовность быть субъектом решения проблем. Практика показывает, что именно эти аспекты вызывают наибольшее затруднение действующих педагогов и влияет на качество их проектной деятельности [12; 92].

Далее отметим, что преобладающая в исследованиях традиционная схема обучения: изучение теоретического материала – решение задач, требующих применения теоретических знаний – оценка результатов, не способствует в полной мере формированию готовности его готовности к проектной деятельности. Мы полагаем, что содержание обучения проектной деятельности и его реализация должны соотноситься с жизненным циклом проекта. При этом подчеркнем, что условия формирования готовности действующих педагогов СПО к проектной деятельности остаются малоисследованными.

Свое исследование мы связываем с изучением вопросов о сути проектной деятельности педагога СПО в современных условиях, ее процессуальном и технологическом оформлении с целью ее эффективного осуществления, а так же соответствующего обучения педагогов СПО в условиях его профессионально-педагогической деятельности, то есть в контексте неформального образования на рабочем месте. Кратко теоретические аспекты проектной деятельности педагога СПО мы рассмотрели в своей работе [185].

С целью уточнения особенностей проектной деятельности педагога СПО мы осуществили ее анализ с позиций основных понятий: «педагогическое проектирование», «проектная деятельность», «проект».

Сущность и содержание исследуемой нами проектной деятельности взаимосвязаны с научным понятием «проектирование», которое в научной литературе рассматривается как специфическая особенность человеческой деятельности, как метод научного познания и как вид деятельности [22; 163].

Факт присутствия в начале любой деятельности человека мысленного, идеального образа реального продукта – «потребного будущего» (Н.А. Бернштейн) [22], который затем объективируется в знаковых системах, позволяет рассматривать «проектность» как специфическую особенность деятельности человека [163, с. 87]. Проектирование как метод научного познания, наряду с конструированием, программированием и планированием выполняет проективно-конструктивную функцию, имеет ряд специфических характеристик, в том числе: анализ идеальных, «промысливаемых» объектов, создание новых

продуктов и познание того, что может возникнуть в будущем [171; 207]. Проектирование в деятельностном аспекте рассматривается с позиций мыследеятельностного подхода и трактуется как «в предельно сжатой характеристике промышление того, что должно быть» [123, с. 61]. С позиции методологии деятельности А.М. Новиков, Д.А. Новиков определяют проектирование как «начальную фазу любой продуктивной деятельности» [118, с. 42].

Понятия «проектирование» и «проектная деятельность» в образовании активно разрабатываются с конца 80-х годов XX века, этому способствовало развитие теории систем и технологического подхода, однако до настоящего времени однозначного толкования понятия «педагогическое проектирование» не существует, что обусловлено сложностью и многоаспектностью тех процессов и явлений, которые оно отражает.

Анализ подходов к определению сущности и структуры проектной деятельности позволил установить, что в смысловом и содержательном отношении понятия «проектирование» и «проектная деятельность» в образовании трактуются как синонимы и рассматриваются в научной психолого-педагогической литературе как: «прикладное научное направление педагогики и организуемой практической деятельности, нацеленное на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных образовательных системах» [63, с. 9]; «предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов» [18, с. 94]; «содержательное, организационно-методическое, материально-техническое и социально-психологическое оформление замысла реализации целостного решения педагогической задачи, которое может осуществляться на эмпирическо-интуитивном, опытно-логическом и научном уровнях» [167, с. 352]; «совокупность действий, заключающихся в мотивационном достижении сознательно поставленной цели по исследованию и разрешению педагогических ситуаций, направленных на развитие субъектов образовательного процесса» [105, с. 46]; «ценностно-ориентированная, глубоко-мотивированная,

высокоорганизованная, целенаправленная профессиональная деятельность по изменению педагогической реальности» [140, с. 5].

Анализируя и обобщая данную группу определений, отметим, что указанные в них свойства и составляющие рассматриваемого феномена в той или иной мере характеризуют педагогическую деятельность вообще.

В контексте проектной парадигмы образования, в исследованиях Н.Г. Алексева и В.И. Слободчикова «проектирование» представлено как «деятельность, синтезирующая промысливание того, что должно быть, и одновременное с этим развертывание процессов реализации» [4; 174]. В качестве компонентов указанной деятельности ученые выделяют «идеальное конструирование (замысел), практическое воплощение (реализация) того, что возможно, или того, что должно быть, а также рефлексивное соотнесение (коррекция) замысла и последствий его реализации» [176, с. 102]. Таким образом, мы видим два уровня проектной деятельности: «первый момент подчеркивает идеальный характер действия и его нацеленность на появление (образование) чего-либо в будущем; второй – развертывание взаимосвязанных процессов идеального промысливания и реализации – показывает, что эта деятельность основывается на реальных имеющих место процессах и связана с переходом от наличной ситуации к ситуации желаемого будущего» [4; 176].

Третья группа определений педагогического проектирования характеризует его через понятие «проект». В частности, «процесс создания проекта, т.е. прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния, предшествующих воплощению задуманного в реальном продукте» [82, с. 20]; «деятельность, направленная на разработку и реализацию образовательных проектов» [29, с. 21]; «целенаправленная деятельность педагога по разработке проекта, который представляет собой модель инновационной системы, ориентированной на массовое использование» [214, с. 59]. Дополнительно отметим, что «проект» характеризуется как педагогический, образовательный и инновационный, его составляющие разнообразны и представлены авторами в разной степени детализации.

Таким образом, в целом проектная деятельность рассматривается как осуществляемая идеально (замысел) и реально (реализация) деятельность, ее целью-результатом является «проект как способ реального практического преобразования сложившейся образовательной ситуации силами педагога (педагогического коллектива)» [196]. В нашем исследовании применение прилагательного «проектная» мы связываем с указанием категориальной связи исследуемой деятельности педагога СПО с контекстом проекта. Рассмотрим современные научные представления о сущности понятия «проект».

Философское осмысление проекта связывает его с «итогом духовно-преобразовательной деятельности, деятельностный уровень предполагает его рассмотрение как цель и результат проектирования» [83, с. 22]. В концепции деятельностной методологии (А.М. Новиков, Д.А. Новиков) проект – это «ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией» [118, с. 42].

Анализ понятия «проект» свидетельствует о разнообразных его трактовках разными авторами с учетом области применения, степени детализации его содержания и результатов. Обзор имеющихся определений проекта, в том числе педагогического и образовательного мы представили в таблице 1.

Таблица 1 – Определения понятия «проект» в современной литературе

№	Автор, источник	Определение
1	2	3
Проект		
1	Национальные требования к компетентности специалистов по	«уникальный комплекс взаимосвязанных работ (мероприятий), направленных на создание продукта или услуги в условиях заданных требований и ограничений»
2	Управлению проектами Ассоциации СОВНЕТ [192]	«ограниченное во времени специально организованное целенаправленное изменение отдельной системы в рамках запланированных ресурсов и установленных требований к качеству его результатов»
3	Международный Стандарт по Управлению Проектами ISO 21500:2012 [221]	«уникальный набор процессов, включающий координированные и контролируемые операции с датой начала и завершения, предпринимаемые для достижения цели»

Продолжение таблицы 2

№	Автор, источник	Определение
1	2	3
Педагогический проект		
4	С.М. Вишнякова [36].	«конкретизация разработанной модели для определенных педагогических условий и для ее возможного практического применения; педагогический проект содержит данные для последующей детальной разработки педагогического объекта»
5	Н.О. Яковлева [214].	«модель инновационной системы, ориентированной на массовое использование; в качестве инновационных систем выступают как образовательные организации, методы, формы, учебные дисциплины, учебные пособия, дидактические средства обучения и т.д.»
6	И.А. Колесникова [83]	«комплекс взаимосвязанных мероприятий по целенаправленному изменению педагогической системы в течение заданного периода времени, при установленном бюджете с ориентацией на четкие требования к качеству результатов и специфической организации»
7		«разработанная система и структура действий педагога для реализации конкретной педагогической задачи с уточнением роли и места каждого действия, времени осуществления этих действий, их участников и условий, необходимых для эффективности всей системы действий»
Образовательный проект		
8	Н.В. Борисова [29].	«оформленный комплекс инновационных идей в образовании, в социально-педагогическом движении, в образовательных системах и институтах, в педагогических технологиях и деятельности»
9	А.М. Моисеев, О.М. Моисеева [109]	«комплексная, протекающая в условиях взаимодействия с внешней средой, деятельность временного коллектива специалистов, связанная с достижением в определенные сроки и при ограниченных ресурсах, запланированной совокупности целей (задач) и мероприятий, направленных на достижение конкретного образовательного результата»
10	Н.А. Гончарова, М.П. Логинов [45]	«1) комплекс мероприятий в рамках временных и ресурсных ограничений в условиях жизненного цикла образовательной услуги; 2) уникальный набор процессов, направленных на формирование различных компетенций на основе организационного, содержательного и методического обеспечения образовательных технологий»

Анализируя и обобщая определения проекта, отметим, что он рассматривается в двух значениях: как результат проектировочной деятельности, (четвертое, седьмое и восьмое); как форма организации совместной деятельности людей (остальные семь). В нашем исследовании мы будем придерживаться определения проекта во втором значении.

Далее следует подчеркнуть, что при всем разнообразии представленных трактовок понятия «проект» в них просиживаются следующие общие характеристики: проект характеризуется целенаправленностью, нормированностью изменений и спецификой организации деятельности, обусловленными фактором времени; результат проекта представлен системой с установленными требованиями к ее качеству, при этом включение в определение проекта отдельной системы указывает на его целостность, подчеркивает его неповторимость и новизну. Вид проекта зависит от вида проектируемой системы.

Общий обзор психолого-педагогической литературы показывает, что в качестве объектов проектной деятельности в образовании выступают различные педагогические явления и процессы: «от образовательных систем самого широкого масштаба до конкретных педагогических ситуаций» [83, с. 58], ее субъектом является как отдельный человек, так и группа людей или организация.

В нашем исследовании проектная деятельность педагога СПО рассматривается как функциональный вид его профессионально-педагогической деятельности, осуществляемой в рамках целостного образовательного процесса СПО. Понимание образовательного процесса и его компонентов как образовательных систем (подсистем) [169; 214] позволяет идентифицировать их как объекты проектной деятельности педагога СПО и охарактеризовать проект, выполняемый педагогом СПО как образовательный. Цель проектирования состоит в разработке, создании и доведении замысла до «полезного результата» в практике в конкретных образовательных системах, что обуславливает его принципиально системный и деятельностный характер. В роли системообразующего фактора, определяющего поведение системы и всю проектную деятельность в целом, выступает «полезность результата» [15], именно на нее сориентированы все задачи и функциональные направления проектирования – анализ, диагностика, прогнозирование, конструирование, моделирование, управление, экспертиза, то есть вся последовательность и логика проектных действий участников процесса [196] с целью получения конкретного образовательного результата.

На основании проведенного анализа и обобщения исследований по проблеме проектирования образовательный проект понимается нами как реализованный в течение строго заданного периода времени комплекс взаимосвязанных мероприятий целенаправленного изменения конкретной образовательной системы с возможными рамками расхода средств и ресурсов, установленными требованиями к качеству результатов, в том числе образовательных и специфической организацией. Специфика организации проекта обусловлена его рассмотрением как завершенного цикла продуктивной деятельности, осуществляемой поэтапно.

Рассматривая проект как способ организации деятельности по реализации поставленных образовательных целей, далее мы рассмотрим временную структуру проекта и определим нашу позицию в части этапов образовательного проекта. Итак, каждый проект от возникновения идеи до полного своего завершения проходит ряд ступеней своего развития. Полная совокупность ступеней развития образует полный жизненный цикл проекта, который разделяется на фазы, стадии, этапы [31; 103; 132]. В таблице 2 мы представили выделяемые исследователями этапы проекта.

Таблица 2 – Этапы проектирования в исследованиях современных авторов

Автор и область исследования	Этапы проектирования, адекватные компонентам образовательных систем
1	2
<i>Методология деятельности</i> А.М. Новиков, Д.А. Новиков [118]	фаза проектирования (этапы: создание концепции, моделирование и конструирование системы, технологическая подготовка) – технологическая фаза – рефлексивная фаза
<i>Проектирование в образовании</i> И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская [83]	предпроектный (диагностика ситуации, проблематизация, концептуализация, выбор формата) – программирование и планирование хода проекта, – реализация проекта – рефлексивный – послепроектный (переход к новому проекту)
<i>Обучение педагогов педагогическому проектированию</i> Е.С. Заир-Бек [63]	эскиз проекта (замысел) – разработка моделей (стратегия), планирование задач, условий реализации – организация обратной связи, оценка процесса – оценка, анализ, оформление результатов
<i>Педагогическое проектирование инновационных систем</i> Н.О. Яковлева [214]	педагогическое изобретение – единичный опытный образец – организация и осуществление педагогического эксперимента – конечный проект

Анализируя и обобщая указанные в таблице 2 данные, можно сделать вывод, что выделяемые этапы проектирования отражают логику методологии системного подхода, в целом они соответствуют трем фазам осуществления продуктивной деятельности (по А.Н. Новикову, Д.А. Новикову): проектирования, то есть разработке проекта, технологической фазе, в которой осуществляется его управляемая реализация и рефлексивной фазе, в рамках которой происходит оценка результатов проекта [118].

Основываясь на вышеприведенных подходах, не претендуя на новизну в данном вопросе, мы выделяем следующие, на наш взгляд необходимые и достаточные этапы полного жизненного цикла образовательного проекта: проблематизации, целеполагания, моделирования, планирования, реализации и оценки качества проекта. Далее мы кратко охарактеризуем их в соотношении с группами процессов проекта, принятым в Руководстве к своду знаний по управлению проектами [151].

Первые три выделенных нами этапа – проблематизация (способ выявления актуальной потребности в чем-то и постановки практической проблемы), целеполагания и моделирования (поиск способа решения проблемы) соотносятся со стадией инициации проекта и включают действия его участников по самоопределению в проекте, предварительному исследованию наличной образовательной ситуации, оценку альтернативных вариантов решения проблемы и разработку стратегии ее решения. Этап планирования проекта соотносится с одноименной стадией, здесь формируется команда проекта, определяется его содержание и мероприятия по достижению целей проекта, составляется основная документация. Этап реализации проекта соответствует стадии его исполнения, то есть выполнения запланированных ранее мероприятий. Оценка качества проекта как этап его завершения соответствует стадии закрытия проекта, когда готовый проект предоставляется заказчику; происходит подведение итогов. Достижение целей образовательного проекта, как и любого другого обеспечивается мониторингом и контролем, целью которых является отслеживание отклонений проекта от плана (по срокам, по бюджету) и быстрое реагирование на него.

Мониторинг и контроль осуществляется на всех выделенных этапах проекта и обуславливает его рассмотрение как объекта управления.

Анализ понятия «управление» свидетельствует, что оно рассматривается как «элемент, функция организованных систем различной природы: биологических, социальных, технических, обеспечивающая сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию программы, цели деятельности [197, с. 704;]».

В самом общем понимании управление – это «воздействие на управляемую систему с целью обеспечения требуемого ее поведения» [121, с. 9]. В образовательных системах, рассматриваемых нами в исследовании, управляющий орган и управляемая система являются субъектами, что позволяет рассматривать его как деятельность по организации деятельности [118; 121].

Проект как объект управления изучается в таком разделе современной теории управления как управление проектами [103; 122]. В широком смысле под управлением проектами понимается применение знаний, практического опыта, инструментальных средств и методов для удовлетворения потребностей заинтересованных лиц проекта [118], то есть достижения его целей.

Анализ научно, научно-методической литературы по вопросам управления проектами позволяет заключить, что под управлением проектами понимается: «совокупность процессов по планированию, координации и контролю работ для реализации целей проекта с учетом ограничений на ресурсы, бюджет и требований качества» [118, с. 179]; «искусство руководства и координации людских и материальных ресурсов на протяжении жизненного цикла проекта путем применения современных методов управления и информационных технологий для достижения определенных в проекте результатов по составу и объему работ, их стоимости, срокам и качеству» [138, с. 6]; «процесс, который включает в себя планирование, внедрение плана проекта в действие, отслеживание прогресса и исполнение; применение имеющихся знаний, различных умений, методов и технических средств для проектирования действий с целью выполнения условий проекта» [198, с. 46-47].

В нашем исследовании мы принимаем за основу понимание управления проектом как управления процессом его реализации. При этом реализация проекта – это «комплекс мер, дел и действий, направленный на достижение целей проекта» [64, с. 12.]. В контексте проблемы формирования готовности к проектной деятельности мы будем проводить линию по организации процесса освоения и применения педагогом СПО специальных инструментальных средств и методов управления реализацией образовательного проекта с целью достижения его целей.

Таким образом, *проектная деятельность педагога СПО* рассматривается в исследовании как функциональный вид его профессионально-педагогической деятельности по управлению полным жизненным циклом образовательного проекта, включая проблематизацию, целеполагание, моделирование, планирование, реализацию и оценку его качества. Критерием эффективности деятельности, в том числе проектной деятельности педагога СПО выступает готовность к ее осуществлению. Далее мы рассмотрим указанное понятие.

Анализ научной литературы свидетельствует, что понятие «готовность» широко используется в психолого-педагогических исследованиях для описания и изучения разнообразных состояний, намерений, установок, свойств и отношений личности. Первое упоминание термина «готовность» зафиксировано в экспериментальных социально-психологических исследованиях конца XIX – начала XX века. В 40-х годах XX века различные аспекты проблемы готовности к профессиональной деятельности исследовались учеными США и европейских стран. В России готовность к различным видам деятельности, выделение ее основных компонентов и условий их формирования активно исследуется с конца 50-х годов XX века, на сегодняшний день накоплен и обобщен достаточно обширный материал, раскрывающий ее сущность и структуру.

В самом общем понимании «готовность» определяется как «психологическая настроенность на что-либо» [60], «состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь» [126]. В философии «готовность» представлена как один из компонентов сложившегося мировоззрения –

практический – это реальная готовность человека к определенному типу поведения в конкретных обстоятельствах [197]. В психологии понятие «готовность» актуализировалось в связи с исследованиями человека как субъекта деятельности в лаборатории Б.Г. Ананьева, где она рассматривалась как условие успешного выполнения деятельности [9].

В научной психологической литературе «готовность» исследуется в контексте функционального и личностного подходов. С позиции функционального подхода (А.А. Деркач, Н.Д. Левитов, Д.Н. Узнадзе и др.) готовность рассматривается как: избирательная активность; психологическая установка; определенное функциональное, психическое состояние, которое необходимо для эффективного выполнения деятельности [53; 93; 191]. Последователи концепций личностного подхода (Б.Г. Ананьев, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Сластенин и др.) характеризует готовность как сложное личностное образование, многоплановая, многоуровневая структура качеств и свойств личности, позволяющая успешно осуществлять деятельность [9; 59; 88; 168]. Н.Д. Левитов интерпретирует «готовность» как психическое состояние, образующее общий функциональный уровень, на фоне которого развиваются процессы, необходимые для обеспечения результативности деятельности [93]. Важно подчеркнуть, что состояния вообще не случайны, они всегда обусловлены внешними воздействиями, то есть, любое состояние является результатом включения субъекта в некоторую деятельность, в ходе которой оно (состояние) возникает, формируется и активно преобразуется, оказывая при этом обратное влияние на успешность реализации данной деятельности. Готовность – это результат соответствующей подготовки индивида, при этом процесс этой подготовки является частью готовности. В качестве условия, «пускового механизма» формирования готовности к деятельности учеными рассматривается установка. По мнению Д.Н. Узнадзе, установка – расположенность личности к определенной активной деятельности, обусловленная потребностями и конкретными условиями [191, с. 23].

В психолого-педагогических исследованиях «готовность» изучается с

позиций деятельностного, личностно-деятельностного и системного подходов. В рамках деятельностного подхода она представлена как особая функциональная система психики и связанная с ней целостная «совокупность качеств человека, обеспечивающая ему возможность быть эффективным субъектом этой деятельности» [95; 179; 202]. В контексте личностно-деятельностного подхода «готовность» – это целостное проявление всех сторон личности, обеспечивающее эффективное выполнение соответствующих функций. В работах М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович «готовность» предстает и как активно-деятельностное состояние личности, отражающее содержание стоящей задачи и условия ее выполнения; и «как интегративное качество личности, включающее в себя знания, умения, навыки, настрой на конкретные действия» [59]. С позиций системного подхода «готовность» есть «сложная динамическая система, включающая интеллектуальные, мотивационные и волевые стороны психики человека в их соотношении с внешними условиями и предстоящими задачами» [82, с. 55]. Ряд исследователей рассматривают «готовность» как единство ее статической (содержательная сторона готовности) и динамической (процесс формирования и развития готовности) подструктур (Т.Е. Климова, О.В. Лешер, О.Л. Назарова) [81; 99; 112].

Таким образом, понятие «готовность» имеет многоаспектный характер, его единое определение отсутствует. Тем не менее, несмотря на различия в подходах к исследуемому феномену, общим является понимание готовности как: обязательного условия успешного осуществления деятельности; результата специальной подготовки и активно-деятельностного состояния личности; интегративного качества личности, представляющего собой совокупность взаимосвязанных компонентов.

Обзор исследований по проблеме «готовности» позволяет сделать вывод о том, что в научной литературе данный феномен раскрывается в контексте конкретного вида, формы или качества деятельности. В частности выделяют: общую и специальную готовность (Б.Г. Ананьев), функциональную и личностную (В.А. Сластенин), психологическую и практическую (Ф.Н. Гоноболин). В

исследованиях рассматриваются вопросы формирования и развития различных видов готовности у разных категорий граждан: профессиональной готовности специалиста (К.К. Платонов); психологической готовности будущих инженеров к профессиональной деятельности (О.Б. Дмитриева); профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности (К.М. Дурай-Новакова) и др.

Обращение к современным диссертационным исследованиям по проблемам готовности педагога СПО к различным видам деятельности показало, что учеными исследуются проблемы его готовности к: реализации ФГОС СПО [26]; совершенствованию профессиональной педагогической деятельности [43]; работе с персональным блогом [114], разработке образовательных программ по ФГОС с использованием автоматизированной информационной системы [65]. При этом следует отметить, что проведенный в контексте предмета нашего исследования анализ свидетельствует о фактическом отсутствии работ, посвященных формированию и развитию готовности педагога СПО к проектной деятельности.

Основываясь на понимании готовности педагога СПО к проектной деятельности как его готовности к одному из функциональных видов профессионально-педагогической деятельности, мы обратились к научным исследованиям профессиональной готовности, в том числе к педагогической деятельности О.С. Анисимова, К.М. Дурай-Новаковой, К.К. Платонова, В.А. Сластенина. Характеристики видов профессиональной готовности, рассматриваемые в трудах ученых, представлены в таблице 2.

Анализируя и обобщая взгляды ученых, можно заключить, что профессиональная готовность является одним из обязательных условий эффективности профессиональной деятельности специалиста, в том числе педагогической. Указанные характеристики видов готовности свидетельствуют о ее сложной динамической структуре, при этом общим для всех является понимание профессиональной готовности, в том числе педагогической, как сложного личностного образования, включающего психические состояния, качества личности и собственно профессиональную педагогическую деятельность, выраженную в соответствующих умениях и навыках.

Таблица 3 – Виды и характеристики профессиональной готовности

Автор	Вид готовности	Характеристика вида готовности
1	2	3
О.С. Анисимов [13]	готовность к профессиональной деятельности	владение субъектом определенными профессиональными знаниями, умениями, навыками, наличие у него специальных личностных качеств, а также способностей и возможностей эффективно ее осуществлять, осмысленно получая предварительно смоделированный определенный продукт
М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович [59]	готовность к деятельности	активно-деятельностное состояние личности, отражающее содержание стоящей задачи и условия ее выполнения; интегративное качество личности, включающее в себя знания, умения, навыки, настрой на конкретные действия
К.М. Дурай-Новакова [58]	профессиональная готовность к педагогической деятельности	качество личности, включающее в себя положительное отношение к профессии, способности, знания, навыки, умения, устойчивые профессионально важные качества; актуальное психологическое состояние, регулятор педагогической деятельности
К.К. Платонов [135]	профессиональная готовность	субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять
В.А. Сластенин [168]	готовность к педагогической деятельности	особое психическое состояние личности, наличие у субъекта образа структуры определенного действия и постоянной направленности сознания на его выполнение

В нашем исследовании мы рассматриваем готовность педагога СПО к проектной деятельности с позиций личностно-деятельностного подхода и, основываясь на определении готовности М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, понимаем ее как интегративное личностное качество педагога СПО.

В педагогической литературе понятие «качества личности» трактуются как «сложные социально и биологически обусловленные компоненты личности, вбирающие в себя психические процессы, свойства, образования, устойчивые состояния и предопределяющие устойчивое поведение личности в социальной и природной среде» [82, с. 119].

Таким образом, главной характеристикой готовности является ее интегративность (от integer – цельный, объединение в целое каких-либо частей), интеграция есть форма, обретаемая объектами при их взаимодействии друг с другом, и результат как целостное образование, обладающее новыми

качественными характеристиками, отсутствующими в интегрированных подсистемах [152]. Указанное обуславливает рассмотрение системных характеристик исследуемого феномена – структуры и компонентов исследуемой готовности педагога СПО. Особого внимания в данном контексте заслуживает опыт А.С. Мельничука, который, проанализировав работы отечественных авторов, установил, что выделяемые компоненты готовности к деятельности чаще всего соответствуют элементам традиционных классов психических явлений, а именно, интеллектуальному, мотивационному, волевому, эмоциональному и операционному [107]. Не претендуя на исчерпывающий перечень, автор считает, что указанные компоненты отражают определенную тенденцию и могут быть использованы в качестве базовых при выделении компонентов готовности к деятельности. Выделяя в структуре готовности различные компоненты (таблица 4), исследователи подчеркивают их взаимосвязанный, взаимозависимый и взаимопроникающий характер, этим обеспечивается целостное согласование характеристик человека как индивида, личности и субъекта деятельности.

Таблица 4 – Структурные компоненты готовности к деятельности

Автор	Структурные компоненты готовности
А.А. Деркач [53]	познавательный, эмоциональный, мотивационный
О.Б. Дмитриева [56]	мотивационно-ценностный; когнитивный; операционально-деятельностный
К.М. Дурай-Новакова [58]	положительное отношение к профессии, способности, знания, навыки, умения, устойчивые профессионально важные качества
М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович [59]	мотивационный; ориентационный; операционный; волевой; оценочный

Характеристику готовности педагога СПО к проектной деятельности и ее компонентов мы рассмотрели в своей одноименной работе [99].

Анализируя и обобщая существующие подходы к определению содержания и структуры готовности к деятельности, следует отметить, что выделение ее компонентов в исследованиях концентрируется, как правило, вокруг личностной, когнитивной и деятельностной оставляющих. Принимая во внимание результаты анализа психолого-педагогической литературы, вариативность предлагаемых учеными структур готовности и их содержательного наполнения, а так же учитывая особенности проектной деятельности педагога СПО, в структуре его

готовности к проектной деятельности мы выделяем мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты. Основопологающим фактором при этом для нас является то, что содержание и структура готовности педагога СПО к проектной деятельности зависят от функциональных обязанностей и конкретных задач, то есть определяются характером выполняемой деятельности. При определении компонентов исследуемой готовности педагога СПО нами учитывался тот факт, что она формируется в процессе освоения содержания, приемом, методов и средств проектной деятельности.

Придерживаясь определения «готовности» данного Л.А. Кандыбович и М.И. Дьяченко, под готовностью педагога СПО к проектной деятельности мы понимаем интегративное личностное качество педагога СПО, включающее мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный компоненты, обеспечивающее его профессионально-педагогическую деятельность по управлению полным жизненным циклом образовательного проекта (проблематизация, целеполагание, моделирование, планирование, реализация и оценка качества). Содержательные и функциональные характеристики выделенных компонентов исследуемой готовности педагога СПО мы рассмотрим в параграфе 1.2.

Итак, в данном параграфе на основании выполненного нами анализа философской, психолого-педагогической, нормативной и научно-методической литературы по проблеме исследования мы установили, что в теории и практике профессионального образования в настоящее время проблема формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности является актуальной, недостаточно разработанной и требующей отдельного изучения. В связи с этим нами были исследованы такие категории как «деятельность», «профессионально-педагогическая деятельность педагога СПО», «проектная деятельность», «готовность», что позволило уточнить и конкретизировать содержание базовых понятий исследования – «проектная деятельность педагога СПО» и «готовность педагога СПО к проектной к деятельности».

1.2 Методологические подходы к формированию готовности педагога среднего профессионального образования к проектной деятельности

Цель данного параграфа состоит в обосновании выбора методологических подходов, определяющих основу исследования проблемы формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности.

Методология как инструмент познания, определяющая его основные направления, является теоретической и практической основой научного исследования. В философии методология выступает как «система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» [197, с. 365]. Методология педагогики с позиций философского понимания в научных исследованиях рассматривается как «система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, направленной на познание и преобразование педагогической действительности (явлений, процессов, систем), а также как учение об этой системе» [62; 73; 85]. В своих трудах Э.Г. Юдин отмечает, что «методология науки в целом дает характеристику компонентов научного исследования – его объекта, предмета анализа, задач исследования (или проблемы), совокупности исследовательских средств, необходимых для решения задачи данного типа, а также формирует представление о последовательности движения исследователя в процессе решения задачи» [211, с. 31].

В структуре методологии И.В. Блауберг и Э.Г. Юдин выделяют философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический уровни методологического анализа [25, с. 68-69], указанные уровни «образуют сложную систему, в рамках которой между ними существует соподчинение» [73].

Средством реализации методологии как основы научного исследования является методологический подход. В философии методологический подход есть «принципиальная методологическая ориентация исследования, как точка зрения, с

которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [25, с. 74]. С позиций уровней методологии Н.В. Ипполитова трактует данное понятие через «совокупность идей, определяющих общую научную мировоззренческую позицию ученого, принципов, составляющих основу стратегии исследовательской деятельности, а также способов, приемов, процедур, обеспечивающих реализацию избранной стратегии в практической деятельности» [73, с. 13].

В науке существует множество методологических походов, каждый из которых представляет собой качественно новый способ изучения исследуемого явления действительности, отражая специфику конкретной научно-исследовательской деятельности. По мнению Н.О. Яковлевой любой методологический подход «в общем виде сводится к изучению объекта в определенном ракурсе с проекцией результатов исследования на ту или иную теоретическую область и представлением сделанных выводов в специальных научных терминах» [214, с. 119]. Учитывая сложность и многогранность педагогической действительности для получения объективной, достоверной информации об изучаемом явлении, как правило, одного методологического подхода недостаточно, объективную картину дает комплексное исследование с применением совокупности подходов.

Таким образом, для целостного представления об изучаемом объекте исследователю необходимо осуществить выбор методологических подходов, то есть определить исходные позиции, способы изучения и преобразования исследуемого явления. Условиями выбора методологических подходов является их адекватность – соответствие целям и задачам исследования; применение нескольких подходов, соответствующих одному или нескольким уровням методологии науки; их взаимосвязь и взаимодополнение [73; 214].

В современных психолого-педагогических исследованиях представлен достаточно большой опыт комплексного взаимодополнения применяемых методологических подходов. В научных работах исследователей, посвященных отдельным аспектам исследуемой нами проблемы формирования видов

готовности педагога, в качестве оснований предлагаются различные методологические подходы.

Так, например, в работе Л.Г. Богдановой реализованы компетентностный, деятельностный и личностно-ориентированный подходы к формированию готовности педагогов профессиональных образовательных организаций к реализации ФГОС СПО [26]. Методологическими основаниями исследования формирования готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности Н.П. Гаманенко определила системный, компетентностный, деятельностный и личностный подходы [43]. Модель формирования профессионально-технологической готовности педагога к работе с персональным блогом Л.С. Науменко разработана на основе комплекса системного и технологического подходов [114]. В основу педагогической системы формирования готовности будущих педагогов к исследовательской деятельности Н.Н. Ставриновой наряду с системным положен деятельностный подход [179].

Исходя из понимания формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности как сложного процесса, осмысление которого должно осуществляться с различных точек зрения, нами в качестве методологических оснований его исследования были выбраны системный, деятельностный и проектный подходы. Их выбор обусловлен следующими причинами: 1) системный подход как общенаучная основа исследования, обеспечивает построение системы формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности, а также описание системных характеристик ее результата – готовности педагога СПО к проектной деятельности; 2) содержательное наполнение системы формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности реализует деятельностный подход; 3) организационно-содержательные и методические характеристики процесса формирования исследуемого вида готовности педагога СПО, его технологические процедуры определяет совокупность деятельностного и проектного подходов.

Последовательная взаимодополняющая разработка указанных подходов обеспечила комплексное исследование процесса формирования готовности

педагога СПО к проектной деятельности. Далее мы рассмотрим каждый из подходов во взаимосвязи, представим их значение и результаты использования для решения поставленных задач нашего исследования.

Системный подход как «направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем» [127, с.4] предполагает исследование и описание системных свойств изучаемого феномена.

Основные положения системного подхода были раскрыты в исследованиях А.Н. Аверьянова [1], П.К. Анохина [15], В.Г. Афанасьева [17], И.В. Блауберга [25], Э.Г. Юдина [210; 211] и других ученых. Особенности применения системного подхода в педагогических исследованиях представлены в работах В.П. Беспалько [23], Н.В. Кузьминой [108], Г.Н. Серикова [162], В.А. Сластенина [169], Н.О. Яковлевой [214] и др.

Понятие «система», являясь основополагающей категорией в общем виде определяется как «совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство» [197, с. 610].

В нашем исследовании мы придерживаемся понимания системы, представленного в работах Е.В. Яковлева, Н.О. Яковлевой. Они определяют систему как «целостную совокупность элементов, характеризующуюся рядом необходимых признаков: 1) совокупность элементов отграничена от окружающей среды; 2) между элементами существует взаимная связь и осуществляется взаимодействие; 3) элементы в отдельности существуют лишь благодаря существованию целого; 4) свойства совокупности в целом не сводятся к сумме свойств составляющих ее элементов и не выводятся из них; 5) функционирование совокупности несводимо к функционированию отдельных элементов; 6) существуют системообразующие факторы, объединяющие элементы и обеспечивающие вышеперечисленные свойства» [213, с. 46].

Учитывая указанные признаки, «реализация системного подхода предполагает изучение объекта с точки зрения внутренних и внешних системных свойств и связей, то есть выявление: 1) элементов изучаемого объекта; 2)

компонентов, причастных к достижению главной цели его функционирования и развития; 3) внешних и внутренних системообразующих факторов; 4) связей; 5) структуры объекта» [214, с. 53].

Таким образом, понятие «система» связано с понятиями «элемент», «компонент», «целостность», «связь», «системообразующий фактор» и «структура», рассмотрим их более подробно.

Элементом системы является ее минимальный компонент, неделимый далее при выбранном способе членения. В качестве компонента выступает любая часть системы, которая причастна к достижению ее цели и обеспечивает выполнение определенной функции. Функция – это «роль, которую выполняет элемент в составе целого как в целях объединения элементов в систему, так и для успешной ее работы» [214, с. 268]. Целостность – важнейшее свойство системы, характеризующее ее внешнюю и внутреннюю «отграниченность», внутренняя отграниченность приобретает системой в процессе развития и определяется наличием связей между ее элементами [1, с. 43]. В свою очередь связь понимается как «взаимобусловленность существования явлений, разделенных в пространстве и (или) во времени» [197, с.598]. Первопричина образования системы (явление, сила, процесс, связи и т.д.) рассматривается в качестве ее системообразующего фактора. В науке выделяют внешние и внутренние системообразующие факторы. Факторы, которые, «способствуя образованию системы, в то же время выступают чуждыми для ее элементов, не обуславливаются и не вызываются внутренней необходимостью к объединению» [1, с. 53] относят к внешним; к внутренним относят «те факторы, которые порождаются объединяющимися в систему отдельными элементами, группами элементов (частями) или всем множеством» [1, с. 57]. Исследование объекта с системных позиций предполагает представление его строения – структуры, под которой понимается «связь и взаимодействие между ее элементами, благодаря которым возникают новые (эмерджентные) интегративные свойства, отсутствующие у ее элементов» [150, с. 277]. Выявление структуры

осуществляется исходя из функционального наполнения компонентов, причастных к достижению общей цели и связей между ними.

Для нашего исследования важной представляется проекция системных идей на педагогическую область. Идентификация рассматриваемого нами процесса формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности как педагогической системы предполагает представление его системных свойств. Далее мы рассмотрим сущность и особенности педагогической системы.

Понятие «педагогическая система» введено Н.В. Кузьминой в 1970 году [86]. В своих исследованиях она определяет ее как «множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей» [108, с. 10]. Анализ научных исследований свидетельствует о том, что педагогическая система рассматривается как частный случай системы, при этом однозначное понимание данного термина на сегодняшний день отсутствует. Так, исследователи отождествляют педагогическую систему с: «целостным единством всех факторов, способствующих достижению поставленных целей развития человека» (В.С. Безрукова); «упорядоченной совокупностью средств и методов реализации алгоритмов управления педагогическим процессом» (В.П. Беспалько); «организованной совокупностью взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания целенаправленного и преднамеренного педагогического воздействия на формирование личности с заданными качествами» (С.М. Вишнякова); «множеством взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе» (В.А. Сластенин) [20; 23; 36; 169].

В научной педагогической литературе исследователями выделяется ряд общих характеристик педагогических систем: являясь «искусственными, социальными, сложными, развивающимися, целеустремленными, открытыми системами» они формируются и функционируют в рамках образовательной организации, обеспечивают достижение социально значимых целей; их структура,

содержание и цели отражают социальные условия жизни общества и государства и определяются нормативно-правовыми актами; результаты функционирования педагогических систем необратимы [214; 215].

Таким образом, анализируя ключевые характеристики системы, рассмотрев и обобщив подходы к определению понятия «педагогическая система», мы полагаем, что для предмета нашего исследования наиболее обоснованным является понимание указанной системы через ее педагогическое основание – педагогический процесс. В связи с этим далее мы будем понимать ее как «систему, в которой реализуется тот или иной аспект педагогического процесса» [214, с. 96]. В контексте нашего исследования с учетом принципа иерархичности педагогических систем образовательная организация предстает как педагогическая система, в которой реализуется целостный педагогический процесс, процесс формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности, являясь педагогическим, по сути, представляется как подсистема указанной системы. Вслед за В.А. Сластениным в исследовании мы понимаем педагогический процесс как «специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач» [169, с. 164].

Использование общих идей системного подхода осуществлено нами через реализацию следующего положения: системный подход, выступая общенаучной основой исследования процесса формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности, обеспечивает его рассмотрение как педагогической системы, а так же системных свойств объекта (проектной деятельности педагога СПО) и результата (готовности педагога СПО к проектной деятельности) исследования.

Таким образом, применение системного подхода в нашем исследовании предполагает, что: 1) процесс формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности должен быть описан как система через ее элементы, компоненты, структуру, системообразующие факторы и связи. При этом применение системного подхода должно быть осуществлено с учетом структуры

деятельности (деятельностного подхода); 2) объект и результат исследования должны быть представлены через системные характеристики: элементы, структуру, компоненты, функции компонентов и системообразующие факторы; 3) положения системного подхода применяются на протяжении всего исследования, построения понятийного аппарата, а также содержательного наполнения и экспериментальной проверки разрабатываемой педагогической системы.

Завершая рассмотрение системного подхода, отметим, что он связан с этапом постановки проблемы, обеспечивая ориентиры формирования исследуемого вида готовности педагога СПО и общие конструктивные особенности педагогической системы. Для характеристики содержательного наполнения педагогической системы и ее компонентов мы обратимся к деятельностному подходу.

Деятельностный подход предполагает «описание, объяснение и проектирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению с позиции категории деятельности» [155, с. 70], как и системный в настоящее время он имеет общенаучный статус, его методология, разработанная в философии и психологии, активно проецируется на педагогическую область [214].

Основные положения деятельностного подхода в методологическом аспекте были раскрыты в работах А.М. Новикова, Д.А. Новикова [118], В.Н. Сагатовского [155; 156], В.И. Слободчикова [173], П.Г. Щедровицкого [208; 209], Э.Г. Юдина [210; 211] и других исследователей; психологический аспект деятельностного подхода представлен в исследованиях Л.С. Выготского [41], А.Н. Леонтьева [94; 95], Б.Ф. Ломова [101; 102], С.Л. Рубинштейна [147], В.Д. Шадрикова [202]; педагогические положения деятельностного подхода изучались В.В. Давыдовым [50], К.М. Дурай-Новаковой [58], Н.В. Кузьминой [87], Л.М. Кустовым [89], Н.О. Яковлевой [214] и другими учеными.

Сущность деятельностного подхода состоит в исследовании реального процесса взаимодействия человека с окружающим миром, обеспечивающего решение его определенных жизненно важных задач. Человек, таким образом, выступая субъектом этого взаимодействия, выполняет определенную

последовательность разного рода действий, в том числе в психике (В.В. Давыдов [50], А.Н. Леонтьев [95], С.Л. Рубинштейн [147], П.Г. Щедровицкий [208] и др.).

Деятельность, как основополагающая категория деятельностного подхода в общетеоретическом плане рассматривается как «специфически человеческая форма отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование в интересах людей» [177, с. 382].

Проведенный в процессе исследования анализ научной литературы позволяет выделить важные свойства деятельности: характеризуя всю систему субъект-субъектных и субъект-объектных отношений, являясь принципиально открытой, универсальной, способной к неограниченному саморазвитию системой, деятельность есть искусственный процесс, предполагающий свободное целеполагание, «кольцевую» структуру и управление [92; 155; 213]. Таким образом, принципиальными свойствами деятельности является ее «открытость, системность, уровневость, гибкость, «кольцевой характер», универсальность и динамичность» [214].

Особенностями деятельностного подхода в педагогике согласно научным исследованиям [213; 214] являются: 1) рассмотрение основных компонентов деятельности субъектов образовательного процесса с единых методологических позиций, раскрывающих особенности их взаимодействия; 2) изучение особенностей деятельности участников образовательного процесса через проекцию положений теории деятельности на педагогическую область; 3) рассмотрение педагогической деятельности как интегративной характеристики взаимообусловленного взаимодействия педагога и обучающегося; 4) признание важнейшим фактором развития личности обучающегося специальным образом подобранную деятельность; 5) проектирование педагогического процесса в соответствии с компонентами деятельности человека.

Использование деятельностного подхода в нашем исследовании предполагает: 1) что деятельность обучающегося по формированию исследуемой готовности педагога СПО идентифицируется как педагогическая через определение ее структуры, особенностей и деятельностных компонентов (цели,

объекта, особенностей субъекта – педагога СПО как взрослого обучающегося, соответствующих методов и средств, результата), определяя содержательное наполнение разрабатываемой педагогической системы; 2) применение категории «деятельность» как средства понимания проектной деятельности педагога СПО для выявления и описания ее системных характеристик; 3) учет основного педагогического положения деятельностного подхода «личность формируется и проявляется в деятельности, что, в свою очередь, требует специальной работы по отбору и организации деятельности воспитанника, по активизации и переводу его в позицию субъекта познания, труда и общения» [129, с. 16].

В нашем исследовании мы придерживаемся определения педагогической деятельности, данного Н.О. Яковлевой и рассматриваем ее как «профессиональную деятельность, осуществляемую в условиях педагогического процесса, направленную на обеспечение его эффективного функционирования и развития» [214, с. 350].

Системные характеристики объекта предполагают выделение его структуры. Анализ научной литературы свидетельствует, что основными общими компонентами деятельности человека в целом учеными выделяются цель, средство, сам процесс деятельности и ее результат [24; 68; 214].

За основу компонентного состава педагогической деятельности нами принимается позиция В.И. Андреева, согласно которой основные компоненты педагогической деятельности определяются ориентацией на активизацию мотивационно-потребностной (желания, интересы, ценности, установки), процессуальной (логичные методы, эвристические, методы самоорганизации, самоконтроля и другие) и содержательной сферы (проблемная ситуация, проблема, цели, задача, ориентировка в задачной ситуации, программа деятельности, исполнение программы, результат) [11].

В качестве научного основания для понимания сущности и структуры деятельности мы примем модель деятельности А.Н. Леонтьева. В его трудах деятельность выступает как «...единица жизни, опосредованная психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентирует

субъекта в предметном мире. Иными словами деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» [95, с. 65]. По А.Н. Леонтьеву любая деятельность имеет следующую структуру: деятельность – действие – операция; структура мотивационной сферы деятельности содержит мотив – цель – условия. Соотношение указанных компонентов представлено следующим образом: «мотив – деятельность», «цель – действие», «условия – операция». Особое место в структуре деятельности отводится потребности, как основе возникновения мотива. Далее мы рассмотрим функциональные связи указанных компонентов более подробно.

Итак, осуществляя деятельность человек, удовлетворяет ту или иную свою *потребность*. Потребность, как «состояние испытываемой субъектом нужды в чем-то или недостатка чего-то» существует соответственно в неопредмеченной и опредмеченной формах. Потребность, имеющая конкретизированное предметное определение, направленная на определенный предмет, является *мотивом*. Важно отметить, что отдельные деятельности различаются по разным основаниям (форме, способам осуществления и др.), при этом главным их отличием друг от друга является предмет потребности, то есть мотив. Любая деятельность в свою очередь реализуется через *действия*, рассматриваемые как элементы отдельных деятельностей, при этом действие всегда подчинено достижению определенного результата, существующего в форме *цели*. Таким образом, деятельность направлена на мотив, действие – на цель. С помощью одного и того же действия могут быть реализованы разные деятельности, при этом действия могут переходить из одной деятельности в другую. Деятельность всегда осуществляется как сложная структура связанных между собой действий, множественность действий предполагает достижение множества целей. Кроме цели, действию соответствуют *операции* как способы его выполнения. Выбор операции обуславливается существующими *условиями*, при их изменении цель соответственно остается, а способы ее достижения меняются. И наконец, цель в

единстве с условиями ее достижения образуют *задачу*, разным условиям соответствуют разные по сложности задачи [91; 179].

Развивая психологическую концепцию деятельности А.Н. Леонтьева с философских позиций и с учетом положений системного анализа А.М. Новиков, Д.А. Новиков в качестве процессуальных компонентов любой «продуктивной деятельности» выделяют «потребность и конкретизирующие ее мотивы, процессы целеполагания и целевыполнения, результат, оценку и саморегуляцию (управление)» [118]. Общая процессуальная структура деятельности и ее связь с внешней средой по А.М. Новикову, Д.А. Новикову представлена на рисунке 1.

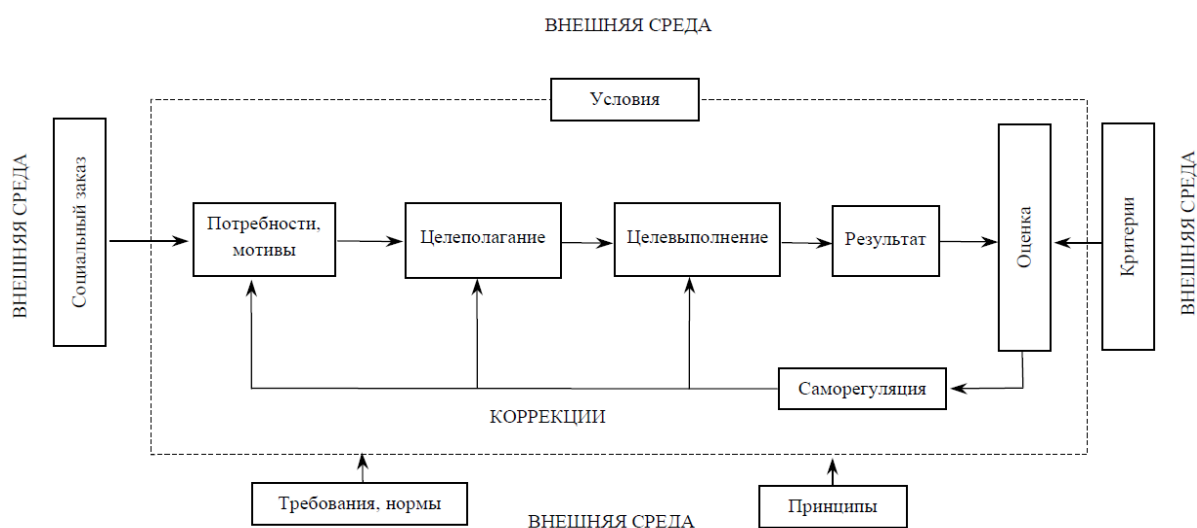


Рисунок 1 – Общая процессуальная структура деятельности и ее связь с внешней средой (по А.М. Новикову, Д.А. Новикову)

В данной структуре отражены следующие принципиальные характеристики деятельности [213; 214]. *Системность деятельности* представлена, прежде всего, наличием ее компонентов, их взаимосвязью, упорядоченностью и последовательностью, обеспечивающих ее целостность; *открытость* выражена взаимными влияниями внешней среды и деятельности: цели деятельности обусловлены социальным заказом, общественными нормами и требованиями, деятельность предполагает постоянный обмен информацией с внешней средой, она управляется внешними условиями, при этом результаты деятельности направлены на изменение внешней среды; *уровневость* проявляется в ориентации

деятельности на достижение разноуровневых целей, которые в свою очередь предполагают специальный выбор средств и методов ее реализации и, соответственно, получение разноуровневого результата; *гибкость* предполагает быструю адаптацию в изменяющихся условиях; *кольцевой характер деятельности* выражен через оперативную обратную связь, которая корректирует недостатки полученного результата; *динамичность* обеспечивается постоянно меняющимися задачами субъекта деятельности, предполагает совершенствование процесса и оценки качественной характеристики результата.

Основываясь на концептуальной модели деятельности А.Н. Леонтьева и процессуальной структуре деятельности А.М. Новикова, Д.А. Новикова, мы выделяем группу системных свойств деятельности, которая применяется нами как к объекту исследования – проектной деятельности педагога СПО, так и к предмету исследования – формированию исследуемой готовности педагога СПО. В качестве элементов деятельности в исследовании выступают задачи, объединенные в группы, соответствующие ее (деятельности) компонентам: 1) мотивация; 2) целеполагание; 3) целевыполнение; 4) оценка и коррекция результатов. Системообразующими факторами деятельности являются цель и управление (самоуправление), деятельность обеспечивается действием функциональных связей, которые имеют линейно-возвратную структуру и кольцевой характер.

Далее мы представим содержательное наполнение педагогической системы формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности с точки зрения ее системных свойств, определив элемент, структуру и системообразующие факторы, а также рассмотрим деятельностные характеристики исследуемого феномена.

На основании деятельностного содержания в качестве элемента педагогической системы формирования исследуемой готовности педагога СПО выступают задачи, решаемые в рамках данного процесса; компонентами – содержательно-организационный, мотивационно-стимулирующий, процессуальный и оценочно-корректирующий (относительно законченные блоки

задач, различные по своему назначению); структурой – специальным образом организованная совокупность задач, предполагающая последовательную смену основных компонентов; системообразующими факторами являются цель и управление деятельностью по формированию исследуемой готовности педагога СПО. Обладая самостоятельностью, соответствующими функциями, имея определенную содержательную специфику, выделенные компоненты педагогической системы обеспечивают получение необходимого результата – готовности педагога СПО к проектной деятельности. При этом задачи по мотивации деятельности входят в мотивационно-стимулирующий компонент, определение целей и выбор средств – в состав содержательно-организационного компонента, задачи целевыполнения находят отражение в процессуальном компоненте педагогической системы, оценка и коррекция результата реализуется в оценочно-корректирующем компоненте педагогической системы.

Дальнейшее рассмотрение объекта с позиций категории «деятельность» предполагает характеристику его деятельностных особенностей, то есть цели, объекта, субъекта, средств, методов и результата. Указанные деятельностные характеристики формирования исследуемого вида готовности педагога СПО мы рассматриваем с учетом особенностей применения деятельностного подхода к обучению взрослых.

Анализ психолого-педагогической литературы приводит к выводу о том, что развитие субъекта в процессе обучения опосредовано его собственной активной деятельностью, направленной на освоение им необходимых знаний, умений, навыков, развитие способностей и личностных качеств, при условии их адекватности деятельности [42; 50; 182]. Подчеркнем, что обучающий в данном процессе реализует собственную деятельность, направленную на создание условий для развития обучающегося, в нашем случае педагога СПО. Таким образом, применительно к обучению взрослых деятельностный подход основывается «на идее партнерства и признании обучения как совместно-разделенной (педагогической и учебной) деятельности, в которой ведущую роль

играет учебная деятельность обучающихся как активная самостоятельная деятельность по развитию собственной компетентности» [200, с. 11].

С данных позиций учение обучающегося, деятельность обучающего рассматриваются как взаимосвязанные, но самостоятельные виды деятельности, имеющие собственные мотив, цель, процесс, средства и способы их преобразования, а также субъектов: обучающегося (педагога СПО) как субъекта учебной деятельности и обучающего преподавателя как субъекта педагогической деятельности. Учебная деятельность педагога СПО как взрослого обучающегося сводится к приобретению им тех конкретных знаний, умений, навыков, качеств, которые необходимы ему для решения жизненно важных проблем, деятельность обучающего преподавателя – соответственно к созданию условий для их эффективного формирования [35; 200].

Таким образом, формирование готовности педагога СПО к проектной деятельности в контексте деятельностного подхода понимается нами как совместно-разделенная (педагогическая и учебная) деятельность, реализуемая коллективным субъектом «обучающий преподаватель – обучающиеся педагоги СПО», характеризующаяся особым строением, содержанием, формами, учебная деятельность педагога СПО является ведущей. Далее мы представим деятельностные характеристики педагогической деятельности обучающего.

Целью данной деятельности в контексте нашего исследования является формирование готовности педагога СПО к проектной деятельности, ее объектом выступает компонентный состав указанной готовности.

Субъектом деятельности является педагог СПО как взрослый обучающийся. Анализ психолого-педагогической и методической литературы по вопросам образования взрослых свидетельствует о выделении исследователями ряда специфических характеристик их обучения. В частности, С.Г. Вершловский относит к ним: «осознанное отношение к процессу своего обучения; наличие жизненного опыта как важного источника знаний; влияние на процесс обучения профессиональных, социальных, бытовых и временных факторов. Это обуславливает потребность педагога СПО в самостоятельности, в осмысленности

обучения (для решения важной проблемы и достижения конкретной цели), что обеспечивает мотивацию» [35]. Автор особо подчеркивает, что для взрослого принципиально важна практическая направленность обучения.

Анализируя и обобщая исследования по вопросам обучения взрослых [32; 35; 70; 71; 200] мы выделяем следующие важные для нашего исследования характеристики педагога СПО как субъекта обучения во взаимосвязи с функциями обучающего. Педагог СПО как взрослый обучающийся: 1) рассматривается нами как равноправный субъект процесса обучения, играющий в нем ведущую роль, при этом задача обучающего заключается в поощрении и поддержании стремления педагога СПО к самоуправлению; 2) аккумулирует значительный субъектный опыт, который должен использоваться в качестве источника обучения, функциями обучающего и в этом случае являются оказание помощи педагогу СПО, выявление его наличного субъектного опыта в условиях соответствующих форм организации обучения.

Готовность педагога СПО учиться определяется его потребностью в освоении новых знаний для решения конкретных проблем, поэтому он играет ведущую роль в формировании мотивации и определении целей обучения. Основная задача обучающего здесь состоит в создании благоприятных условий, обеспечении необходимых методов и критериев для выяснения педагогом СПО своих потребностей. Так как обучающиеся взрослые стремятся применить полученные знания и навыки незамедлительно для эффективных действий, учебная программа должна строиться по принципу ее возможного применения в жизни. Деятельность обучающегося педагога СПО будет заключаться в приобретении тех конкретных знаний, умений и навыков, которые ему необходимы для решения важных проблем, деятельность обучающего будет заключаться в оказании педагогу СПО соответствующей помощи при отборе необходимых знаний, умений, навыков и качеств.

Основным средством реализации педагогической деятельности по формированию исследуемой готовности выступает обучение педагога СПО проектной деятельности. С учетом специфики взрослого обучающегося как

активного носителя предметно-практической активности обучение с позиций деятельностного подхода рассматривается учеными как «целенаправленное пробуждение и удовлетворение познавательной активности человека путем его приобщения к знаниям, способам их получения, сохранения и применения в личной практике» [32]. Реализация деятельностного подхода в обучении взрослого позволяет решать вопросы его мотивации и самоопределения, обеспечения стимулирования его личностного роста и овладения новыми знаниями, способами реорганизации имеющегося опыта. Интегральным критерием качества такого обучения, по мнению Н.Н. Васягиной является целостное развитие личности и способность к самореализации в социально значимой деятельности, включающий способность к саморазвитию; к преобразующей деятельности; к рефлексии; сформированность умений самостоятельно ставить и решать задачи [32].

Ориентация в обучении на задачи целостного развития личности взрослого обуславливает необходимость применения моделей развивающего обучения, в которых ведущими становятся ориентация на потребности, личный опыт и уровень актуального развития личности, построение образовательного процесса в зоне ее ближайшего саморазвития. Модель обучения рассматривается нами как «систематизированный комплекс основных закономерностей деятельности обучающегося и обучающего с учетом содержания, средств, форм и методов обучения как компонентов данного процесса» [32].

Проведенный в процессе исследования анализ психолого-педагогических исследований и научно-методической литературы свидетельствует, что в теории и практике обучения взрослых с учетом особенностей их учебной деятельности выделяются следующие модели развивающего обучения: 1) модель цикла обучения – обучение действиям на опыте (*experiential learning*) как циклическая учебная деятельность и последовательное прохождение обучающимися всех этапов цикла обучения (Р. Реванс, М. Педлер, Колб и Фрай) [131; 222]; 2) модель развития деятельности – учебная деятельность развивающегося (исследовательского) типа на основе анализа затруднений и выхода обучающихся

в рефлексивную позицию (О.С. Анисимов, Г.П. Щедровицкий и др.) [14]; 3) модель развития самостоятельности обучающегося в процессе совместной деятельности за счет его последовательного, цикличного восхождения от актуального уровня развития к зоне ближайшего развития (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов и др.) [41; 50].

Учитывая особенности нашего исследования и вид формируемой нами готовности педагога СПО нами выбрана модель обучения действиям на опыте, определяющая функции субъектов (обучающего преподавателя и педагога СПО), формы и типы их взаимодействия, формы, методы и средства обучения [131; 223; 225]. Основной характеристикой данной модели является циклическая взаимосвязь этапов «опыт – рефлексия – знание – опыт применения в изменяющихся ситуациях» [200, с. 22]. Основанием выбора указанной модели стало положение деятельностного подхода: в процессе обучения педагог СПО работает над реальными профессиональными задачами, это обеспечивает его развитие за счет включения в реальную социально-профессиональную деятельность, адекватную усваиваемым знаниям [200].

Модель обучения действиям на опыте, деятельностное, проектное содержание обучения определяют необходимость применения соответствующих методов обучения. В качестве таких методов на основании анализа научно-методической литературы и собственного практического опыта [16; 40; 200] мы выделяем следующие группы методов: 1) ориентирующие – лекция-навигатор, дискуссии, анализа проблемной ситуации, методы и приемы коучинга, решения проектных задач; 2) стимулирующие – создания неопределенной ситуации и ситуации успеха, аргументации, демонстрации преимуществ, визуализации; 3) партисипативные (мотивационно-деятельностные) – интерактивные методы, в том числе организационно-деятельностная игра, работа малых групп, тренинг.

В качестве результата педагогической деятельности обучающегося по формированию исследуемой готовности выступает субъектность обучающегося педагога СПО в проектной деятельности, в качестве ее внешнего проявления мы рассматриваем его активность и самостоятельность в проектной деятельности.

Таким образом, применение положений деятельностного подхода в нашем исследовании предполагает рассмотрение исследуемого процесса как педагогической деятельности через определение его структуры, особенностей и деятельностных компонентов (цели, объекта, особенностей субъекта – педагога СПО как взрослого обучающегося, соответствующих методов и средств, результата); позволяет содержательно наполнить разрабатываемую педагогическую систему, определить особенности функционирования ее субъектов, характеристики и формы их взаимодействия.

Особенности исследуемой готовности педагога СПО, требования к нему как субъекту проектной деятельности определяет категория «проект», рассматриваемая в рамках проектного подхода. Данное понимание определило наше обращение к проектному подходу на фоне системных и деятельностных характеристик исследуемого процесса.

Проектный подход в современной научной литературе рассматривается как методология деятельности, в основе которой лежит создание или преобразование объекта (из реально существующего состояния в желаемое), обладающего новыми, уникальными свойствами в течение строго заданного времени. Основным принципом применения проектного подхода является концепция проекта [118; 121; 122].

Основные теоретические положения проектного подхода раскрыты в работах Дж. К. Джонса [54], Я. Дитриха [55], А.М. Новикова, Д.А. Новикова [118; 121; 122]. Проблемам педагогического проектирования посвящены исследования Н.Г. Алексеева [4; 5], Ю.В. Громыко [48], Е.С. Заир-Бек [63], И.А. Колесниковой, М.П. Горчаковой-Сибирской [88], О.Г. Прикота [140; 141], В.Е. Радионова [144], Г.К. Селевко [161], В.И. Слободчикова [170; 173], Н.О. Яковлевой [214] и др.

Основываясь на научной позиции А.М. Новикова, Д.А. Новикова, в нашем исследовании мы понимаем «проект» как «ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией» [118, с. 42]. Специфичность

организации проекта связана с определенной временной последовательностью его осуществления по фазам, стадиям и этапам. Завершенность проекта как цикла деятельности определяется тремя фазами: проектированием, технологической и рефлексивной. Результатом первой фазы – проектирования – является модель создаваемой системы и план ее реализации, далее спроектированная система реализуется в технологической фазе, оценка ее реализации осуществляется в рефлексивной фазе [118].

Применение проектного подхода в образовании основано «на идее использования проектирования как компонента содержания обучения и как основы учебно-познавательной (учебно-профессиональной) деятельности обучающихся в рамках современных интерактивных образовательных технологий» [106, с. 13]. В самом общем виде сущность проектного подхода раскрывается через такие характеристики проектной деятельности как: ее ориентация на получение конкретного востребованного результата; аксиологичность – как реально существующая проблема, имеющая конкретную теоретическую и практическую значимость для конкретных потребителей, проект имеет реальную ценность; интегративный и исследовательский характер проектной деятельности – проект по определению, предполагает использование разработчиком знаний, умений, опыта из различных областей науки, техники, технологии; нормированность деятельности, как обязательная реализация всех этапов проекта в рамках регламентированных процедур, в том числе связанных с различными формами организации мыследеятельности; субъектная направленность, основная цель – содействие развитию творческих способностей, исследовательских и проектных компетенций субъектов проектирования [83].

Использование проектного подхода с учетом его взаимодополнения положениями системного и деятельностного подходов в нашем исследовании предполагает: 1) выявление системных и деятельностных характеристик проектной деятельности педагога СПО на основании предметного содержания проекта, с учетом особенностей проектирования в СПО для определения содержательного наполнения компонентов исследуемой готовности педагога

СПО к проектной деятельности; 2) применение проекта как способа организации учебной деятельности педагога СПО в рамках его обучения.

Итак, на основании выделенных этапов жизненного цикла образовательного проекта (параграф 1.1), рассматриваемых нами в качестве компонентов проектной деятельности педагога СПО далее мы представим выделенную нами группу ее системных свойств. В качестве элементов проектной деятельности педагога СПО выступают проектные задачи, их совокупность распределена по компонентам – проблематизация; целеполагание; моделирование; планирование; реализация и оценка качества проекта (таблица 5). Указанные компоненты существуют во взаимосвязи, реализуются в определенной последовательности и образуют целостность. Задачи по мотивации проектной деятельности входят в компонент проблематизация, задачи по целеполаганию отражены в соответствующем компоненте целеполагания, задачи целевыполнения представлены в компонентах моделирования, планирования и реализации, задачи по оценке и коррекции результата соответственно находят отражение в компоненте проектной деятельности оценка качества. Системообразующими факторами проектной деятельности педагога СПО являются цель и самоуправление.

При выделении элементов проектной деятельности педагога СПО – проектных задач, к решению которых он должен быть готов мы опирались на положение деятельностного подхода, что способность к любой деятельности как личностное новообразование формируется в деятельности и в ней же проявляется (С.Л. Рубинштейн). Согласно концептуальной модели деятельности А.Н. Леонтьева формирование способности к деятельности связано с освоением ее действий, а также умения выполнять цепочки этих действий [128]. В нашем случае каждое выделенное проектное умение осваивается педагогом СПО как технологически обусловленные цепочки соответствующих проектных действий, при этом важно отметить необходимость формирования проектных умений в технологически обусловленной проектом последовательности [128; 219; 225].

Выделив проектные действия, соответствующие этапам жизненного цикла проекта [118], мы определили группы проектных задач педагога СПО. Понятие

проектное действие в научной литературе представлено как «специфический акт взаимодействия субъекта проектной деятельности с окружающей действительностью, заключающееся в идеальном (интеллектуальном) и практическом преобразовании конкретной образовательной ситуации с целью создания и реализации образовательного проекта (продукта)» [48; 173; 175]. В свою очередь *проектная задача* рассматривается как цель-способ проектной деятельности педагога СПО, которая задается через систему проектных действий; как цель-средство развития компонентов готовности педагога СПО к проектной деятельности, построения проектной команды; как цель-результат создания продукта проектной деятельности [4; 175]. В таблице 5 представлены проектные действия педагога СПО в их соотношении с этапами полного жизненного цикла образовательного проекта, определяющими содержание обучения проектной деятельности, необходимые знания и способы действий.

Далее мы представим выявленные в процессе исследования с учетом особенностей образовательной практики СПО (параграф 1.1) деятельностные характеристики проектной деятельности педагога СПО – цель, объект, субъект, средства, методы и результат. Итак, являясь деятельностью по управлению образовательным проектом, проектная деятельность педагога СПО направлена на решение существующей актуальной проблемы образовательной практики, которое и выступает ее основной целью. При этом наряду с выявлением проблемы, необходимо понимание педагогом СПО путей ее решения, а именно создания и внедрения в образовательный процесс результата проекта – модели образовательной системы (изменения системы) как основного способа ее разрешения. В качестве объекта деятельности выступает «материальный или идеальный предмет, использование или изменение которого ведет к созданию материального или идеального продукта, удовлетворяющего определенную потребность субъекта деятельности» [217, с. 114]. В рамках нашего исследования объектом проектной деятельности педагога СПО выступает целостный образовательный процесс и его компоненты (содержание, методы, дидактические средства, программы учебных дисциплин и т.д.), рассматриваемые как

образовательные системы с помощью которых разрешаются существующие проблемы.

Таблица 5 – Соотношение этапов жизненного цикла образовательного проекта, проектных действий и содержания обучения педагога СПО

Этапы образовательного проекта/проектные задачи	Проектные действия	Осваиваемые понятия (знания) и способы действий
проблематизации (выявление актуальной потребности в чем-то и постановка практической проблемы)	выделение и анализ ситуации (диагностика наличной образовательной ситуации), осмысление ситуации и постановка проблемы	проблема, способы постановки проблем, критерии и способ оценки качества постановки проблемы
целеполагание	постановка обобщенной цели проектной деятельности	цель, критерии и способы целеполагания критерии и способы оценки качества постановки цели
моделирование (поиск способа решения проблемы)	прогнозирование и разработка модели, оформление идеи преобразования	способ решения проблемы, методы разработки решения проблемы, критерии и способы оценки решения проблем
планирования (планирование достижения результата)	разработка программы конструирование (организация кооперации и коммуникации проекта планирование достижения результата	план действий, способы планирования, критерии и способы оценки качества плана действий, способы разработки бюджета проекта
реализация (практическая реализация проекта)	управление проектом взаимодействие в процессе командной работы	эффективная работа проектной команды, понятия и способы контроля и регулирования совместной деятельности
оценка качества проекта (завершение проекта)	подведения итогов и рефлексии – рефлексия проектной деятельности, коммуникации и взаимодействия экспертиза и оценка проектного продукта	способы групповой рефлексии хода и результатов совместной деятельности

Любая деятельность предполагает ее субъекта, он характеризуется в первую очередь способностью освоить и творчески преобразовать эту деятельность [214, с. 115]. Субъектом проектной деятельности является как сам педагог СПО, так и коллективный субъект (группа педагогов СПО, специалистов, родителей (законных представителей), работодателей). Следует подчеркнуть, что в зависимости от вида субъекта (индивидуального, коллективного) реализация проектной деятельности будет отличаться как предметом, так и методами работы.

При этом мы согласны с Н.О. Яковлевой, что субъект проектной деятельности должен обладать рядом «специфических черт», среди которых творческое мышление, социально-значимые ценностные ориентации, профессионализм и высокая работоспособность, а также способность предвидеть последствия изменений действительности [214].

Проектная деятельность педагога СПО предполагает использование специфических средств, которые условно можно разделить на материальные и духовные. К первым мы относим нормативные и законодательные акты в сфере СПО, проектная документация (формы для разработки проекта схемы, таблицы и т.д.), лицензионное и свободно распространяемое программное обеспечение управления проектом, различные технические средства и другие. Ко вторым – средства научного исследования, социальный заказ и т.д.

Перечень методов проектной деятельности педагога СПО достаточно разнообразен, он включает как собственно педагогические методы (анализ проблемной ситуации, дискуссии и др.), так и специфические методы проектирования, в том числе методы управления проектом (управление ресурсами, временем, командой проекта и т.д.). Отметим, что использование методов проектной деятельности зависит как от объективных критериев их выбора (от проблемы и предмета проекта), так и от субъективных, то есть от того набора методов, которыми владеют конкретные участники проекта. К инвариантным методам, которые обеспечивают специфику проекта в нашем исследовании мы относим методы решения проблемных ситуаций, моделирование, экспертной оценки.

Результатом проектной деятельности педагога СПО является созданная и внедренная в образовательный процесс модель образовательной системы (изменения системы) как способ разрешения выявленной проблемы образовательной практики.

Далее на основании принятой в исследовании структуры деятельности, выявленного предметного содержания проектной деятельности педагога СПО, выделенной структуры исследуемой готовности (параграф 1.1), перечня и

содержания проектных задач, к решению которых педагог СПО должен быть готов, а так же учитывая рассмотренные нами деятельностные характеристики проектной деятельности педагога СПО (цель, объект, субъект, в том числе коллективный, средства, методы и результат), мы определили содержательное наполнение компонентов исследуемой готовности педагога СПО, их функции и связи (рисунок 2).



Рисунок 2 – Структура готовности педагога СПО к проектной деятельности

Мотивационно-ценностный компонент исследуемой готовности педагога СПО, реализуя ценностно-ориентационную и стимулирующую функции, отражает ценностные ориентации, мотивы и потребности, актуализирующие его проектную деятельность. Когнитивный компонент, обеспечивая информационно-ориентирующую и регулирующую функции, содержит необходимые знания теоретических и технологических основ проектной деятельности. Указанные знания обеспечивают соответствующие проектно-технологические, управленческие, коммуникативные и рефлексивные умения педагога СПО. Деятельностный компонент готовности педагога СПО к проектной деятельности реализует организационно-управленческую и развивающую функции и содержит комплекс умений педагога СПО по применению освоенных знаний управления полным жизненным циклом образовательного проекта. Рефлексивный компонент представляет самоанализ, самоконтроль и самооценку педагогом СПО проектной деятельности и уровня своей готовности к ней и отражает регулирующую и оценочно-прогностическую функции исследуемой готовности.

Системообразующим фактором исследуемой готовности педагога СПО является предметное содержание деятельности – проект. Взаимосвязь компонентов готовности педагога СПО к проектной деятельности представлена на рисунке 2.

Элементы и компоненты исследуемой готовности педагога СПО стали основанием для определения критериев и показателей ее сформированности, их мы рассмотрим в параграфе 2.1. На основании выделенных компонентов готовности к проектной деятельности разрабатывалось содержание модульной программы обучения педагога СПО, ее мы представим в параграфе 2.2.

Второе направление применения проектного подхода к исследуемому процессу формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности – связано с применением проекта как способа организации учебной деятельности педагога СПО в рамках его обучения. Указанное реализуется через обучение педагога СПО проектированию как деятельности в рамках выполняемого им образовательного проекта (деятельностный подход). Особенности применения проектного подхода к образованию взрослых в рамках нашего исследования мы подробно рассмотрели в своих работах [97; 98].

Таким образом, проектный подход, определяя тактику исследования, отражает содержательные и организационно-методические особенности подготовки педагога СПО к управлению полным жизненным циклом образовательного проекта; предполагает применение проекта в качестве содержания обучения и процессуальной основы обучения педагога СПО как средства формирования его готовности к проектной деятельности.

Выбранные методологические подходы взаимосвязаны и взаимообусловлены, содержат научный аппарат исследования и определяют его теоретико-методологическую основу. Последовательное комплексное взаимодополнение системного, деятельностного и проектного подходов способствует эффективному формированию готовности педагога СПО к проектной деятельности через реализацию комплекса соответствующих принципов. Принцип, как руководящая идея, положение, основное правило,

основное требование к деятельности, поведению [177, с. 615], вытекает как требование отдельного методологического подхода.

В ходе исследования мы выделили следующую совокупность принципов формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности: целенаправленности, целостности, партнерского взаимодействия, деятельности, информационно-диагностического обеспечения, гибкости и рефлексивности.

Принцип целенаправленности отражает целевую направленность исследуемого процесса и характеризует его следующим образом: воздействуя на педагога СПО педагогическая система преобразует его и выпускает в педагогическую систему образовательной организации (надсистему) как личность, с реализованным в той или иной мере системным (интегративным) качеством – готовностью к проектной деятельности (продукт системы). Таким образом педагогическая система выполняет свою главную полезную функцию, с позиции педагога СПО она реализуется через самоуправление, с позиции обучающего преподавателя через стимулирующую, координирующую и организационную функции.

Принцип целостности предполагает целостное рассмотрение личностно-деятельностных сфер (мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного компонентов исследуемой готовности) педагога СПО; формирование и развитие его субъектной позиции через обеспечение самопознания, самоопределения, саморазвития, изменения отношения к собственным достижениям в области проектной деятельности. Реализация данного принципа обеспечивает формирование потребности педагога СПО в самопроявлении и самореализации через осмысление им перспективности, значимости и необходимости приобретаемых знаний и умений как личностно-ценностных и востребованных внешней средой.

Принцип партнерского взаимодействия, реализация которого предполагает приоритетное использование партисипативных (мотивационно-деятельностных) форм взаимодействия субъектов педагогической системы и методов обучения, что позволяет обеспечить успешность и комфортность обучения, способствует

развитию таких качеств личности педагога СПО как активная субъектная позиция, стремление к самоопределению, саморазвитию и самообразованию в области проектной деятельности.

Принцип деятельности обеспечивает формирование готовности педагога СПО к проектной деятельности через его мотивированное включение в активную проектную деятельность, предполагает организацию процесса через обучение действиям на опыте, а так же обеспечение условий приобретения им опыта проектной деятельности.

Принцип информационно-диагностического обеспечения отражает методы сбора, обработки и предоставления оперативной информации о состоянии исследуемой готовности педагога СПО на основе ее диагностики и самодиагностики.

Принцип гибкости означает вариативность и динамичность содержания и организации процесса формирования исследуемой готовности педагога СПО (модульная программа обучения проектной деятельности, гибкое ориентирующих, стимулирующих и мотивационно-деятельностных методов).

Принцип рефлексивности в свою очередь путем стимулирования механизмов самоанализа, саморегуляции и самооценки проектной деятельности педагога СПО позволяет задействовать его личностно-смысловую позицию, обеспечивая осознание мотивов, ценностей проектной деятельности и мотивированное включение в нее.

Практическая реализация вышеназванных принципов в рамках исследуемого процесса обеспечивает достижение цели – переход педагога СПО на более высокий уровень готовности к проектной деятельности.

Итак, в данном параграфе для получения целостного представления об изучаемом процессе формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности нами представлено обоснование методологических оснований исследования – системного, деятельностного и проектного подходов, значение и результаты их использования для решения поставленных задач исследования.

1.3 Педагогическая система формирования готовности педагога среднего профессионального образования к проектной деятельности и комплекс педагогических условий ее функционирования

Цель данного параграфа заключается в разработке и теоретическом обосновании педагогической системы формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности, а также выявлении и обосновании комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования.

Проектирование указанной педагогической системы осуществлено нами на основе положений и принципов системного, деятельностного и проектного подходов (параграф 1.2). Инструментальной основой ее разработки стал метод моделирования. Раскроем его суть через содержание таких понятий как «моделирование» и «модель».

Общетеоретические основы моделирования представлены в работах В.А. Венникова [33], А.И. Уимова [190], В.А. Штоффа [204; 205] и др. В педагогике метод моделирования, в том числе педагогических систем, обоснован в исследованиях ученых В.С. Безруковой [20], Е.С. Заир-Бек [63], Е.А. Лодатко [100], О.Н. Яковлевой [214] и др.

С общенаучных позиций моделирование есть «метод исследования объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений, конструируемых объектов для определения либо улучшения их характеристик, либо рационализации способов их построения и управления» [197, с. 381]. Моделирование в педагогике представлено как «процесс создания моделей, схем, знаковых или реальных аналогов, отражающих собственные свойства более сложных объектов (прототипов)» [79, с. 158]. Процесс моделирования предполагает взаимодействие четырех его «участников»: «субъекта» (инициатор и/или пользователь результатов моделирования); «объекта-оригинала» (предмет моделирования); «модели» (образ, отображение) и

«среды», в которой все «участники» моделирования находятся и взаимодействуют с ней [132, с. 60].

Понятие «модель» трактуется в научной литературе как «изображение, схема, описание какого-либо объекта или системы, отражающее в более простом, уменьшенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта» [84, с. 360-361]. Философское осмысление модели предполагает «образ некоторой системы; аналог (схема, структура, знаковая система) определенного фрагмента природной или социальной реальности, «заместитель» оригинала в познании и практике» [197, с. 382]. В педагогике «модель» рассматривается в более узком смысле: «...это искусственно созданный объект в виде схемы, таблицы, чертежа и т.п., который аналогичен исследуемому объекту, отображает и воспроизводит в более простом, уменьшенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта...» [84, с. 193]. В исследовании мы придерживаемся научной позиции В.А. Штоффа, который, трактуя модель с системных позиций, определяет ее так «... мысленно представленная или материально реализованная система, которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [207, с. 19].

Метод моделирования применяется нами для построения педагогической системы формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности. Представленная далее модель является структурно-функциональной [100; 213], указанный тип моделирования «начинается с выявления структуры изучаемого объекта, то есть выделяются его компоненты и устанавливаются связи между ними, затем определяются и исследуются функции, выполняемые каждым компонентом» [213, с.141].

При построении модели нами учитывалось структурное (в статистке) и функциональное (в динамике) подобие моделируемому процессу [33], при ее обосновании мы опирались на общенаучную теорию моделирования и теорию системного анализа, в качестве научного инструментария моделирования

использована технология проектирования технических систем (Г.С. Альтшуллер [8], Б.Л. Злотин, А.В. Зусман [69], А.И. Половикин [136], Ю.П. Саламатов [160]). Возможность применения указанной технологии для проектирования педагогических систем обоснована в работах Т.Е. Климовой [81], Е.М. Разинкиной, Е.А. Ильиной, Г.С. Ялмурзиной [145] и других исследователей.

При проектировании модели педагогической системы формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности мы руководствовались следующими принципами теории развития технических систем: 1) полноты частей системы; 2) стремления системы к идеальности; 3) поэтапного развития системы; 4) информационной проводимости системы; 5) согласования ритмики компонентов системы; 6) динамизации системы.

В процессе исследования установлено, что взаимосвязь указанных принципов с методами системного анализа и этапами проектирования модели в целом отражает логику и этапы ее разработки: 1) выделение необходимого и достаточного набора компонентов системы; исследование структурных связей между ними (принцип полноты частей системы – морфологический, структурный анализ); 2) определение главной полезной функции системы и функций ее компонентов (принцип согласования ритмики компонентов системы – функциональный анализ); 3) выявление уровней, этапов формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности (принцип поэтапного развития системы – генетический анализ); 4) выделение педагогических принципов и условий эффективного формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности (принципы стремления системы к идеальности, ее информационной проводимости и динамизации).

Далее мы обобщим результаты применения данных принципов и опишем предлагаемую педагогическую систему.

В соответствии с логикой системного подхода, система рассматривается как совокупность взаимосвязанных компонентов, обособленная от внешней среды и взаимодействующая с ней как целое. Внешняя среда, как категория теории системного анализа, характеризуется «совокупностью всех объектов/субъектов,

не входящих в систему, изменение свойств и/или поведение которых влияет на изучаемую систему, а также тех объектов/субъектов, чьи свойства и/или поведение которых меняется в зависимости от поведения системы» [37; 118].

Внешней средой для педагогической системы формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности является педагогическая система образовательной организации, с которой разработанная система связана и воздействует на нее через «выход». Выход педагогической системы соответствует ее цели и конечному результату – готовности педагога СПО к проектной деятельности. Направленность данной цели обусловлена существующим социальным заказом. Так как система является средством достижения цели, существующие на нее воздействия, направленные извне – входы – характеризуют необходимые для ее функционирования ресурсы, механизмы ее управления и т.д., их совокупность обеспечивает достижение цели. Входом в систему является педагог СПО с наличным уровнем готовности к проектной деятельности, выходом – педагог СПО с достигнутым уровнем указанной готовности.

Общая схема разрабатываемой педагогической системы и ее связь с внешней средой представлена на рисунке 3.



Рисунок 3 – Общая схема педагогической системы формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности

Внешним системообразующим фактором, обеспечивающим связь компонентов разрабатываемой педагогической системы, является цель «как

основной критерий, с учетом которого происходит функционирование и развитие как педагогической системы в целом, так и ее отдельных компонентов» [215, с. 28]. Цель, опосредованно воздействуя на педагогическую систему через управление, служит определяющим фактором содержания ее компонентов и связей между ними. Таким образом, внутренним системообразующим фактором является управление.

Системные характеристики цели педагогической системы находят свое отражение в иерархии конкретной, перспективной и оперативных целей [63]. Конкретной целью педагогической системы выступает готовность педагога СПО к проектной деятельности как результат ее формирования, она является внешне заданной. *Перспективная цель* педагогической системы – повышение уровня готовности педагогов СПО к проектной деятельности – рассматривается как внутренняя, лично-значимая для педагога СПО. *Оперативные цели* педагогической системы представлены комплексом ее основных и промежуточных подцелей (задач), при этом группа основных подцелей соотносится с задачами формирования компонентов исследуемой готовности педагога СПО (содержательно-организационный компонент системы), промежуточные подцели соотносятся с конкретными задачами этапов исследуемого процесса (процессуальный компонент системы). Проявление компонентов готовности педагога СПО к проектной деятельности как результат внедрения педагогической системы фиксируется в достигнутом уровне исследуемой готовности педагога СПО и ее компонентов (оценочно-корректирующий компонент системы).

Характеризуя далее предлагаемую педагогическую систему, в качестве ее элементов мы выделяем задачи, решаемые в рамках данного процесса; к ее необходимым и достаточным компонентам относим компоненты, определяющие содержание, технологию, условия организации и результат рассматриваемого процесса: содержательно-организационный, мотивационно-стимулирующий, процессуальный и оценочно-корректирующий компоненты. Соотношение между ними задано выявленным комплексом функциональных связей. Целостность и

отграниченность педагогической системы от окружающей среды, эффективность совокупного функционирования ее компонентов и возможность получения эмерджентного свойства – готовности педагога СПО к проектной деятельности – обеспечивают системообразующие [215]. Общая схема педагогической системы представлена на рисунке 4.



Рисунок 4 – Схема педагогической системы формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности

Компонентный состав прилагаемой педагогической системы и ее общая характеристика представлены нам в работах [183; 184]. Далее мы представим структурно-содержательные характеристики и функции каждого компонента предлагаемой педагогической системы.

Содержательно-организационный компонент педагогической системы направлен на решение задач формирования содержания компонентов готовности педагога СПО к проектной деятельности, а также организационное обеспечение его реализации (рисунок 5).

Содержательную основу педагогической системы составляют компоненты исследуемой готовности педагога СПО (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный). Их формирование рассматриваются нами как группа основных подцелей – задач педагогической системы. Каждому из компонентов соответствует ведущая функция, она

определяет соответствующую задачу. Содержание и функции компонентов исследуемой готовности педагога СПО мы рассмотрели в параграфе 1.2. Задачи педагогической системы, их связь с компонентами готовности педагога СПО и их функциями представлены в таблице 6.

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ			
<i>Функции:</i> целеполагающая, организационная			
<i>Задачи:</i> формирование содержания компонентов готовности педагога СПО к проектной деятельности, организационное обеспечение его реализации.			
Компоненты готовности педагога СПО к проектной деятельности и их функции			
мотивационно-ценностный	когнитивный	деятельностный	рефлексивный
ценностно-ориентационная, стимулирующая	информационно-ориентирующая, регулирующая	организационно-управленческая, развивающая	регулирующая, оценочно-прогностическая
Содержание представлено в модульной программе обучения педагога СПО проектной деятельности			
Комплекс педагогических условий формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности			
создание проектно-ориентированной образовательной среды, обеспечивающей приобретение педагогом СПО знаний и опыта проектной деятельности	актуализация субъектной позиции педагога СПО к проектной деятельности	поэтапное освоение рефлексивного управления проектной деятельностью педагога СПО	
<i>Результат:</i> реализация комплекса педагогических условий формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности			

Рисунок 5 – Структура и содержание содержательно-организационного компонента педагогической системы

Указанные задачи являются основанием для разработки содержания, форм и методов мотивации, обучения, организации и обеспечения оценки проектной деятельности педагога СПО (мотивационно-стимулирующий, процессуальный и оценочно-корректирующий компонент) в рамках выделенного комплекса педагогических условий эффективного функционирования педагогической системы: 1) создание проектно-ориентированной образовательной среды, обеспечивающей приобретение педагогом СПО знаний и опыта проектной деятельности; 2) актуализация субъектной позиции педагога СПО к проектной деятельности; 3) поэтапное освоение рефлексивного управления проектной деятельностью педагога СПО.

Уточним, что указанный комплекс педагогических условий влияет на функционирование педагогической системы в целом, его теоретическое обоснование мы представим ниже.

Таблица 6 – Задачи педагогической системы, их связь с компонентами исследуемой готовности педагога СПО и их функциями

Компонент исследуемой готовности педагога СПО	Функции компонента исследуемой готовности педагога СПО	Задачи педагогической системы
мотивационно-ценностный	ценностно-ориентационная, стимулирующая	мотивации педагога СПО к осуществлению проектной деятельности путем ее стимулирования
когнитивный	информационно-ориентирующая, регулирующая	формирования (актуализации) системы знаний о теоретических и технологических основах проектной деятельности
деятельностный	организационно-управленческая, развивающая	формирования (актуализации) умений: проектно-технологических, диалогового общения и партнерского взаимодействия в команде проекта
рефлексивный	регулирующая, оценочно-прогностическая	оценки готовности педагога СПО к проектной деятельности, самооценки педагогом СПО проектной деятельности и готовности к ней

Функциями содержательно-организационного компонента педагогической системы являются: целеполагающая – проектирование результатов функционирования педагогической системы; организационная – определение направлений и условий взаимодействия субъектов педагогической системы. Результат реализации данного компонента педагогической системы представлен внедрением комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования.

Мотивационно-стимулирующий компонент педагогической системы (рисунок 6) направлен на решение задач мотивации педагогов СПО к осуществлению проектной деятельности путем ее стимулирования.

Реализация данного компонента педагогической системы подразумевает поэтапное движение педагога СПО к результату: 1) ознакомление с особенностями проектной деятельности в СПО; 2) поэтапное формирование мотива (осознание потребности, смысла проектной деятельности, собственных целей, ценностей, способов достижения целей, управление эмоциями и регуляции действиями (по А.Н. Леонтьеву) специально подобранными методами, формами и средствами; 3) стимулирование проектной деятельности, в том числе через усиление и подкрепление воздействий формами стимулирования, принятыми в

образовательной организации. Мотивационно-стимулирующий компонент предполагает наличие внешних субъектов стимулирования (администрация, партнеры), локальные нормативные акты образовательной организации (Устав ОО, Положение об оценке эффективности деятельности педагогических работников, Положение о рейтинговой оценке профессионально-педагогической деятельности и др.) и виды стимулирования, предусмотренные ими.

МОТИВАЦИОННО-СТИМУЛИРУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ			
Функции:		стимулирующая, ориентационная	
Задачи:		мотивации педагога СПО к осуществлению проектной деятельности путем ее стимулирования	
Этапы	ознакомление с особенностями проектной деятельности в СПО	поэтапное формирование мотива	стимулирование проектной деятельности
Формы	мотивационная лекция-навигатор	рефлексивная сессия	рефлексивная сессия, административные (моральное, организационное, материальное)
Методы	демонстрации преимуществ, визуализации	воздействия на источники активности, коучинг	аргументации, создания неопределенных ситуаций, ситуации успеха
Средства	вербальная и невербальная информация, инфографика	рефлексивные вопросы, вовлечение в деятельность	рефлексивные вопросы, характеристика перспектив, локальные нормативные акты ОО
Результат:		сформированный мотив и ценностные ориентации педагога СПО, обеспечивающие эффективное осуществление проектной деятельности	

Рисунок 6 – Структура и содержание мотивационно-стимулирующего компонента педагогической системы

Функциями мотивационно-стимулирующего компонента являются: стимулирующая – создание мотивирующих установок, активизирующих педагогов СПО и побуждающих их к реализации проектной деятельности; ориентационная – создание условий для ценностного и осознанного выбора проектной деятельности на основе личностных интересов. Результатом реализации данного компонента педагогической системы является сформированный мотив и ценностные ориентации педагога СПО, обеспечивающие ему эффективное осуществление проектной деятельности.

Процессуальный компонент педагогической системы направлен на решение задач поэтапного формирования исследуемой готовности педагога СПО через организацию, обеспечение процесса обучения и реализации проектной деятельности педагога СПО в соответствии с выделенными в исследовании

этапами: информационно-ориентирующим, процессуально-деятельностным, рефлексивно-прогностическим (рисунок 7).

Данный компонент представлен комплексом методов, средств и организационных форм, синтезированных в модульную программу обучения педагога СПО проектной деятельности. Указанная программа представляет собой совокупность научно-методического, учебно-информационного обеспечения обучения и организации проектной деятельности педагога СПО. Программа состоит из информационного, тренингового и непосредственно проектного модулей, они, в свою очередь содержат модульные элементы, реализуемые последовательно на выделенных этапах формирования исследуемой готовности педагога СПО.

ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ			
Функции: информационно-деятельностная, координирующая			
Задачи: поэтапного формирования компонентов готовности педагога СПО к проектной деятельности через организацию, обеспечение процесса его обучения и реализации проектной деятельности			
Этапы	Модули программы обучения педагога СПО проектной деятельности		
	Информационный	Тренинговый	Проектный
информационно-ориентирующий	МЭ 1 Погружение	МЭ 2 Диагностика и самодиагностика, МЭ 3 Команда проекта	МЭ 4 Образовательный проект в профессионально-педагогической деятельности педагога СПО
процессуально-деятельностный	МЭ 5 Конструктор знаний	МЭ 6 Тренинг проектных умений	МЭ 7 Разработка и реализация образовательного проекта
рефлексивно-прогностический	МЭ 8 «Я в проекте»	МЭ 9 Тренинг саморазвития	МЭ 10 Проект саморазвития (индивидуальный маршрут в проектной деятельности)
Формы	мастерская	тренинг	проект
	диагностика; индивидуальная, групповая и смешанная рефлексия		
Методы	анализ проблемных ситуаций, дискуссии, коучинг	интерактивные игровые, дискуссии, работа в малых группах, решения проектных задач	анализ проблемных ситуаций, схематизации, смарт, моделирование, скрам, экспертной оценки
Средства	рефлексивные вопросы, проблемные ситуации	диагностические задания, правила игры, роли, проектные задачи, рефлексивные вопросы	проектная документация, ПО ProjectLibre, критерии оценки образовательного проекта
Результат: систематизированные знания о теоретических и технологических основах проектной деятельности; проектно-технологические умения, умения применения инструментальных средств управления проектом, сотрудничества и взаимодействия в команде проекта			

Рисунок 7 – Структура и содержание процессуального компонента педагогической системы

Содержание, формы, методы и средства обучения, предусмотренные модульными элементами, направлены на формирование мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов готовности педагога СПО к проектной деятельности.

Информационный модуль программы призван обеспечить формирование (актуализацию) знаний теоретических и технологических основ проектной деятельности, а также решения задач, связанных со стимулированием внутренних мотивов обучения. Организационной формой реализации содержания данного модуля является мастерская.

Цель тренингового модуля программы состоит в отработке установленных в процессе исследования необходимых проектно-технологических умений осуществления способов действий на выделенных этапах проекта (проблематизации, целеполагания, моделирования, планирования, реализации и оценки проекта), навыков диалогового общения и партнерского взаимодействия в команде проекта, умений применения инструментальных средств управления проектом. Организационной формой реализации данного модуля стал тренинг, включающий комплекс диагностических процедур, дискуссий, деловых игр, упражнений, проектных задач и др. Проектный модуль программы направлен на формирование практического опыта проектной деятельности, его организационной формой является создание и реализация образовательного проекта. Более подробно особенности реализации модульной программы обучения, применяемых форм, методов и средств мы рассмотрим в параграфе 2.2.

Функции процессуального компонента представлены: информационно-деятельностной – обеспечение деятельностного освоения комплекса знаний, умений, опыта проектной деятельности; координирующей – координация взаимодействия субъектов и содействие педагогу СПО в процессе овладения комплексом знаний, умений и практического опыта проектной деятельности. Результатом его реализации являются систематизированные знания теоретических и технологических основ проектной деятельности, проектно-технологические умения, в том числе умения управления проектом, диалогового

общения и партнерского взаимодействия в процессе командной работы, разработанные и реализованные образовательные проекты педагогов СПО.

Оценочно-корректирующий компонент педагогической системы отражает ее результативность, а также степень соответствия полученных результатов запланированным (рисунок 8). Его основными задачами является оценка достигнутого уровня готовности педагога СПО к проектной деятельности и его коррекция при необходимости. Содержание оценочно-корректирующего компонента представлено критериально-диагностическим инструментарием, включающим критерии, показатели, характеристику уровней, а также методы и методики диагностики и коррекции, позволяющие оценить эффективность исследуемого процесса. Корректирующие мероприятия предполагают дифференциацию педагогов СПО по типам затруднений в проектной деятельности, по уровням сформированности исследуемой готовности и непосредственно деятельность по осуществлению корректирующих действий на уровне одного или всей совокупности компонентов системы.

ОЦЕНОЧНО-КОРРЕКТИРУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ	
<i>Функции:</i> диагностическая, корректирующая	
<i>Задачи:</i> диагностики уровня готовности педагога СПО к проектной деятельности, анализ и коррекция результата	
Критерии	Показатели
мотивационно-ценностный	мотивация педагогической проектной деятельности, потребность в ее осуществлении, осознание ее ценности и социального смысла
когнитивный	знания теоретических и технологических основ проектной деятельности, ее организации и управления
деятельностный	владение проектно-технологическими умениями, умениями применения инструментальных средств управления проектом, сотрудничества и взаимодействия в команде проекта
рефлексивный	самоанализ, самоконтроль и самооценка проектной деятельности, самооценка готовности к проектной деятельности
Уровни	низкий, средний, высокий
Формы	индивидуальная, групповая диагностика
Методы	наблюдения, тестирования, анализа и экспертной оценки, сравнения, математической статистики
Средства	диагностические методики, тест, критерии оценки образовательного проекта, лист наблюдений
<i>Результат:</i> повышение уровня готовности педагога СПО к проектной деятельности	

Рисунок 8 – Структура и содержание оценочно-корректирующего компонента педагогической системы

Функции данного компонента педагогической системы: контролирующая –

сравнение полученных результатов с заданными параметрами; корректирующая – коррекция недостатков полученного результата для достижения заданных параметров. Результатом реализации оценочно-корректирующего компонента педагогической системы является повышение уровня готовности педагогов СПО к проектной деятельности.

Разработанная педагогическая система имеет структурную организацию, представлена взаимосвязанными содержательно-организационным, мотивационно-стимулирующим, процессуальным и оценочно-корректирующим компонентами; характеризуется целостностью (ее компоненты взаимосвязаны, взаимообусловлены и направлены на достижение конечного результата – повышение уровня готовности педагога СПО к проектной деятельности); открытостью (встроена в надсистему – педагогическую систему образовательной организации и взаимодействует с ней); динамичностью (обладает возможностью адаптации и развития). Динамика достижения цели педагогической системы формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности обеспечивается реализацией связанного с ней комплекса педагогических условий: 1) создание проектно-ориентированной образовательной среды, обеспечивающей приобретение педагогом СПО знаний и опыта проектной деятельности; 2) актуализация субъектной позиции педагога СПО к проектной деятельности; 3) поэтапное освоение рефлексивного управления проектной деятельностью педагога СПО.

Анализ философской, психолого-педагогической литературы свидетельствует, что, являясь общенаучным, понятие «условие» представляет собой «совокупность причин, обстоятельств, каких-либо объектов, влияющих на функционирование и развитие какого-либо объекта» [72]. При этом указанная совокупность обнаруживает и подчеркивает необходимость существования самого явления, объекта (системы) [115; 126; 137; 197]. Сущность понятия «условие» в педагогическом контексте заключается в том, что оно влияет на образование и развитие человека, положительно или отрицательно воздействуя на динамику и конечные результаты этих процессов [42; 72].

В определении содержания термина «педагогические условия» выделяются две основные научные позиции. Согласно первой педагогические условия есть совокупность различных мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды (В.И. Андреев, А.Я. Найн, Н.М. Яковлева). Вторая группа исследователей связывает педагогические условия с конструированием педагогической системы, в которой они выступают одним из компонентов (Н.В. Ипполитова, М.В. Зверева и др.).

Придерживаясь второй позиции, мы рассматриваем педагогические условия как действующий компонент педагогической системы, характеризующий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, реализация которых обеспечивает ее эффективное функционирование и развитие. К возможностям образовательной среды мы относим целенаправленно сконструированные меры воздействия и взаимодействия ее субъектов (содержание, методы, формы обучения, методическое обеспечение процесса), к возможностям материально-пространственной среды – средства инновационной инфраструктуры образовательной организации. Под педагогическими условиями формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности мы понимаем сознательно созданные внутренние (направленные на преобразование личностных характеристик педагога СПО) и внешние (обеспечивающие целенаправленное, планируемое управление исследуемым процессом) обстоятельства, реализация которых обеспечивает достижение педагогом СПО более высокого уровня готовности к проектной деятельности.

Основным требованием к выбору педагогических условий в научной литературе рассматриваются характеристики их необходимости и достаточности [10; 84]. К необходимым педагогическим условиям мы относим условия, детерминирующие процесс формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности, к достаточным – такие, сочетание которых обеспечивает эффективное функционирование этого процесса. При этом мы понимаем невозможность получения эффективного результата путем реализации какого-либо одного условия, так как они взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга,

то есть рассматриваются как комплекс. Комплекс (от лат. *complexus* - связь, сочетание) есть «совокупность предметов, явлений, параметров и т. д., составляющих одно целое» [178, с. 621], его целостность при этом проявляется в характере связей, которые устанавливаются между компонентами его структуры. Учитывая, что «комплексность» есть специфическая форма конкретизации системности (А.Н. Аверьянов), суть комплекса педагогических условий заключается в единстве целей и задач, принципов, содержания, форм и методов работы, а его создание является практической реализацией системного и деятельностного подходов.

При выборе педагогических условий формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности нами учтены: 1) цель, результат, особенности структуры и содержания предлагаемой педагогической системы, особенности субъекта – педагога СПО, для которого она создается; 2) положения системного, деятельностного и проектного подходов; 3) компоненты готовности педагога СПО к проектной деятельности и особенности их формирования; 3) результаты анализа психолого-педагогической литературы в контексте исследования и опыта работы образовательной организации. Далее мы раскроем смысл каждого выявленного педагогического условия, его содержание, эффективные пути реализации и влияние на результат нашего исследования.

Первое педагогическое условие – *создание проектно-ориентированной образовательной среды, обеспечивающей возможности для приобретения педагогом СПО знаний и опыта проектной деятельности* – направлено на создание системы образовательных возможностей для освоения педагогом СПО содержания, способов и приемов управления жизненным циклом образовательного проекта через реальный опыт проектирования и взаимодействия в команде проекта. Данное условие рассматривается нами как необходимое, для его обоснования мы раскроем содержание понятий «образовательная среда», «проектно-ориентированная образовательная среда».

Анализ психолого-педагогической литературы по проблемам выделения и характеристик среды, в том числе образовательной свидетельствует, что «средой

является та часть окружающего мира, с которой субъект взаимодействует» [41; 172]. Исследованию сущности, специфики и структуры образовательной среды, ее влиянию на процессы формирования и развития личности посвящены работы С.Д. Дерябко, В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова, В.А. Ясвина [148; 172; 216] и других ученых.

Теоретический анализ понятия «образовательная среда» позволяет заключить, что под образовательной средой понимается система условий, обстоятельств (С.Д. Дерябко, В.И. Слободчиков), возможностей (В.А. Ясвин), направленных на образование и развитие ее субъектов.

Основываясь на научных исследованиях В.А. Ясвина [216], под «образовательной средой» мы понимаем систему влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития. При этом возможность предстает как «особое единство свойств образовательной среды и субъекта». Предоставление образовательной средой возможности, обеспеченной ресурсами и позволяющей удовлетворить определенную потребность, «провоцирует» субъекта проявить соответствующую активность, присоединить к факту наличия этой возможности в среде факт своего поведения [216]. Основываясь на данном положении, мы полагаем, что специально созданная проектно-ориентированная образовательная среда, предоставляющая возможности для освоения содержания, способов и приемов проектной деятельности, обеспеченная соответствующими ресурсами, будет способствовать приобретению педагогом СПО совокупности устойчивых знаний, умений и качеств, то есть формированию когнитивного и деятельностного компонентов исследуемой готовности педагога СПО.

Анализируя и обобщая взгляды исследователей Е.А. Климова, Г.А. Ковалева, В.А. Ясвина [216] на компонентный состав образовательной среды, с учетом особенности нашего исследования, в структуре создаваемой среды наряду с ее субъектами (педагог СПО и обучающий) мы выделяем технологический, пространственно-предметный, социальный и информационный компоненты. Их основной характеристикой является категориальная связь с контекстом проекта и

направленность на него. Подробно создаваемую среду, содержание и характеристику ее компонентов, их связь и степень влияния на компоненты исследуемой готовности педагога СПО мы рассмотрели в работе «Проектно-ориентированная образовательная среда как условие формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности» [186].

Создание проектно-ориентированной образовательной среды как организация системы связей между ее компонентами (ресурсами) [216], предусматривает последовательное обеспечение процесса обучения педагога СПО проектной деятельности, его контактов с проектным пространственно-предметным наполнением среды и соответствующего межличностного взаимодействия ее субъектов, опосредующего воздействие указанного наполнения среды и включение их в проектную деятельность.

Рассматривая обучение педагога СПО проектной деятельности как целенаправленный процесс организации его деятельности по овладению необходимыми знаниями, умениями, приобретению опыта практической проектной деятельности, формированию мотивации и самоуправления проектной деятельностью [194], в качестве его основных характеристик мы выделяем целенаправленность, систематичность, применение деятельностного и проектного подходов. Содержательные и процессуальные особенности обучения определяются содержанием проекта и особенностями учебной деятельности педагога СПО как взрослого обучающегося.

Разрабатывая содержание обучения педагога СПО проектной деятельности, мы исходили из его целей – овладение педагогом СПО содержанием и способами действий проектирования, представленное нами в параграфе 1.2 (таблица 5), при этом мы учитывали различие понятий, относящихся к проектной деятельности, и предметных понятий предполагаемых объектов проектирования, в качестве которых выступают образовательные системы. В обучении метапредметное содержание проектной деятельности (осваиваемые понятия – проблема, постановка проблемы, план и др., а также способы действий (проектно-технологические умения) осваивается педагогом СПО на материале его

собственной образовательной практики и содержит учебные задачи (проектные задачи), соотнесенные с жизненным циклом образовательного проекта. Проектные задачи мы рассмотрим подробно в параграфе 2.2. Здесь мы подчеркнем, что содержание предлагаемого обучения не претендует на полноту, и не охватывает всех аспектов и особенностей образовательного проекта, при его отборе мы стремились показать целостность проекта и охватить его необходимые стадии, выделить основные способы действий для достижения результата проекта. Дополнительно поясним, что особенностью обучения проектной деятельности является освоение ее специфических методов проектирования [54; 118], в частности в рамках обучения и были отобраны методы: целеполагания, управления скрам [157; 166], командный коучинг [52; 226] и др.

Учитывая особенности содержания и основную цель обучения – освоение способов действий, а также педагога СПО как взрослого обучающегося, в рамках исследования реализуется модель обучения действиям на опыте. Основные понятия и способы проектных действий осваиваются педагогом СПО последовательно по этапам жизненного цикла разрабатываемого им образовательного проекта, далее следует управление его реализацией и оценка качества. Таким образом, проект выступает средством формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности.

Анализ научной литературы и наш опыт практической деятельности, осмысление содержания обучения и модель обучения действиям на опыте привели нас к пониманию, что видом обучения, максимально способствующим осознанному освоению педагогами СПО проектного содержания через активные системные действия, является модульное обучение [44; 165]. Проблемам модульного обучения, его особенностям и способам организации посвящены работы В.П. Беспалько, Чошанова М.А., Т.П. Шамовой, П.А. Юцявичене [23; 201; 203; 205; 212] и др.

Анализ педагогической и научно-методической литературы свидетельствует, что суть модульного обучения заключается в такой организации образовательного процесса, при котором учебная информация разделяется на

модули (относительно законченные и самостоятельные единицы, части информации) [24; 165] и для нашего исследования предполагает: формирование содержания модулей по функциональному признаку – вокруг способов осуществления проектной деятельности; разработку следующих компонентов каждого модуля: 1) целевого, включающего дидактические цели, которые должны быть осознаны педагогом СПО как лично значимый и ожидаемый результат; 2) непосредственно учебный материал, отражающий содержание, способы и приемы проектной деятельности для освоения педагогом СПО; 3) практического, состоящего из набора учебных задач (заданий); 4) контрольного, как системы контроля и самоконтроля освоения учебного материала; разделение модулей на структурные компоненты – модульные элементы, как обособленные операциональные, самостоятельно значимые единицы; содержательную и структурную гибкость модулей, заключающуюся в возможности проектировать различные модульные программы на основе их комбинаций, а также дифференцировать, интегрировать содержание и объем каждого модуля, его элементов в зависимости от дидактических целей, уровня подготовленности каждого педагога СПО; выбор активных организационных форм, методов и, в целом, схем обучения, адекватных осваиваемому содержанию обучения; паритетное взаимодействие преподавателя и педагога СПО; формирование программно-методического обеспечения на основе структуры модуля [201; 212].

Принимая во внимание результаты проведенного анализа научно-методической литературы в нашем исследовании мы рассматриваем модуль как единицу структуры обучения, включающую законченный, объем информации, целевую программу действий, а также методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных целей [165]. Основываясь на данном положении, с учетом особенностей содержания обучения, в процессе исследования мы определили три модуля: информационный, тренинговый и проектный и соответствующие им формы организации обучения.

Информационный модуль направлен на формирование (актуализацию) знаний теоретических и технологических основ проектной деятельности, формой

его реализации выступает мастерская. Целью тренингового модуля является практическая отработка необходимых проектно-технологических умений (проблематизации, целеполагания, моделирования, планирования, реализации и оценки проекта), навыков диалогового общения и партнерского взаимодействия в команде проекта, умений применения инструментальных средств управления проектом. Его организационной формой является тренинг. Проектный модуль направлен на формирование практического опыта проектной деятельности через непосредственную реализацию образовательного проекта. В рамках первых двух модулей предполагается поэтапная разработка педагогом СПО проекта, в рамках проектного модуля его непосредственная реализация. Далее мы охарактеризуем подобранные нами формы организации обучения: мастерскую и тренинг.

Мастерская в научно-методической литературе рассматривается как «форма обучения детей и взрослых», направленная на «погружение» ее участников в процесс поиска, познания и самопознания. Назначение и сущностные характеристики мастерской раскрыты в работах И.А. Мухиной, Беловой [21; 130]. Основными целями мастерской являются: создание условий для самоактуализации и самореализации обучающегося; предоставление возможности для конструирования собственного знания; реализация возможности самооценки и самокоррекции; помощь в выработке навыков деятельности с предоставлением обучающемуся права на ошибку и сотрудничество [21]. Принципы и правила организации мастерской заключаются в: ценностно-смысловом равенстве всех ее участников, включая мастера; праве каждого на ошибку; замене оценки на самооценку и самокоррекцию; представлении свободы в рамках принятых правил; неопределенности заданий; диалоговости, взаимодействию и сотрудничестве; организации и перестройки пространства мастерской в зависимости от ее задачи в целом и каждого этапа [21; 130]. Учитывая воспроизводимость мастерской и ее технологичность, в научно-методической литературе выделяется следующий общий алгоритм ее организации и проведения: индуктор, деконструкция и реконструкция (работа с материалом), социализация,

афиширование, разрыв, рефлексия [21; 130; 153], при этом ее важнейшими этапами выступают разрыв и социализация.

Особенность применения мастерской для предмета нашего исследования заключается в специально организованном мастером (обучающим преподавателем) развивающем пространстве, которое позволяет педагогу СПО в индивидуальном и коллективном поиске придти к построению нового знания в области проектирования и актуализации своих ценностных ориентаций на него.

Применение в процессе модульного обучения педагога СПО тренинга позволяет интенсифицировать общение в малых группах, создать благоприятную, комфортную эмоциональную атмосферу, развивающую коммуникативные способности и конкретные навыки его поведения и проектно-технологические умения. Тренинг, как форма интерактивного обучения, предполагает непосредственное «проживание» и осмысление его участниками опыта, возникающего в процессе организованного тренером межличностного взаимодействия. В условиях тренинга педагог СПО непосредственно соприкасается с изучаемой реальностью, он ориентирован на приобретение практических проектных умений и навыков, строится с учетом предшествующего опыта педагога СПО, направлен на конкретное изменение его организационного поведения и развития проектной деятельности [40; 181].

Заканчивая описание первого педагогического условия, резюмируем, системообразующим компонентом создаваемой проектно-ориентированной среды, обеспечивающим связь всех остальных ее компонентов (ресурсов), выступает технологический, предусматривающий модульное обучение педагога СПО, в котором проект применяется в качестве содержания обучения, основы учебной деятельности и средства формирования его готовности к проектной деятельности [106]. Ресурсами, обеспечивающими возможность требуемых проектных действий и поведения педагога СПО в рамках модульного обучения, выступают инфраструктура образовательной организации и средства (проектные аудитории, особая организация пространства на учебных занятиях, программное обеспечение управления проектами ProjectLibre; модульная объектно-

ориентированная динамическая обучающая среда «Moodle» и др.) (пространственно-предметный компонент). Продуктивный стиль взаимодействия субъектов в интересах развития их проектной деятельности обеспечивают формы партнерского взаимодействия, применяемые в рамках выделенных модулей: работа малых и проектных групп; тренинги, мастерские, игры и др. (социальный компонент). Совокупность средств и условий отбора, преобразования и хранения необходимой информации для организации и осуществления проектной деятельности (информационный компонент), представлен обновляемым банком нормативно-правовых источников и данных о проектировании в образовании; формами документов для разработки образовательного проекта, критериями его оценки, учебно-методическим обеспечением обучения и др.

Таким образом, наличие проектно-ориентированной образовательной среды, как системы возможностей для приобретения педагогом СПО знаний и опыта проектной деятельности является основополагающим условием формирования исследуемой готовности педагога СПО, обеспечивающим формирование, прежде всего когнитивного и деятельностного ее компонентов.

Созданных образовательных возможностей проектно-ориентированной среды, как внешних условий недостаточно для мотивированного включения педагога СПО в проектную деятельность, необходимо создание условий, детерминирующих внутренние причины реализации им проектной деятельности. В качестве внутренних условий мы рассматриваем такие субъективные факторы как отношение педагога СПО к проектной деятельности, вид и уровень его мотивации к ней, ценностные ориентации.

На поэтапное формирование внутренней положительной мотивации педагога СПО к проектной деятельности, актуализацию его потребностей и ценностно-смысловых ориентаций в области проектирования направлено второе педагогическое условие – *актуализация субъектной позиции педагога СПО к проектной деятельности.*

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что понятия «позиция», «субъектность», «субъектная позиция личности» являются

предметом значительного числа психолого-педагогических исследований. Проблемы, отражающие виды позиции личности, вопросы ее структуры и особенности формирования представлены в трудах К.А. Альбухановой-Славской, Б.Г. Ананьева, В.П. Бедерхановой, А.В. Брушлинского, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна [7; 9; 19; 30; 95; 110; 147] и других ученых. Понятие «позиция личности» впервые было введено австрийским психологом А. Адлером [2; с. 64]. Феномен «субъектная позиция» как предмет исследований представлен в работах: В.А. Петровского – сущность субъектности [133], А.В. Брушлинского, Е.И. Исаева, В.И. Слободчикова – становление субъектности, субъектной позиции [30]. Исследования Е.В. Бондаревской, А.М. Трещева посвящены структуре субъектной позиции [27; 188] и др.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволяет заключить, что «позиция» определяется как многогранная устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности; как система мотивов и установок, которыми он руководствуется в собственной деятельности, а также система целей и ценностей, на которые ориентирована эта деятельность [30; 110; 111]. Учеными особо подчеркивается, что данная система отношений проявляется в соответствующем поведении и поступках человека.

«Отношения» трактуются В.Н. Мясищевым как целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности, выражающей личный опыт и внутренне определяющую ее действия, переживания [110, с. 16]. Важно, что истинные отношения человека к действительности до определенного момента лишь потенциальные характеристики, их проявление в полной мере происходит тогда, когда человек начинает действовать в субъективно значимых для него ситуациях, тем самым демонстрируя активную позицию, определяющую индивидуальный характер деятельности и отдельных поступков [110, с. 209].

В научной литературе «субъект» есть «носитель предметно-практической деятельности и познания» [197], в психологическом содержании этого термина заложено активное начало человека в его жизнедеятельности. В психолого-

педагогических исследованиях понятие «субъектность» трактуется как особое свойство человека, характеризующее его способность к организации и осуществлению какой-либо деятельности, быть ее субъектом.

Позиция, являясь личностным образованием, базируется на сформированной системе ценностей личности и рассматривается как «способ связывания ценностей человека и его внешних обстоятельств», определяющий развитие человека и развитие его деятельности [19, с. 36-55]. При наличии тех или иных ценностей человек готов проявить свое отношение к действительности в деятельности. Эта готовность основывается на выборе, на том, в какой степени для человека значимы те или иные объекты и условия деятельности, когда он готов выражать свои предпочтения, выбирая цели и средства деятельности для достижения поставленных целей. В этой связи для нашего исследования важно понимание «позиции» как процесса самостоятельной деятельности личности, суть которой заключается в моральном выборе. Позиция есть условие и механизм развития личности – осознав свою позицию, личность восходит на следующий уровень развития (деятельность – позиция – сознание – личность) [95].

Принимая во внимание результаты анализа научной литературы, учитывая особенности педагога СПО как взрослого обучающегося, являющегося субъектом собственной профессионально-педагогической деятельности, процесс актуализации его субъектной позиции к проектной деятельности рассматривается нами как следующий механизм: позиция педагога СПО как отношение организует его проектную деятельность; при этом выбор как единица позиции основан на ценностных ориентациях педагога СПО и обусловлен его самостоятельностью как субъекта этой деятельности; условием выбора проектной деятельности является возникающая потребность в ее осуществлении; на основе своей системы ценностей педагог СПО выстраивает собственную иерархию мотивов, придавая значимость и личностный смысл проектной деятельности, выражая свой выбор через эмоции; иерархия мотивов обуславливает «сдвиг мотива на цель» и обеспечивает построение иерархии целей в области проектирования [115]. Субъектная позиция педагога СПО актуализируется и проявляется в единстве его

выбора и действия как единицы деятельности, интегрируя в себе осмысление ситуации, принятие решения и осуществление необходимого действия.

Особенности актуализации субъектной позиции педагога СПО к проектной деятельности зависят от воздействия объективных (внешних средовых) факторов, которые, преломляясь через субъективные (внутренние личностные) особенности педагога СПО, формируют его отношение к ней, степень и характер его активности в ней и предполагают: 1) поэтапное формирование внутренней положительной мотивации проектной деятельности; 2) прогнозирование и постановку целевых перспектив в области проектирования; 3) актуализацию системы ценностно-смысловых и профессиональных ориентиров в области проектной деятельности; 4) потребность в самостоятельности проектных действий; 5) оптимизацию его волевых усилий, мобилизацию внутренних потенциальных возможностей. Все это в конечном итоге обеспечивает дальнейшее освоение педагогом СПО рефлексивных способов действия и способов продуктивного самоуправления в области проектирования.

Анализ научной литературы и опыт практической деятельности свидетельствуют, что актуализировать субъектную позицию педагога СПО к проектной деятельности возможно путем применения упорядоченной совокупности форм, методов и средств, обеспечивающих поэтапное формирование внутренней положительной мотивации к проектной деятельности, ее осознанный выбор и принятие как лично и профессионально значимой.

Эффективной реализации данного педагогического условия способствуют методы воздействия на потребности и интересы, то есть источники мотивации активности; на установки, нормы, самооценки как факторы, регулирующие активность [6; 16; 40; 49; 75; 181; 206]. Основными методами такого воздействия в рамках нашего исследования стали организационно-деятельностная игра (ОДИ), техники и приемы коучинга и тренинга, последовательно сконструированные в форме рефлексивной коуч-сессии (М. Аткинсон), этапы которой мы дополнили с позиции структуры деятельности: потребности, мотивы, ценности, цели, действия (А.Н. Леонтьев). На каждый этап формирования мотивации нами подобраны

соответствующие формы, методы и средства, в совокупности способствующие формированию внутренней положительной мотивации педагога СПО к проектной деятельности.

На осмысление педагогом СПО необходимости проектирования, формирование его умений «видеть» проекты в своей деятельности, в которых он может себя реализовать, оценить собственные проектные компетенции (потребность) направлена ОДИ, обеспечившая понимание ключевой роли проекта в профессионально-педагогической деятельности педагога СПО.

Организационно-деятельностная игра – это сложная форма игровой деятельности, в ходе которой создаются новые или реформируются существующие организационные структуры, способы и образцы профессиональной деятельности [6; 47; 206]. Участники игры, выступая активными субъектами в коллективном обсуждении вынесенной темы (проблемы) вырабатывают единое понимание и определяют возможные подходы и пути ее решения (Ю.В. Громыко, Г.П. Щедровицкий). Суть организационно-деятельностной игры раскрывается в ее названии, она специально проектируется и программируется, ее организация и управление осуществляется руководителем в соответствии с разработанным регламентом, учитывающим ее следующие организационно-методические особенности: 1) многоуровневый способ работы (индивидуальный, групповой, пленарный); 2) этапность и концентрация во времени. Содержательно игра выстраивается по принципиальной схеме: анализ идеального объекта – ситуационный анализ (анализ реального состояния объекта) – проблематизация – сборка (выработка способа решения).

Мы полагаем, что осознание личностных смыслов, раскрытие собственных ресурсов в проектной деятельности (мотив), осмысление собственных целей, осознание личных ценностей и значимости проектирования в профессионально-педагогической деятельности обеспечивается путем применения приемов коучинга и тренинг.

Применение коучинга в нашем исследовании заключается в использовании ряда его техник, в том числе командных [16; 78], построенных на принципах:

люди хороши такими, какие они есть, каждый человек делает наилучший выбор для себя; в основе любого действия – позитивное намерение; у каждого человека есть все необходимые ресурсы; перемены не только возможны, но и неизбежны [16; 218; 224]. Разработкой коучинг-технологии занимались М. Аткинсон, М. Дауни, Д. Клаттербанк, А.С. Огнев и другие ученые [16; 51; 78; 125]. Коучинг – метод консалтинга и тренинга, в процессе которого коуч, помогает обучающемуся достичь жизненной или профессиональной цели, построенный на принципах партнерства, стимулирующий мышление и творчество, он вдохновляет обучающегося на максимальное раскрытие своего личного и профессионального потенциала. Коучинг включает такие техники как наводящее перефразирование, слушание, задавание рефлексивных вопросов, уточнение, которые помогают педагогу СПО изменить перспективу и увидеть новые подходы к достижению целей в области проектной деятельности [16; 125].

Для выработки способов достижения целей (действия) использован метод мозгового штурма, его результатом является перечень совместно выявленных проблем образовательной практики, который определяет направление и тематику образовательных проектов для дальнейшей их разработки и реализации.

Заключительный этап рефлексивной сессии как логическое завершение формирования внутренней мотивации к проектной деятельности связан с осознанием педагогом СПО своей «приверженности» проектной деятельности [16], своих возможностей, ее ценностей и смыслов в профессионально-педагогической деятельности. Обозначив рамки ожидаемого личного и профессионального в области собственной проектной деятельности и команды, происходит ее выбор и принятие, что выражается в личном решении педагога СПО разработать и реализовать образовательный проект.

Таким образом, выбор проектной деятельности на основе ее актуализированных ценностей в единстве с осваиваемыми способами действий определяет позицию педагога СПО как субъекта этой деятельности, является результатом формирования мотивационно-ценностного компонента исследуемой

готовности, обеспечивая перевод внешней цели педагогической системы в ее формировании во внутреннюю, личностно-значимую для педагога СПО.

Субъектная позиция предполагает самостоятельный поиск и принятие решения в условиях выбора, овладение приемами самоорганизации и управления собой, координацию и реализацию непрерывного процесса самоопределения и саморазвития на основе рефлексивной деятельности, то есть освоение способов продуктивного самоуправления в области проектирования. На управляемое поэтапное овладение педагогом СПО указанными способами направлено третье педагогическое условие – *поэтапное освоение рефлексивного управления проектной деятельностью педагога СПО*. Для обоснования данного педагогического условия далее мы раскроем содержание понятий «рефлексия» и «рефлексивное управление».

Анализ философской, психолого-педагогической литературы свидетельствует о наличии разнообразных трактовок понятия рефлексия. В философии рефлексия (от лат. *reflexio* - обращение назад, отражение) представлена как «принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок; предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания; деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира человека» [197, с. 579]. В исследованиях проблем коммуникации рефлексия – это «осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению» [36, с.285]. Авторы психологических исследований рассматривают рефлексивность как «родовую способность человека, проявляющаяся в обращении сознания на самого себя, свой внутренний мир, место во взаимоотношениях с другими людьми, формы и способы преобразующей деятельности» [175, с. 372].

Основываясь в исследовании на деятельностной методологии, мы будем придерживаться понимания рефлексии, принятом в теории деятельности, где она рассматривается как последовательное обращение субъекта к основаниям своих собственных действий, анализ способов и результатов деятельности, выработка

новых образцов деятельности. В данном контексте рефлексия есть «анализ осуществленной деятельности, направленный на выявление причин затруднений и коррекцию способа деятельности» [13, с.8].

Анализ научной литературы свидетельствует, что понятие рефлексия является предметом рассмотрения многих ученых-исследователей в контексте деятельностного подхода, теории деятельности и деятельностной теории личности (Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, Г.П. Щедровицкий и др.) [4; 13; 147; 175]. Являясь важнейшей характеристикой практической и мыслительной деятельности человека осознавать и анализировать процесс собственной деятельности, рефлексия осуществляется как «выход из осуществляемой деятельности, ее анализ, критика и нормирование с целью выработки новых образцов деятельности и поведения и преодоления возможных затруднений в новой деятельности» [200, с. 179].

Таким образом, процесс рефлексии может быть представлен последовательностью шагов: 1) анализ, как реконструкция совершенных действий и поиск затруднений и успехов; 2) критика – обнаружение причин затруднений или успехов; 3) нормирование – на основании анализа причин затруднений предложение способов их разрешения и создание собственных норм действий, по их преодолению [13; 175; 200]. В качестве объектов рефлексии учеными рассматривается «как целостная деятельность, так и ее составляющие компоненты – цель, средства, методы, приемы, результат» [13].

В целом обзор современных научных источников по проблемам рефлексии, показывает, что она исследуется в кооперативном, коммуникативном, личностном и интеллектуальном аспектах, которые определяют соответствующие ее типы. Кооперативный и коммуникативный аспекты рефлексии представлены в исследованиях коллективных форм деятельности и опосредующих их процессов общения [4; 13; 50], личностный и интеллектуальный – в индивидуальных формах проявления мышления и сознания [147]. Данное разделение позволяет различать коллективную и индивидуальную формы рефлексии.

Анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы показал, что исследователями Л.В. Верзуновой, Н.Я. Сайгушевым, Т.И. Шамовой, [34; 158; 159; 203] и другими, рассматриваются структура, особенности рефлексивного управления как цикла взаимодействия управляющего и управляемого, который приводит к развитию способности к самоуправлению собственной деятельностью последнего через расширение его субъектных функций. Сущностным свойством рефлексивного управления является то, что оно побуждает собственную активность и самостоятельность управляемых.

В нашем исследовании мы основываемся на технологии рефлексивного управления учебной деятельностью, предложенной Т.И. Шамовой [203] и рассматриваем цикл рефлексивного управления проектной деятельностью педагога СПО как цикл взаимодействия управляющего и управляемого (обучающего и педагога СПО), который приводит к расширению субъектных функций педагога СПО, его переходу из позиции «исполнителя» в позицию организатора собственной проектной деятельности. Реализация управленческих функций обучающего – анализ, планирование, организация, контроль и коррекция осуществляются на выделенных стадиях рефлексивного управления: рефлексивного анализа; конструктивно-ориентационной; стабилизации и системной рефлексии [203].

В таблице 7 мы представили характеристику такого взаимодействия в рамках цикла рефлексивного управления проектной деятельностью педагога СПО.

Рефлексивное управление осваивается в условиях взаимодействия педагога СПО и обучающего поэтапно, в соответствии с этапами реализуемого педагогом СПО образовательного проекта. Предметом рефлексии в зависимости от конкретного этапа проекта являлись: эффективность предлагаемого решения, способы решения проблемы, организация деятельности, организация взаимодействия (коммуникации) и самоизменения.

Таблица 7 – Содержательная характеристика взаимодействия обучающего и педагога СПО на стадиях рефлексивного управления

Стадии рефлексивного управления [203, с. 256-266]	Содержание взаимодействия обучающего и педагога СПО
рефлексивного анализа	выявление субъектного опыта педагога СПО в проектной деятельности, определение его желаемого состояния и дальнейшего взаимодействия на основе возможностей педагога СПО в самоуправлении собственной проектной деятельности
конструктивно-ориентационная	определение интенсифицирующих субъективно значимых (соответствующих опыту педагога СПО) управленческих воздействий, обеспечивающих стимулирование проектной деятельности педагога СПО
стабилизации	осуществление педагогическая поддержка реализации спроектированной деятельности по достижению совместно поставленных задач
системной рефлексии	рефлексия опыта проектной деятельности, себя, деятельности обучающего педагога

В качестве основных методов реализации данного педагогического условия нами отобраны методы самоанализа, самооценки и экспертной оценки продуктов (результатов) каждого этапа образовательного проекта, средствами рефлексивных вопросов и критериев оценки проекта в форме индивидуальной (в том числе письменной), групповой (взаимоанализ и взаимооценка педагогами СПО продуктов проектной деятельности) и смешанной рефлексии в виде ее структурированного описания: описание – ощущения – оценка – вывод – действие [220]. Критерии оценки образовательного проекта, отражая этапы его жизненного цикла, позволяли педагогу СПО провести самоконтроль, самоанализ и самооценку на всех этапах его осуществления. Самооценка и самоанализ проектной деятельности педагогом СПО осуществляется в соответствии со следующим алгоритмом: первоначальная оценка результатов своей проектной деятельности на основе сравнения (анализа) ее результатов с эталоном (требованиями к результату и качеству проекта, технологии его осуществления и т.д.), который выступает в качестве критериальной основы оценочной деятельности; переход от самоанализа при сравнении своих действий с критериями к самоанализу, по сравнению своего результата с предыдущим, фиксируя при этом как степень своего продвижения, уровень соответствия собственных достижений предъявляемым требованиям.

Таким образом, поэтапное освоение рефлексивного управления проектной деятельностью обеспечивается путем реализации его цикла через организацию и обеспечение системной рефлексии педагогом СПО результата каждого этапа образовательного проекта (проблематизация; целеполагание; моделирование; планирование; реализация и оценка качества) по следующему алгоритму: анализ (реконструкция совершенных действий, поиск успехов и затруднений) – критика (обнаружение причин успехов и затруднений) – нормирование (способы разрешения и рекомендации по преодолению затруднений).

Данное педагогическое условие обеспечивает формирование рефлексивного компонента исследуемой готовности педагога СПО через овладение им продуктивными способами самоуправления на основе системной рефлексии полученных результатов этапов жизненного цикла образовательного проекта.

Каждое из выделенных в процессе исследования педагогических условий обеспечивает решение отдельных задач формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности и в целом описывает пути ее формирования. Эффективность воздействия данных педагогических условий на процесс формирования исследуемой готовности педагога СПО мы проверяли в ходе формирующего этапа экспериментальной работы (параграф 2.2).

Итак, в данном параграфе нами теоретически обоснована педагогическая система формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности, выявлен и обоснован комплекс педагогических условий ее эффективного функционирования. Особенности реализации комплекса педагогических условий представлены нами во второй главе диссертации в параграфе 2.2.

Выводы по первой главе

Результаты анализа теоретических оснований процесса формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности, представленные в данной главе диссертационного исследования, позволили сделать следующие выводы.

1. Несмотря на достаточно большое количество научных работ, посвященных вопросам педагогического проектирования и проектной деятельности, установлено, что в настоящее время проблема формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности в теории и практике профессионального образования остается малоизученной. Актуальность исследования подтверждается наличием выявленных противоречий:

– между объективной потребностью общества в высоком уровне профессионально-личностного развития педагога СПО в области проектирования и традиционными подходами к повышению квалификации, не обеспечивающими формирование его готовности к проектной деятельности;

– между потенциальной возможностью формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности в условиях его профессионально-педагогической деятельности и недостаточным уровнем разработанности теоретико-методологических основ и методико-педагогических аспектов реализации данного процесса.

2. На основании анализа философской, психолого-педагогической, нормативной и научно-методической литературы, содержания проектной деятельности педагога СПО, ее особенностей, этапов и деятельностных характеристик уточнено содержание понятия «проектная деятельность педагога СПО», трактуемое в исследовании как функциональный вид профессионально-педагогической деятельности по управлению полным жизненным циклом образовательного проекта, включая проблематизацию, целеполагание, моделирование, планирование, реализацию и оценку его качества.

3. Теоретический анализ философской, психолого-педагогической литературы позволил уточнить, что *готовность педагога СПО к проектной деятельности* с учетом ее сущностных признаков и содержательного наполнения

целесообразно рассматривать как интегративное личностное качество педагога СПО, представленное совокупностью мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного компонентов, обеспечивающее управление полным жизненным циклом образовательного проекта (проблематизация, целеполагание, моделирование, планирование, реализация и оценка качества).

4. *Формирование готовности педагога СПО к проектной деятельности*, как специально организованный целенаправленный управляемый процесс взаимодействия преподавателя и педагога СПО, направленный на формирование и развитие компонентов готовности педагога СПО к проектной деятельности через освоение содержания, приемов, методов и средств проектной деятельности, целесообразно осуществлять в рамках педагогической системы.

5. Теоретико-методологической основой формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности является комплексное взаимодополнение системного, деятельностного и проектного подходов, а так же совокупность обусловленных ими принципов: целенаправленности, целостности, партнерского взаимодействия, деятельности, информационно-диагностического обеспечения, гибкости и рефлексивности, которые определяют требования к реализации педагогической системы формирования исследуемой готовности педагога СПО.

6. Педагогическая система формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности включает содержательно-организационный, мотивационно-стимулирующий, процессуальный и оценочно-корректирующий компоненты; направлена на достижение прогнозируемого результата – переход педагога СПО на более высокий уровень исследуемой готовности; характеризуется целостностью, открытостью и динамичностью.

7. Переход педагога СПО на более высокий уровень готовности к проектной деятельности в рамках разработанной педагогической системы зависит от реализации комплекса связанных с ней необходимых и достаточных педагогических условий, направленных на:

1) создание проектно-ориентированной образовательной среды, обеспечивающей возможности для приобретения педагогом СПО знаний и практического опыта проектной деятельности;

2) актуализацию субъектной позиции педагога СПО к проектной деятельности;

3) поэтапное освоение рефлексивного управления проектной деятельностью педагога СПО.

ГЛАВА 2. Экспериментальная работа по формированию готовности педагога среднего профессионального образования к проектной деятельности

2.1 Организационные основы экспериментальной работы по формированию готовности педагога среднего профессионального образования к проектной деятельности

В данном параграфе мы раскроем программу экспериментальной работы по формированию готовности педагога СПО к проектной деятельности, ее цель, задачи, этапы, содержание и методы, а также представим выделенные критерии и показатели, характеризующие уровень указанной готовности педагога СПО.

Общей целью экспериментальной работы стала проверка результативности разработанной педагогической системы формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности. Критерием эффективности педагогической системы и достаточности педагогических условий ее функционирования в целом являлось получение необходимого результата – переход педагога СПО на более высокий уровень готовности к проектной деятельности.

Поставленная цель определила задачи экспериментальной работы:

- разработать программу эксперимента, включающую этапы экспериментальной работы и их содержание;
- определить реальное состояние проблемы формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности и ее наличный уровень;
- разработать и апробировать на практике критериально-диагностический инструментарий оценки готовности педагога СПО к проектной деятельности;
- экспериментальным путем проверить результативность предлагаемой педагогической системы, проверить и уточнить педагогические условия ее эффективного функционирования;
- обработать, осуществить анализ и интерпретацию полученных данных экспериментальной работы, сформулировать выводы.

При организации и проведении экспериментальной работы мы руководствовались следующими принципами педагогических исследований [61; 62; 86]:

— *принцип целостного изучения педагогических явлений и процессов*, предполагающий применение в исследовании положений системного, деятельностного и проектного подходов. Требования данного принципа учтены нами при моделировании предлагаемой педагогической системы, а также при анализе динамики формирования исследуемой готовности педагога СПО;

— *принцип объективности*, обеспечивающий фиксацию всех проявлений исследуемого объекта, рассмотрение полученных данных, их проверку несколькими методами и сопоставление с другими данными, в том числе с данными контрольной группы. Указанный принцип учтен на всех этапах эксперимента, а также при анализе, интерпретации его результатов;

— *принцип нелинейности*, предполагающий выделение и учет всех факторов, непосредственно влияющих на исследуемый процесс. Данным принципом мы руководствовались при определении и реализации выявленного комплекса педагогических условий формирования исследуемой готовности педагога СПО;

— *принцип эффективности*, определяет необходимость получения результатов более высоких, чем полученных в типичных (стандартных) условиях за одно и то же время, при одних и тех же ресурсах. Данный принцип учитывался при выдвижении гипотезы исследования, планировании условий проведения экспериментальной работы.

Основным эмпирическим методом познания на всех этапах проводимой нами экспериментальной работы являлся эксперимент. При его организации и проведении мы руководствовались теоретическими положениями работ В.И. Загвязинского, Т.Е. Климовой, Н.В. Кузьминой, А.Я. Найна, С.Л. Рубинштейна [63; 80; 81; 87; 113; 147] и других исследователей.

Эксперимент (от лат. *experimentum* – «проба», «опыт», «испытание») А.М. Новиков определяет как «общий эмпирический метод (метод-действие)»,

предполагающий сознательное изменение исследователем хода какого-либо явления путем введения в него нового фактора [118]. В.И. Загвязинский, дополняя данное определение, рассматривает эксперимент как метод исследования, предполагающий «активное вмешательство исследователя-экспериментатора в изучаемый процесс, поиск оптимальных решений на основе точно фиксируемых характеристик и параметров его протекания» [62, с. 89].

Основные характеристики эксперимента представлены С.Л. Рубинштейном в виде следующих положений: в эксперименте исследователь сам вызывает изучаемое им явление, при этом он варьирует, изменяет условия протекания явления, а так же их количественные соотношения; изолируя отдельные условия и (или) изменяя одно их них, при сохранении остальных неизменными, исследователь, таким образом, выявляет значение отдельных условий, устанавливает закономерности, определяющие изучаемый процесс [147].

Рассматривая педагогический эксперимент в качестве исследовательской деятельности по проверке выдвинутой гипотезы, А.Я. Найн подчеркивает контролируемость и управляемость условий осуществления этой деятельности [113]. Т.Е. Климова указывает на ряд положений, дополняющих общие требования эффективности применения экспериментального метода к исследованию педагогических явлений: «применение педагогического эксперимента должно способствовать приросту педагогических знаний; планируемые условия эксперимента, его структура не должны привести к негативным последствиям для субъектов педагогического процесса» [80, с. 120].

Анализируя и обобщая представленные определения и характеристики эксперимента, можно заключить, что эксперимент, как эмпирический метод познания предполагает: активное воздействие на объект исследования в специально подобранных, контролируемых и управляемых условиях; фиксацию требуемого состояния и его дальнейшее изучение на качественном и/или количественном уровне. Таким образом, в рамках эксперимента исследуются новые педагогические знания, проверяются и обосновываются теоретические предположения и научные гипотезы.

Экспериментальная работа осуществлялась на базе многопрофильного колледжа ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова» в период с 2016 по 2020 гг. и включала три этапа: констатирующий, формирующий и заключительный. Все этапы экспериментальной работы были подчинены ее общей цели, при этом каждый из них был направлен на решение определенных задач соответствующими методами и характеризовался своими результатами.

Основываясь на требованиях и принципах организации педагогического эксперимента, учитывая особенности нашего исследования, была составлена программа экспериментальной работы, которая представлена в таблице 8.

Таблица 8 – Программа экспериментальной работы

Параметры этапа	Содержание этапа
1	2
Констатирующий (подготовительный) этап (2016-2018 гг.)	
Цели	анализ состояния проблемы формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности в практике СПО, выявление наиболее эффективных направлений ее решения; разработка, апробация и корректировка: 1) критериев, показателей и диагностического инструментария оценки компонентов готовности педагога СПО к проектной деятельности 2) компонентов разрабатываемой педагогической системы и педагогических условий ее функционирования; выявление наличного уровня готовности педагога СПО к проектной деятельности
Задачи	1 определить цель, задачи и методы экспериментального исследования; провести предварительное исследование; определить экспериментальную базу, контрольные и экспериментальные группы; 2 обосновать критерии и показатели уровней исследуемой готовности педагога СПО; 3 подобрать диагностические методики показателей; 4 обосновать механизм перевода качественных показателей в количественные; 5 выявить наличный уровень готовности педагога СПО к проектной деятельности
Методы	– теоретические (анализ нормативной, научной психолого-педагогической и методической литературы; понятийно-терминологический анализ, синтез, систематизация, обобщение, моделирование); – эмпирические (обобщение и анализ педагогического опыта; констатирующий эксперимент; наблюдение, анкетирование); – математические методы обработки данных
Результаты	компоненты педагогической системы и педагогические условия, способствующие ее реализации; программа проведения эксперимента, база исследования, варьируемые и неварьируемые условия эксперимента, этапы, методы сбора и обработки полученных данных; диагностическая программа; результаты констатирующего эксперимента

Продолжение таблицы 8

Параметры этапа	Содержание этапа
1	2
Формирующий (основной) этап (2018-2019 гг.)	
Цели	апробация педагогической системы в различных сочетаниях выделенных педагогических условий; проверка влияния комплекса педагогических условий на формирование исследуемой готовности педагога СПО
Задачи	1 определить степень влияния педагогических условий на процесс формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности; 2 апробировать методику формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности; 3 собрать, обработать и обобщить данные формирующего эксперимента
Методы	– теоретические (анализ, обобщение, систематизация); – эмпирические (наблюдение, метод экспертной оценки и самооценки, формирующий эксперимент); – математические методы обработки данных
Результаты	педагогическая система и комплекс педагогических условий ее эффективного функционирования; результаты формирующего эксперимента; коэффициенты качественных показателей и их количественная оценка; методика формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности
Заключительный этап (2019-2020 гг.)	
Цели	анализ результатов формирующего эксперимента: выявление динамики продвижения педагога СПО на более высокий уровень готовности к проектной деятельности
Задачи	1 провести количественный и качественный анализ и интерпретацию данных; 2 математически доказать верность выдвинутой гипотезы исследования; 3 оформить результаты экспериментальной работы, сформулировать выводы
Методы	– теоретические (анализ, синтез, обобщение); – показатели и методы математической статистики (средний показатель, коэффициент эффективности, показатель абсолютного прироста, критерий «хи-квадрат»); – методы визуализации результатов экспериментальной работы
Результаты	доказанная математическими методами гипотеза исследования; общие выводы по результатам экспериментальной работы.

На всех этапах экспериментальной работы нами применялись методы отбора и анализа фактического материала: 1) методы сбора и накопления данных (изучение и обобщение опыта, наблюдение, анкетирование); 2) методы контроля и измерения (тестирование, изучение продуктов проектной деятельности); 3) методы обработки данных (математические, статистические); методы оценивания (самооценка, экспертная оценка).

Следуя программе экспериментальной работы на *констатирующем этапе* с целью выявления реального состояния изучаемого процесса в практике СПО, актуальности проблемы исследования, а также определения экспериментальной

базы исследования мы обратились к деятельности трех профессиональных образовательных организаций г. Магнитогорска и многопрофильного колледжа ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова».

Анализ деятельности образовательных организаций включал: 1) изучение документации по организации и содержанию методической работы с точки зрения проектной деятельности педагога СПО; тематики программ внутриколледжного обучения педагогов СПО и форм их реализации; 2) анализ рабочих программ учебных дисциплин, курсов, модулей, разработанных педагогами СПО, учебно-методического обеспечения и сопровождения проектирования обучающихся; 3) организацию и проведение предварительного исследования, направленного на выявление представлений и отношения педагогов СПО к проектной деятельности в системе СПО, к существующим проблемам ее осуществления в условиях образовательной организации.

Предварительное исследование проведено методом анкетирования. Анкетирование – разновидность опроса, в котором ставится цель выявить опыт, оценки, точку зрения опрашиваемого на основе анализа письменных ответов респондента [62, с. 97]. Анкета представляет собой объединенную исследовательским замыслом систему вопросов, которые направлены на выявление количественно-качественных характеристик объекта и предмета анализа. Разрабатывая анкету для предварительного исследования, мы подбирали вопросы, наиболее точно характеризующие изучаемое явление и дающие о нем надежную информацию; использовали закрытые (с ограниченным набором вариантов ответа) и открытые (позволяющих респонденту высказывать собственное мнение) вопросы. Таким образом, была разработана анкета открыто-закрытого типа (таблица 9), ее вопросы формулировались таким образом, чтобы по ответам можно было в целом судить о мотивах, знаниях и опыте проектной деятельности, об отношении респондентов к проектной деятельности, к сложившейся практике ее организации, а так же о предпочтениях по формам обучения проектированию.

Таблица 9 – Анкета педагога СПО

АНКЕТА ПЕДАГОГА СПО

Уважаемый коллега!

С целью изучения актуальности проблем проектной деятельности педагога СПО и его готовности к ней мы проводим данное исследование. Просим Вас ознакомиться с анкетой и максимально объективно ответить на предлагаемые вопросы.

Анализ Ваших ответов поможет изучению особенностей проектной деятельности педагога СПО, поиску путей ее эффективной организации в условиях профессиональной образовательной организации.

1. Считаете ли Вы осуществление проектной деятельности необходимым в Вашей профессиональной деятельности?

да скорее да, чем нет скорее нет, чем да нет затрудняюсь ответить

2. Что Вы понимаете под проектной деятельностью педагога СПО?

3. Укажите полный жизненный цикл проекта.

4. Применяете ли Вы в своей педагогической деятельности метод проектов?

да, регулярно иногда нет затрудняюсь ответить

5. Какой опыт проектной деятельности Вы имеете:

организации и управления учебными проектами обучающихся
помощи собственным детям в выполнении их проекта
разработки и реализации собственного педагогического проекта
участия в выполнении проектов коллег
экспертизы проектов коллег и обучающихся
затрудняюсь ответить

6. Оцените степень успешности Вашего опыта проектной деятельности

высокая средняя низкая затрудняюсь ответить

7. Считаете ли Вы, что проектирование требует определенной подготовки педагога СПО к нему?

да скорее да, чем нет скорее нет, чем да нет затрудняюсь ответить

8. Что на Ваш взгляд будет способствовать развитию проектных компетенций педагога СПО?

повышение квалификации по вопросам проектирования
специально организованное (внутриколледжное) обучение проектной деятельности
разработка, реализация и защита собственного педагогического проекта
участие в конкурсах педагогических проектов
другое (укажите) _____

9. Оцените имеющиеся условия Вашей образовательной организации в организации и управлении проектной деятельности педагогов

отлично хорошо удовлетворительно неудовлетворительно

Благодарим Вас за сотрудничество!

Проведенная аналитическая работа позволила сделать следующие выводы.

В рамках регламентированной локальными актами образовательных организаций системы методической работы уделяется недостаточное внимание вопросам педагогического проектирования и управления проектами, указанные вопросы рассматриваются эпизодически, как правило, при необходимости участия образовательной организация в конкурсе проектов. Большинство методических мероприятий носят инструктивно-семинарский характер и направлены в большей части на решение задач разработки учебно-методической документации, при этом преобладают традиционные формы обучения педагогов СПО, не способствующие развитию их проектной активности.

Анализ рабочих программ, разработанных педагогами СПО и учебно-методического обеспечения проектирования обучающихся обнаруживает ряд недостатков, в качестве которых мы отмечаем: 1) неконкретность определения ожидаемых результатов обучения по программе (результаты определяются так, что фактически невозможно проверить достигнуты они или нет); 2) несоответствие содержания учебной программы планируемым результатам (оно не обеспечивает возможность достижения значительной части планируемых результатов); 3) темы курсовых проектов обучающихся часто не содержат профессиональной проблемы, сформулированы в виде некоего технологического задания, требующего продемонстрировать набор обязательных специальных знаний, умений и навыков; 4) методические указания по курсовому проекту, в целом, разрабатываются без учета специфики проектной деятельности, включают в себя подробный алгоритм выполнения проекта, примеры расчета и т.д. Фактически проекты выполняются как последовательность серии четко определенных, алгоритмизированных шагов, что превращает его в большую, сложную практическую работу, которая сводится к действиям по заданному образцу. Полученные результаты могут свидетельствовать об отсутствии понимания педагогом СПО сущности проекта и процедуры его выполнения в следствии отсутствия соответствующей педагогической поддержки в части обучения проектной деятельности.

Анализ результатов анкетирования так же свидетельствует о неудовлетворительном состоянии исследуемой проблемы в практике СПО. Анкетирование проводилось анонимно, всего в нем приняли участие 99 случайным образом отобранных педагогов, в том числе: 23 педагога СПО педагогического колледжа, 21 педагог строительного техникума, 24 – технологического колледжа и 31 человек многопрофильного колледжа ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова». Рассмотрим его результаты более подробно.

Данные анкетирования свидетельствуют о понимании большинством педагогов СПО необходимости осуществления проектирования в профессионально-педагогической деятельности, на это указали 77 (77,8%) опрошенных, при этом отрицают необходимость его осуществления в собственной деятельности 20%, затруднились с ответом 2% опрошенных. Это свидетельствует, с одной стороны, о высокой степени мотивации проектирования, в качестве причины отрицания необходимости проектирования мы видим некорректное понимание частью респондентов содержания и структуры проектной деятельности педагога СПО. Это доказывают результаты ответа на следующий вопрос анкеты.

Так, под проектной деятельностью педагога СПО почти 70% опрошенных (69 человек) понимают организацию и руководство учебным проектированием обучающихся, в частности индивидуальным, курсовым и дипломным проектом; 12 % проектную деятельность педагога СПО соотносят с проектированием образовательных программ и их компонентов (оценочных средств, дидактических материалов и др.); на применение метода проектов в образовательном процессе указали 6% опрошенных; 4% участников рассматривают проектную деятельность педагога СПО как комплекс, состоящий из проектирования программ, применения метода проектов и руководства учебными проектами обучающихся. Только 8% педагогов СПО охарактеризовали проектную деятельность как разработку и реализацию педагогического проекта.

На регулярное применение метода проектов в своей педагогической деятельности указали 14 % опрошенных, 30% прибегают к указанному методу

иногда, 28% его не применяют, при этом затруднились с ответом на данный вопрос почти треть (27%).

О низком уровне знаний основ проектирования свидетельствуют ответы на вопрос о составе полного жизненного цикла проекта. Корректно ответили только 8% опрошенных, указав в качестве его этапов в различных формулировках: разработку, реализацию и оценку качества проекта. 7% педагогов затруднились с ответом на данный вопрос, при этом подавляющее большинство педагогов (84%) рассматривает проект как его разработку и презентацию (защиту проекта) без указания этапов его выполнения и оценки результатов его исполнения.

На наличие собственно опыта проектной деятельности указали 89% респондентов, в том числе 70% из них в качестве такого опыта отметили организацию и руководство учебными проектами обучающихся, помощи собственным детям в выполнении их проекта; на опыт разработки и реализации собственного педагогического проекта, участия в выполнении проектов коллег указали только 19%. Затруднились с ответом на данный вопрос 11%. Следует подчеркнуть, что как успешный свой опыт проектирования оценивают только 26% респондентов, от общего числа имеющих указанный опыт, более половины педагогов СПО (58%) оценивают его как неудовлетворительный.

Подавляющее большинство респондентов (86%) согласилось, что проектирование требует специальной подготовки педагога СПО к ней, при этом в качестве условий, способствующих развитию проектных компетенций 12% педагогов СПО указали повышение квалификации по вопросам проектирования; специально организованное (внутриколледжное) обучение проектной деятельности – 48%; разработку и реализацию собственного проекта – 38%. Средняя оценка имеющихся условий для проектной деятельности педагога СПО, которую дали респонденты своей образовательной организации составила 2,7 балла. Указанный показатель расценивается нами как низкий, он указывает на необходимость решения организационных и содержательных проблем проектирования в практике СПО.

Анализ результатов анкетирования позволяет заключить, что при общем понимании необходимости осуществления проектной деятельности, знания педагога СПО о проектировании, его особенностях в профессионально-педагогической деятельности характеризуются как несистемные, отмечается отсутствие положительного практического опыта по разработке, реализации, управлению и оценке образовательных проектов. Следует отметить, что полученные нами данные коррелируют с результатами педагогического исследования уровня владения педагогами СПО перспективными компетенциями, проведенного в рамках проекта по теме «Научно-методологическая, организационная и информационная поддержка реализации концепции кадрового обеспечения системы СПО» [11; 58]. Согласно оценке экспертов по двум из них – педагогическое проектирование и управление проектами – только 29,3% педагогов СПО владеют этими компетенциями, 16,3% педагогов СПО скорее владеют, чем нет, то есть больше половины педагогов – 54,4% не проявляют указанные компетенции в своей профессионально-педагогической деятельности. Большинство респондентов высказались за необходимость специальной подготовки педагога СПО к проектированию на рабочем месте. Таким образом, вышеуказанное подтверждает наличие проблемы проектной деятельности педагога в практике СПО, и стало основанием для дальнейшего изучения уровня готовности педагога СПО к проектной деятельности в рамках констатирующего этапа эксперимента.

Следующей задачей стало определение выборки педагогов СПО для включения их в эксперимент. С этой целью мы проанализировали возможности образовательной организации, получили согласие педагогов СПО и администрации. Экспериментальную выборку исследования составили 54 педагога СПО, из них 31 педагог СПО многопрофильного колледжа ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», которые были распределены по трем экспериментальным группам. Учитывая особенности исследования, контрольную группу эксперимента составили педагоги СПО другой образовательной

организации, в частности магнитогорского педагогического колледжа в составе 23 человек.

Далее в рамках констатирующего этапа экспериментальной работы была разработана диагностическая программа, включающая критерии и показатели исследуемой готовности педагога СПО, характеристики уровней, диагностические методы и методики для оценки и обработки данных по выявленным показателям, статистические критерии оценки результатов эксперимента, обеспечивающих достоверность результатов исследования.

Анализ научной литературы по вопросам организации и проведения эксперимента [38; 80] свидетельствует, что достоверность его результатов зависит от качества полученных эмпирических данных и корректности теоретических выводов, сделанных на их основании. При этом корректность теоретических выводов обеспечивается применением статистических критериев, используемых для обработки первичных данных и доказательства выдвинутой гипотезы. В нашем исследовании использованы два типа указанных критериев: критерии первичной обработки информации (надежность информации); критерии вторичной обработки информации: показатели динамических рядов и критерии доказательства гипотезы исследования [81].

Разработка диагностической программы проводилась с учетом критерия надежности информации как общей характеристики качества измерения и интерпретации эмпирических данных. Показателями данного критерия в научных исследованиях указываются: обоснованность, правильность и точность, устойчивость и репрезентативность информации [38; 80].

В результате разработки диагностической программы нами решены следующие задачи: 1) качественный анализ объекта исследования (готовности педагога СПО к проектной деятельности) с целью выделения критериев; 2) выделение показателей, диагностического инструментария их измерения и уровней готовности педагога СПО к проектной деятельности; 3) перевод выделенных качественных критериев и показателей готовности педагога СПО к проектной деятельности в количественные эквиваленты.

Результатом решения *первой задачи* является выявленная и обоснованная структура готовности педагога СПО к проектной деятельности (параграф 1.2).

Критерий как «показатель, признак, на основании которого производится оценка качества объекта, процесса» [36, с.144], позволяет судить о состоянии, уровне развития и функционирования объекта через количественные и (или) качественные характеристики данного признака (качества, свойства). Указанные характеристики, таким образом, выступают показателями, которые и характеризуют меру, уровень сформированности того или иного критерия.

Критерии определялись нами с учетом системных характеристик готовности педагога СПО к проектной деятельности, при их выделении мы опирались на работы И.Ф. Исаева [74], Т.Е. Климовой [79; 80], Н.В. Кузьминой [108] и исходили из следующих требований к критериям: 1) критерии должны быть раскрыты через ряд качественных признаков (показателей), по мере проявления которых можно судить о большей или меньшей степени выраженности данного критерия; 2) критерии должны отражать динамику измеряемого качества во времени и в культурно-педагогическом пространстве; 3) критерии должны охватывать основные виды педагогической деятельности [74, с. 115].

На основе анализа научной психолого-педагогической литературы, с учетом теоретически обоснованной структуры и характеристик компонентов готовности педагога СПО к проектной деятельности в качестве критериев нами приняты: *мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный*.

Решение *второй задачи* связано с выбором и обоснованием показателей – обобщенных характеристик объекта, процесса или его результата, позволяющих судить о степени выраженности соответствующего критерия. В науке принято выделять показатели: количественные – признаки, значения которых выражаются числами; качественные – признаки, значения которых выражаются словесной характеристикой. Выделение показателей осуществлено нами на основе анализа научной литературы и эмпирических данных констатирующего эксперимента с учетом принципа адекватности в соответствии с компонентами готовности педагога СПО к проектной деятельности. На данном этапе экспериментальной

работы для каждого выделенного критерия и показателя подобраны диагностические методики и методы измерения показателей. Критерии и показатели исследуемой готовности педагога СПО, а также диагностические методики и методы измерения ее показателей представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Критерии, показатели, диагностические методики и методы измерения готовности педагога СПО к проектной деятельности

<i>Критерии</i>	<i>Показатели</i>	<i>Диагностические методики</i>	<i>Методы измерения показателей</i>
Мотивационно-ценностный	мотивация педагогической проектной деятельности	методика «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А.А. Реан) [146]	наблюдение, тестирование, анкетирование
	потребность осуществления педагогической проектной деятельности	методика диагностики степени удовлетворенности основных потребностей [139]	
	осознание ценности и социального смысла проектной деятельности	авторский диагностический тест	
Когнитивный	знания теоретических и технологических основ проектной деятельности	авторский диагностический тест	тестирование, изучение и оценка продуктов проектной деятельности
	знания основ организации и управления проектной деятельностью	авторский диагностический тест	
Деятельностный	владение проектно-технологическими умениями (проблематизация, целеполагание, моделирование, планирование, оценка проекта)	авторские диагностические задания по решению проектных задач	изучение и оценка продуктов проектной деятельности
	владение умениями применения инструментальных средств управления проектом		
	владение умениями сотрудничества и взаимодействия в команде проекта	диагностика интерактивной направленности личности [195]	
Рефлексивный	самоанализ, самоконтроль и самооценка проектной деятельности	методика «Способность к самоуправлению Н.М. Пейсахова» [180]	наблюдение, тестирование, самооценка продуктов проектной деятельности
	самооценка готовности к проектной деятельности	методика исследования самооценки личности С.А. Будасси [180]	

Далее мы охарактеризуем выделенные критерии, показатели исследуемой готовности педагога СПО и способы их диагностики более подробно.

Мотивационно-ценностный критерий отражает ценностные ориентации, мотивы и потребности, актуализирующие проектную деятельность педагога СПО. Диагностика показателей указанного критерия осуществлялась нами посредством: наблюдения, тестирования, анкетирования, в частности оценку мотивов проектной деятельности мы осуществляли на основе методики К. Замфир в модификации А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности» [146], содержательно адаптированной нами к исследуемому процессу. Педагогу СПО предлагалось дать оценку значимости собственных мотивов проектной деятельности из предлагаемого списка по пятибалльной шкале. После заполнения бланка ответов и обработки результатов определялся мотивационный комплекс личности педагога СПО (соотношение внутренней, внешней положительной и внешней отрицательной мотивации педагогической проектной деятельности) и уровень сформированности мотивов указанной деятельности (высокий, средний, низкий) каждого педагога СПО.

Диагностика потребностей педагогической проектной деятельности осуществлялась средствами методики диагностики степени удовлетворенности основных потребностей [139], так же содержательно адаптированной нами к целям исследования. Путем попарного сравнения утверждений из предлагаемого списка и суммирования полученных баллов, на основании собственных предпочтений педагогом СПО определялись пять основных потребностей в проектной деятельности и зоны их удовлетворенности: неудовлетворенности, частичной неудовлетворенности, удовлетворенности.

Для оценки осознания ценности и социального смысла проектной деятельности использовался авторский диагностический тест по соответствующей шкале, представленный в таблице 11.

Когнитивный критерий связан со знаниями теоретических и технологических основ проектной деятельности, необходимых педагогу СПО для осуществления проектной деятельности. Данные знания обеспечивают

соответствующие проектно-технологические умения педагога СПО. Для оценки уровня знаний педагога СПО по выделенным показателям нами был использован авторский диагностический тест по соответствующим шкалам.

Таблица 11 – Тест для оценки знаний педагога СПО основ проектной деятельности, осознания ее смысла и ценности

Тест для оценки знаний основ проектной деятельности, осознания ее смысла и ценности	
<i>Инструкция.</i> Ответьте на вопросы теста.	
Фамилия, имя, отчество _____ Дата _____	
1 Считаете ли Вы, что знание основ проектирования необходимо Вам в профессионально-педагогической деятельности?	
2 Применяли ли Вы элементы проектирования в своей деятельности?	
3 Считаете ли Вы, что проектная деятельность является ведущей среди других видов профессионально-педагогической деятельности?	
4 Что Вы понимаете под проектной деятельностью педагога СПО?	
5 Зачем, на Ваш взгляд, педагогу СПО следует заниматься проектной деятельностью?	
6 Что Вы понимаете под термином «проект»?	
7 Укажите основные этапы проекта.	
8 Как называются состояния, которые проходит проект в процессе своей реализации?	
9 Как называется временной промежуток между началом реализации и окончанием проекта?	
10 Укажите, кто, на Ваш взгляд, является участниками проекта?	
11 Считаете ли Вы, что проект отличается от процесса, если – да, то чем?	
12 Что Вы понимаете под понятием «реализация проекта»?	
13 Кто, на Ваш взгляд, определяет требования к качеству проекта?	
14 Какие документы, на Ваш взгляд, необходимы для реализации проекта?	
15 Укажите, какова связь между целью проекта и его результатом?	
<i>Обработка результатов.</i> За каждый положительный и правильный ответ выставляется 5 баллов. Сумма баллов рассчитывается по шкалам.	
Шкала	Позиции
Значимость и ценность педагогической проектной деятельности	1, 2, 3, 4,5
Знание основ теории проектной деятельности	6, 7, 8, 9, 10
Знание основ управления проектом	11, 12, 13, 14, 15
<i>Интерпретация данных.</i> Уровень по шкалам оценивается следующим образом: от 1 до 7 – низкий уровень; от 8 до 18 – средний уровень; от 19 до 25 – высокий.	

Деятельностный критерий исследуемой готовности педагога СПО основан на комплексе выделенных умений педагога СПО применять знания для

осуществления проектной деятельности. Показателями данного критерия стали проектно-технологические умения, владение навыками применения инструментальных средств управления проектом, сотрудничества и взаимодействия в команде проекта. Диагностика указанных показателей предполагала использование авторских заданий по решению проектных задач и диагностики интерактивной направленности личности [180].

Проектно-технологические умения, умения использовать инструментальные средства управления проектом оценивались на основе диагностического задания, содержание которого предлагало решение проектной задачи по соответствующим шкалам (таблица 12). Результат ее решения оценивался при помощи метода изучения продукта деятельности – замысла проекта, по предлагаемой в задаче разрешения реальной проблемы образовательной практики СПО.

Показатель «умения сотрудничества и взаимодействия команде проекта» мы оценивали по шкале «Ориентация на взаимодействие и сотрудничество» диагностики интерактивной направленности личности [195], а также в процессе наблюдения.

Рефлексивный критерий характеризуется умением педагога СПО оценивать результаты собственной проектной деятельности на всех этапах ее осуществления, то есть осуществлять самоанализ, самоконтроль и самооценку проектной деятельности, а также самооценку готовности к проектной деятельности. Оценка уровня самоанализа, самоконтроля и самооценки проектной деятельности осуществлялась с применением методики Н.М. Пейсахова «Способность к самоуправлению» отдельно по шкалам и их сумме: Критерий оценки качества, Самоконтроль, Коррекция [180].

Показатель критерия «самооценка готовности к проектной деятельности» измерен с применением адаптированной к целям исследования методики самооценки личности С.А. Будасси [180]. Указанная методика дает возможность провести количественное исследование самооценки, выявив ее уровень и адекватность при сопоставлении притязаний педагога СПО с реальными, объективными показателями проектной деятельности.

Таблица 12 – Пример проектной задачи

Пример проектной задачи

Задание. По предлагаемой ниже проблеме сформулируйте замысел проекта, последовательно ответив на вопросы.

Проблема. Существующее студенческое самоуправление в колледже не выполняет функции самоуправления, его потенциал не используется для развития и воспитания обучающихся. Непонятно, как организовать самоуправление студентов в колледже так, чтобы студенты в нем участвовали с интересом, брали на себя реальные функции управления колледжем, при этом не входили в конфликт с администрацией колледжа.

Бланк проектного замысла

№	Вопросы	Ответ	Критерии и показатели оценки (да – 1, нет – 0)
1	2	3	4
1	Для кого? С кем?	целевая группа проекта и ее характеристика _____ участники проекта _____ партнеры проекта _____	корректно указаны и охарактеризованы: целевая группа, участники и партнеры проекта 3 балла
2	Для чего? Зачем?	какие нужды целевой группы удовлетворяются _____ какие ее проблемы решаются _____	актуальность проекта обоснована: указано проблемное поле проекта, реально существующие проблемы целевой группы, решаемые проектом 2 балла
3	Что?	общая цель проекта _____ конкретные цели проекта _____ задачи проекта (крупные направления деятельности по проекту) _____ качественные результаты проекта _____ продуктовый результат проекта _____	указаны новые качества и достижения, интересующие целевую группу конкретные цели проекта измеримы, достижимы и конкретны сформулированные задачи обеспечивают достижение целей проекта описаны новые качества, значимые изменения, которые предполагается получить по итогам проекта продукт проекта конкретен 5 баллов
4	Где? Когда?	место реализации проекта _____ сроки реализации проекта _____	сроки и место реализации проекта реалистичны и конкретны 2 балла
5	Как?	механизмы реализации проекта _____	представлен перечень адекватных действий (способов действий), направленных на решение задач проекта 1 балл
6	Самооценка проектного замысла	соответствие результатов проекта его целям _____	самооценка проектного замысла совпадает с оценкой эксперта 1 балл

Обработка и интерпретация результатов: каждый корректный ответ соответствует 1 баллу, максимальная сумма баллов по вопросу указана в графе 4. Сумма баллов рассчитывается по шкалам.

Шкала	Позиции	Интерпретация данных
проектно-технологические умения (проблематизация, целеполагание, моделирование, планирование, оценка проекта)	1, 2, 3, 5, 6	низкий уровень – от 0 до 4 средний уровень – от 5 до 11 высокий уровень – от 12 до 16
умения применения инструментальных средств управления проектом	3, 4, 5	низкий уровень – от 0 до 3 средний уровень – от 4 до 8 высокий уровень – от 9 до 12

Изучение самооценки готовности к проектной деятельности как личностного качества педагога СПО осуществлялось с помощью ранжирования им выделенных в исследовании 20 качеств, свидетельствующих о готовности к эффективному осуществлению проектной деятельности. Обработка результатов предполагала определение связи между ранговыми оценками предлагаемых качеств, входящими в представления «Я идеальное» и «Я реальное». Мера связи устанавливалась с помощью коэффициента ранговой корреляции, который позволил выявить высокую, адекватную, заниженную самооценку готовности к проектной деятельности.

Подчеркнем, что данные критерии не исчерпывают всего многообразия характеристик исследуемой готовности педагога СПО, однако, в рамках данного исследования являются наиболее значимыми.

Формирование любого качества или процесса происходит в соответствии с определенными этапами (уровнями). Выделение уровней исследуемого вида готовности педагога СПО осуществлено нами на основе следующих положений: изменяющаяся структура представляет исследуемое качество со стороны его поэтапного возникновения и развития как целостной системы; предыдущий этап представляет собой подготовительную ступень к следующему, низший уровень не зависит от высшего, формирование более высокого уровня невозможно без усвоения предыдущего [147].

В процессе исследования выделены три уровня готовности педагога СПО к проектной деятельности: низкий, средний и высокий. Необходимо отметить, что данные уровни взаимосвязаны и взаимообусловлены, так как каждый из них является условием перехода на следующий уровень и результатом освоения предыдущего. Таким образом, внутри каждого уровня исследуемой готовности педагога СПО реализуется принцип преемственности, так средний уровень исследуемой готовности включает в себя ее низкий уровень и, в свою очередь, является основой формирования готовности высокого уровня. Внутри каждого выделенного уровня между педагогами СПО существуют различия в степени их готовности к проектной деятельности, при переходе с уровня на уровень эта

степень увеличивается. Качественную характеристику выделенных уровней готовности педагога СПО к проектной деятельности мы подробно представили в своей работе «Критериально-уровневое оценивание готовности педагога среднего профессионального образования к проектной деятельности» [96]. Особенности каждого качественного критерия по трем выделенным уровням с точки зрения выраженности их показателей представлены нами в разработанной критериально-уровневой шкале оценки уровня готовности педагога СПО к проектной деятельности (таблица 13).

Таблица 13 – Критериально-уровневая шкала оценки готовности педагога СПО к проектной деятельности

Низкий уровень критерии/показатели	Средний уровень критерии/показатели	Высокий уровень критерии/показатели
<i>Мотивационно-ценностный критерий</i>		
слабо выраженная внешняя мотивация педагогической проектной деятельности, ее значимость и место в профессионально-педагогической деятельности слабо осознается	внешняя мотивация педагогической деятельности, понимание значимости и роли проектной деятельности в профессионально-педагогической деятельности	устойчивая внутренняя мотивация педагогической проектной деятельности, осознание значимости проектной деятельности как условия успеха в профессионально-педагогической деятельности,
потребности участия в проектной деятельности, а также интерес к ней отсутствуют	потребность участия в проектной деятельности, а также интерес к ней неустойчив	сформированная потребность в проектной деятельности
проектная деятельность не осознается как ценность, стремление к самообразованию и саморазвитию в области проектной деятельности отсутствует	проектная деятельность как профессиональная ценность осознается частично, интерес к самообразованию и саморазвитию в области проектной деятельности ситуативный	проектная деятельность осознается как профессиональная ценность, ярко выраженное стремление к самообразованию и саморазвитию в области проектной деятельности
<i>Когнитивный критерий</i>		
общее представление о проектной деятельности, знание теоретических и технологических основ проектной деятельности отсутствует	знание теоретических основ и общее представление о технологиях проектной деятельности	знание теоретических и технологических основ проектной деятельности
общее представление об организации проектной деятельности, знание основ управления проектной деятельностью отсутствует	знание основ организации и общее представление об управлении проектной деятельностью	знание основ организации и управления проектной деятельностью

Продолжение таблицы 13

Низкий уровень критерии/показатели	Средний уровень критерии/показатели	Высокий уровень критерии/показатели
<i>Деятельностный критерий</i>		
сформированы отдельные проектные умения, не владеет технологией проектной деятельности	сформированы основные проектно-технологические умения, позволяющие осуществлять проектную деятельность под внешним руководством, слабо владеет технологией проектной деятельности	владеет технологиями проектной деятельности, способен самостоятельно осуществлять проектную деятельность, использовать проектно-технологические умения в новых ситуациях, выполнять проекты различного уровня сложности
умение использовать инструментальные средства управления проектом не сформировано	умение использовать отдельные инструментальные средства управления проектом	владеет навыками применения инструментальных средств управления проектом
умения сотрудничества и взаимодействия в команде проекта слабо сформированы	умения сотрудничества и взаимодействия в команде проекта сформированы	владеет навыками сотрудничества и взаимодействия в команде проекта
<i>Рефлексивный критерий</i>		
умения самоанализа и самоконтроля проектной деятельности не сформированы	сформированы основные умения самоанализа и самоконтроля проектной деятельности	владеет способами самоанализа и самоконтроля проектной деятельности и ее результатов
завышенная самооценка готовности к проектной деятельности	заниженная самооценка готовности к проектной деятельности	адекватная самооценка готовности к проектной деятельности

Третья задача диагностической программы предполагала разработку механизма перевода выделенных качественных критериев и показателей готовности педагога СПО к проектной деятельности в количественные эквиваленты с целью дальнейшего использования математического аппарата для статистической обработки и анализа полученных данных. При осуществлении данной операции, основываясь на работах М.И. Грабаря, М.И. Краснянской [46], Т.Е. Климовой, И.А. Кувшиновой [80], мы преобразовали эмпирические индикаторы (показатели) каждого из выделенных критериев в количественные эквиваленты с помощью числовых систем по заранее обусловленным оценкам – баллам, разработав таким образом специальную шкалу оценки выделенного комплекса показателей уровня исследуемой готовности педагога СПО. В нашем исследовании использована следующая шкала: 1 балл – низкий уровень; 2 балла –

средний; 3 балла – высокий. В таблице 14 мы представили механизм перевода качественного показателя критерия в количественную оценку в баллах.

Таблица 14 – Механизм перевода качественного показателя в количественную оценку уровня исследуемой готовности педагога СПО

Показатели критерия готовности педагога СПО к проектной деятельности	Уровни и баллы по каждому показателю		
	высокий (3 балла)	средний (2 балл)	низкий (1 балл)
Мотивационно-ценностный критерий			
мотивация педагогической проектной деятельности	$BM > BПМ > BOM$	$BM \geq BПМ \geq BOM$	$BM \leq BПМ \leq BOM$
потребность осуществления педагогической проектной деятельности	от 0 до 13	от 14 до 26	от 27 до 39
осознание ценности и социального смысла проектной деятельности	от 19 до 25	от 8 до 18	от 1 до 7
Когнитивный критерий			
знания теоретических и технологических основ проектной деятельности	от 19 до 25	от 8 до 18	от 1 до 7
знания основ организации и управления проектной деятельностью	от 19 до 25	от 8 до 18	от 1 до 7
Деятельностный критерий			
владение проектно-технологическими умениями (проблематизация, целеполагание, моделирование, планирование, реализация и оценка проекта)	от 12 до 16	от 5 до 11	от 0 до 4
владение умениями применения инструментальных средств управления проектом	от 9 до 12	от 4 до 8	от 0 до 3
владение умениями сотрудничества и взаимодействия в команде проекта	от 24 до 31	от 23 до 14	от 13 до 1
Рефлексивный критерий			
самоанализ, самоконтроль и самооценка проектной деятельности	от 6 до 5	от 4 до 3	от 2 до 1
самооценка готовности к проектной деятельности	адекватная	заниженная	завышенная
Обобщенный результат			
уровень готовности педагога СПО к проектной деятельности	высокий 25-30	средний 16-24	низкий 10-15

Обобщенный результат определялся нами следующим образом: уровень готовности педагога СПО к проектной деятельности зависел от полученного им суммарного балла, при этом минимальное количество баллов, которое может набрать педагог СПО – 10, максимальное – 30. Далее нами был осуществлен выбор интервалов при группировке данных распределения совокупности

педагогов СПО по уровням исследуемой готовности по методике А.А. Кыверялга [90]. Согласно указанной методике, средний уровень готовности педагога СПО к проектной деятельности определяется 25% отклонением оценки от среднего по диапазону оценок балла, то есть оценка от $R(\min)$ до $0,25 R(\max)$ свидетельствует о низком уровне готовности педагога СПО к проектной деятельности, о высоком уровне соответственно оценки, превышающие 75% максимально возможных. Данные интервалы представлены нами в таблице 15.

Таблица 15 – Интервалы уровня исследуемой готовности педагога СПО

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
Баллы	25-30	16-24	10-15

Во время проведения экспериментальной работы баллы, набранные каждым педагогом СПО, заносились в сводную таблицу оценок по показателям соответствующего критерия.

Представленная диагностическая программа готовности педагога СПО к проектной деятельности была апробирована нами в ходе констатирующего и формирующего этапов экспериментальной работы.

В процессе второго – *формирующего* – этапа экспериментальной работы проверялась выдвинутая гипотеза исследования, то есть влияние разработанной педагогической системы на фоне реализации различного сочетания выделенных педагогических условий, отслеживалась степень их влияния на изучаемый процесс, определялись качественные и количественные различия экспериментальных и контрольной групп. Результатом данного этапа эксперимента стали зафиксированные изменения в экспериментальных группах относительно контрольной.

Содержание формирующего эксперимента в экспериментальных группах различалось характером внедрения педагогических условий: в первой экспериментальной группе (ЭГ-1) реализовывались разработанная педагогическая система и первое педагогическое условие; во второй экспериментальной группе (ЭГ-2) – педагогическая система, первое и второе педагогическое условие; в третьей группе (ЭГ-3) педагогическая система реализована на фоне комплекса

педагогических условий. В контрольной группе (КГ) предложения по решению исследуемой проблемы использовались фрагментарно. Выбор такой вариации педагогических условий в экспериментальных группах обусловлен тем, что первое педагогическое условие рассматривается как базовое, а также необходимостью проверки степени влияния отдельных сочетаний и всего комплекса педагогических условий на исследуемый процесс. Наименование, количественный состав групп и реализуемые в них педагогические условия в рамках формирующего этапа представлены в таблице 17.

Таблица 16 – Экспериментальные группы формирующего этапа

Кол-во	Условное обозначение групп	Педагогические условия формирования исследуемой готовности педагога СПО экспериментальных групп
9	ЭГ-1	педагогическая система и первое педагогическое условие
11	ЭГ-2	педагогическая система, первое и второе педагогическое условие
11	ЭГ-3	педагогическая система и комплекс педагогических условий
23	КГ	обычный режим профессионально-педагогической деятельности

Для обеспечения устойчивости измерения в процессе экспериментальной работы нами проведен промежуточный срез, в конце формирующего эксперимента по результатам итогового среза мы наблюдали повышение уровня готовности педагогов СПО к проектной деятельности.

В ходе формирующего этапа экспериментальной работы анализ динамики формирования исследуемой готовности педагога СПО был проведен отдельно по каждому выделенному критерию. Количественная оценка результатов формирующего этапа эксперимента проводилась с помощью метода соотношения, то есть путем сравнения процентного соотношения педагогов СПО, находящихся на том или ином уровне исследуемой готовности в начале и в конце экспериментальной работы.

В ходе *заключительного этапа* экспериментальной работы нами были обработаны, обобщены и систематизированы полученные данные, их теоретическое осмысление и интерпретация позволили сформулировать выводы исследования, и в целом оформить результаты экспериментальной работы.

Для оценки динамики уровня готовности педагогов СПО к проектной деятельности были использованы статистические показатели: 1) средний показатель ($СП$) (количественная оценка уровня исследуемой готовности педагога СПО); 2) показатель абсолютного прироста (G) как разность начального и конечного значения каждого выделенного уровня и исследуемого показателя готовности педагога СПО к проектной деятельности; 3) коэффициент эффективности ($K_{эфф}$), отражающий эффективность экспериментальной работы в целом.

Средний показатель ($СП$) вычислялся нами по формуле (1):

$$СП = \frac{a+2b+3c}{100}, \quad (1)$$

где a , b , c – выраженное в процентах количество педагогов СПО, находящихся соответственно на низком, среднем и высоком уровнях готовности к проектной деятельности.

Показатель абсолютного прироста (G) мы рассчитывали по формуле (2):

$$G = П_{кон} - П_{нач}, \quad (2)$$

где $П_{кон}$ – конечное значение показателя;

$П_{нач}$ – начальное значение показателя.

Коэффициент эффективности ($K_{эфф}$) определяли по формуле (3):

$$K_{эфф} = \frac{СП(\mathcal{E}Г_n)}{СП(КГ)}, \quad (3)$$

где $СП(\mathcal{E}Г_n)$ – значение среднего показателя определенной экспериментальной группы;

$СП(КГ)$ – значение среднего показателя контрольной группы.

Представленная выше количественная оценка эффективности результатов экспериментальной работы позволила нам судить об эффективности формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности по всем критериям и по уровню готовности к проектной деятельности в целом.

Проверка выдвинутой в исследовании гипотезы, качественное изменение уровня готовности педагога СПО к проектной деятельности, статистическая

значимость эксперимента осуществлялась с помощью непараметрического критерия К. Пирсона χ^2 «Хи-квадрат». Для расчета указанного критерия мы применили следующую формулу:

$$\chi^2_{эмт} = \frac{(O_{11} - O_{12})^2}{(O_{11} + O_{12})} + \frac{(O_{21} - O_{22})^2}{(O_{21} + O_{22})} + \frac{(O_{31} - O_{32})^2}{(O_{31} + O_{32})}, \quad (4)$$

где O_{11} , O_{12} – количество педагогов СПО экспериментальной группы, находящихся на высоком уровне исследуемой готовности на начало и конец эксперимента;

O_{21} , O_{22} – количество педагогов СПО экспериментальной группы, находящихся на среднем уровне исследуемой готовности на начало и конец эксперимента;

O_{31} , O_{32} – количество педагогов СПО экспериментальной группы, находящихся на низком уровне исследуемой готовности на начало и конец эксперимента.

Таким образом, в данном параграфе представлена программа проведения эксперимента, его цели, задачи, этапы, методы сбора и обработки полученных данных; критериально-диагностический инструментарий для диагностики показателей готовности педагога СПО к проектной деятельности. Практическая реализация разработанной нами педагогической системы формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности на основе выделенного комплекса педагогических условий будет представлена в параграфе 2.2; результаты констатирующего и формирующего этапов экспериментальной работы, а также их анализ, оценка и интерпретация – в параграфе 2.3.

2.2. Методика формирования готовности педагога среднего профессионального образования к проектной деятельности

Цель данного параграфа заключается в раскрытии содержательных и процессуальных аспектов формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности. В первой главе диссертационного исследования нами было теоретически обосновано предположение о том, что формирование указанной готовности возможно в рамках разработанной педагогической системы, эффективное функционирование которой обеспечивается комплексом педагогических условий: 1) создание проектно-ориентированной образовательной среды, обеспечивающей возможности для приобретения педагогом СПО знаний и практического опыта проектной деятельности; 2) актуализация субъектной позиции педагога СПО к проектной деятельности; 3) поэтапное освоение рефлексивного управления проектной деятельностью педагога СПО. Каждое из условий формирует в определенной степени компоненты исследуемой готовности, в совокупности они реализуют педагогическую систему формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности. Теоретическое обоснование выделенных педагогических условий представлено нами в параграфе 1.3., в рамках данного параграфа мы рассмотрим методику их реализации.

Анализ научно-методической литературы, проведенный в рамках исследования, позволил установить, что под методикой реализации педагогических условий понимается система дидактических средств и технологий, с помощью которых происходит реализация предлагаемых педагогических условий, в качестве ее элементов рассматриваются цели, содержание, формы, методы и средства обучения, система контроля и оценки результатов [199, с. 200]. Далее в контексте исследования мы будем придерживаться данного определения.

Цель методики состоит в поэтапном формировании готовности педагога СПО к проектной деятельности. Содержательно методика представлена компонентами готовности педагога СПО к проектной деятельности: мотивационно-ценностным, когнитивным, деятельностным, рефлексивным; реализуется в соответствии с выделенными этапами ее формирования: информационно-ориентирующим, процессуально-деятельностным и рефлексивно-прогностическим, специально подобранными формами, методами и средствами обучения в рамках специально разработанной авторской модульной программы обучения педагога СПО проектной деятельности.

В процессе исследования мы установили, что формирование исследуемой готовности происходит поэтапно. Далее мы представим характеристику этапов ее формирования, подчеркнув определенную условность их выделения для организации и проведения экспериментальной работы, так как компоненты исследуемой готовности неравномерно, с различной степенью интенсивности.

Информационно-ориентирующий этап формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности характеризуется состоянием разрешения внутренних противоречий между социальным статусом проектирования, его ролью, целями и имеющимися установками, возможностями педагога СПО на основе самоанализа и самоопределения. Содержание работы на данном этапе конкретизируется в следующих совместных действиях обучающего преподавателя и педагога СПО: выявление наличного уровня готовности педагога СПО к проектной деятельности через его включение в работу по самоанализу и самооценке; разъяснение и аргументация необходимости осуществления проектной деятельности современным педагогом СПО; актуализация знаний об особенностях, компонентах, роли проектирования в профессионально-педагогической деятельности; стимулирование потребностно-мотивационной сферы личности педагога СПО. На данном этапе педагог СПО «входит» в проектную деятельность, поэтому ярко выражено внешнее управление обучающего преподавателя. Деятельностными механизмами здесь выступают «познание» (накопление знаний технологии проектной деятельности, о ее

ценностях и социальном значимости) и «самопознание» (самоопределение образа «Я – в проекте») на основе поиска имеющегося несоответствия («анализ – самоанализ»).

Второй этап – процессуально-деятельностный – характеризуется сознательным преодолением трудностей и самоопределением педагога СПО в проектной деятельности, он обусловлен разрешением противоречия между осознанием педагогом СПО необходимости повышения уровня собственной готовности к проектной деятельности и недостаточной подготовленностью к ней. На данном этапе наблюдается процесс соуправления, основными функциями обучающего преподавателя выступают мотивация, координация и коррекция учебной и проектной деятельности педагога СПО. Здесь изменения происходят быстрее вследствие включения деятельностного механизма «определение – самоопределение», благодаря которому выстраивается образ «Я – самоопределяющийся в проекте» на основе определения возможного и действительного («выбор – целеполагание»).

Третий этап – рефлексивно-прогностический – этап самореализации, он характеризуется самоуправляемым развитием готовности педагога СПО к проектной деятельности. На данном этапе педагог СПО на собственном практическом опыте убеждается в необходимости наращивания собственных проектных компетенций для осуществления успешной профессионально-педагогической деятельности. Ведущим деятельностным механизмом выступают «реализация – самореализация», в качестве его личностного проявления – образ «Я – самореализующийся в проекте» на основе самостоятельно осуществляемого проектного действия.

Формирование готовности педагога СПО к проектной деятельности обусловлено, прежде всего, развивающими возможностями специальной *проектно-ориентированной образовательной среды, обеспечивающей возможности для приобретения педагогом СПО знаний и практического опыта проектной деятельности.* В рамках исследуемого процесса данное

педагогическое условие рассматривается нами как необходимое, оно реализовано для всех трех экспериментальных групп (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3).

Для создания указанной среды как системы образовательных возможностей в рамках реализации данного педагогического условия нами разработана модульная программа обучения педагога СПО проектной деятельности, выступившая системообразующим фактором среды, обеспечивающим связь ресурсов всех ее компонентов: пространственно-предметного, социального и информационного.

Модульная программа представлена в виде совокупности научно-методического и учебно-информационного обеспечения обучения и организации проектной деятельности педагога СПО, разработанного на основе системного, деятельностного и проектного подходов. Ее целью стало поэтапное освоение педагогом СПО содержания и инструментария разработки, реализации и оценки образовательного проекта в процессе его непосредственного выполнения. Таким образом, в программе проект применен как компонент содержания обучения и как основа учебно-профессиональной деятельности педагога СПО (*технологический компонент среды*). Совокупность средств, обеспечивших возможность требуемых проектных действий и поведение педагога СПО (*пространственно-предметный компонент среды*) была представлена инфраструктурой образовательной организации и средствами реализации модульной программы обучения (проектные аудитории, организация пространства на занятии, кроссплатформенное программное обеспечение управления проектами ProjectLibre; модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда «Moodle» и др.). Продуктивный стиль взаимодействия между субъектами среды в интересах развития их проектной деятельности (*социальный компонент среды*) обеспечивался соответствующими формами партнерского взаимодействия, применяемыми нами в рамках обучения: работа малых и проектных групп; тренинги, мастерские, игры и др. *Информационный компонент среды* представлен банком нормативно-правовых источников информации о проектировании и данных по образовательным проектам; разработанными в ходе

исследования формами для разработки образовательного проекта, критериями его оценки, учебно-методическим обеспечением программы обучения и др. Для оперативного обмена информацией использованы средства и возможности социальной сети ВКонтакте (группа Проектное обучение в СПО), а также приложения-мессенджера Viber с одноименной группой.

Содержание программы обучения структурировано и реализовано в рамках трех модулей: информационного, тренингового и проектного и 10 модульных элементов (далее МЭ), реализуемых последовательно на каждом из этапов формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности (таблица 17). Уточним, что целью каждого из модулей программы обучения являются образовательные результаты, они определили основные организационные формы обучения: мастерская, тренинг и проект. В целом освоение содержания обучения осуществлялось посредством комплексного применения как педагогических методов (анализа проблемных ситуаций, решения проектных задач, дискуссии, мозгового штурма, работы малых групп и др.), так и специфических методов и средств проектирования и управления проектом (схематизация, смарт, моделирование, скрам, экспертной оценки; паспорт проекта, иерархическая структура работ, ресурсов; программное обеспечение управления проектами ProjectLibre и др.).

Программа обучения реализована в течение одного учебного года (8 месяцев, с октября по май) как цикл учебных занятий, продолжительность каждого учебного занятия составляла 6 часов. Проектный модуль программы предполагал ограниченное по времени (4 месяца) самостоятельное выполнение педагогом СПО образовательного проекта (индивидуально или в команде проекта), обеспеченное его систематическим консультированием и сопровождением со стороны обучающего преподавателя. Общая логика реализации предлагаемой модульной программы обучения заключалась в последовательной реализации ее модульных элементов на каждом из выделенных этапов формирования исследуемой готовности педагога СПО. Каждый следующий этап формирования готовности в рамках программы мы предваряли

мини-лекциями, которые рассматривали в качестве своеобразных навигаторов. Главной задачей таких мини-лекций-навигаторов являлась установка организации обучения по освоению предметного содержания проектной деятельности в СПО.

Таблица 17 – Структурно-содержательная характеристика модульной программы обучения педагога СПО проектной деятельности

Этап формирования готовности педагога СПО	Информационный модуль	Тренинговый модуль	Проектный модуль
информационно-ориентирующий	МЭ 1 Погружение	МЭ 2 Диагностика и самодиагностика, МЭ 3 Команда проекта	МЭ 4 Образовательный проект в профессионально-педагогической деятельности педагога СПО
процессуально-деятельностный	МЭ 5 Конструктор знаний	МЭ 6 Тренинг проектно-технологических умений	МЭ 7 Разработка и реализация образовательного проекта
рефлексивно-прогностический	МЭ 8 «Я в проекте»	МЭ 9 Тренинг саморазвития	МЭ 10 Проект саморазвития (индивидуальный маршрут в проектной деятельности)
Формы	мастерская	тренинг	проект
	индивидуальная, групповая и смешанная рефлексия		
Методы	анализ проблемных ситуаций, работа в малых группах, коучинг	анализ проблемных ситуаций, интерактивные игровые методы, работа в малых группах, метод решения проектных задач, методы управления проектом	анализ проблемных ситуаций, схематизации, смарт, моделирование, скрам, экспертной оценки
Средства	индуктор, рефлексивные вопросы, проблемные ситуации	диагностические задания, правила игры, роли, проектные задачи, рефлексивные вопросы	проектная документация (паспорт проекта; иерархическая структура работ, ресурсов; план-график проекта; матрица ответственности и др.), ПО ProjectLibre, критерии оценки образовательного проекта
Результат	система знаний о теоретических и технологических основах проектной деятельности, ее организации и управления	проектно-технологические умения, умения управления проектом, диалогового общения и партнерского взаимодействия в процессе командной работы	практический опыт проектной деятельности, самооценка педагогом СПО проектной деятельности и готовности к ней

Указанные лекции позволяли педагогу СПО увидеть новые пространства осваиваемой деятельности, самоопределиваться, оценив свои возможности и точки

роста в ней. С помощью этих лекций-навигаторов задавались границы предстоящей учебной и проектной деятельности, определялись требования к ней в виде заданий для самостоятельной индивидуальной и групповой проектной работы.

Далее мы представим особенности реализации модульных элементов на каждом из выделенных этапов формирования исследуемой готовности.

Информационно-ориентирующий этап – МЭ 1-4. Особенностью МЭ 1-3 является то, что они построены на содержании, предлагаемом обучающим преподавателем с целью формирования дальнейшего информационного запроса.

На основании результатов погружения в проблемы проектной деятельности, диагностики собственной готовности к ней и первичных навыков работы в команде проекта (МЭ 1-3) в рамках МЭ 4 «Образовательный проект в профессионально-педагогической деятельности педагога СПО» педагогами СПО совместно был разработан проектный продукт – карта «Проект в деятельности педагога СПО». Указанный проектный продукт позволил не только совместно выделить реально существующие проблемы образовательной практики (тематика проектов), которые могут быть разрешены средствами проекта, но и самоопределиться с вариантами последующей реализации одного из направлений, фактически мы получили перечень проектов, разработка и реализация которых предстояла на следующем этапе реализации программы обучения. Дополнительно отметим, что в большинстве своем педагогами были выбраны командные проекты. МЭ 1-4 реализованы концентрированно в течение 3 дней (18 часов), что обеспечило целостное погружение педагога СПО в проблему проектирования в СПО и непосредственно в профессионально-педагогической деятельности.

Процессуально-деятельностный этап – МЭ 5-7. Содержанием данных МЭ стала разработка тематики выбранного педагогом СПО на предыдущем этапе (МЭ 4) направления проектирования в соответствии с технологией проектной деятельности. То есть МЭ «Конструктор знаний» предполагал освоение педагогам СПО метапредметного содержания проектной деятельности (проблематизация, моделирование и т.д.) на основе содержательной разработки и уточнения этапов

разрабатываемого образовательного проекта. Особенностью реализации МЭ 5, 6 является их содержательная интеграция, осуществляемая в рамках конкретного этапа проекта. Так, проблематизация рассматривается в рамках мастерской и соответственно поддерживается тренингом умений проблематизации на одном учебном занятии. Учитывая, что в процессе исследования нами выделены 5 этапов проектной деятельности педагога СПО (проблематизация; целеполагание; моделирование; планирование; реализация и оценка качества) на данном уровне мы запланировали 5 интегрированных занятий (30 часов). Занятия проводились один раз в неделю, период между занятиями использовался педагогами СПО для самостоятельной доработки содержания каждого этапа разрабатываемого образовательного проекта. Итогом указанного цикла занятий стали разработанные проекты, которые были представлены педагогами СПО на первом занятии в рамках МЭ 7 в виде защиты, по ее итогам была проведена рефлексия и необходимая корректировка, определен план взаимодействия (консультирования и сопровождения) обучающего преподавателя и педагогов СПО по реализации проектов в следующие 3 месяца. На заключительном занятии МЭ 7 была проведена повторная защита уже реализованного образовательного проекта. Таким образом, процессуально-деятельностный этап в рамках программы обучения содержал 7 учебных занятий и был реализован в течение четырех с половиной месяцев.

Рефлексивно-прогностический этап – МЭ 8-10. Указанные модульные элементы были направлены на самооценку и дальнейшее прогнозирование собственной проектной деятельности каждым педагогом СПО. На данном этапе МЭ были реализованы концентрированно в течение 3 дней (18 часов), обеспечивая целостную рефлексия педагогом СПО как процесса обучения, разработанных и реализованных образовательных проектов, так и рефлексия проектной деятельности в целом.

Далее мы охарактеризуем формы организации обучения, представим содержание, методы, средства каждого из модулей программы подробнее.

Информационный модуль программы обучения педагога СПО проектной деятельности содержит ряд самостоятельных модульных элементов: МЭ 1 «Погружение» (выстраивание смысла проектирования в СПО); МЭ 5 «Конструктор знаний» (обогащение знаний по этапам проектной деятельности и инструментам их осуществления); МЭ 8 «Я в проекте» (рефлексия). Указанные МЭ отличаются по целям, содержанию и продолжительности их реализации. Организационной формой обучения в рамках данного модуля является мастерская, в частности два ее вида: мастерская построения знаний (МЭ 5 «Конструктор знаний») и мастерская ценностных ориентаций (МЭ 1 «Погружение», МЭ 8 «Я в проекте»).

При разработке мастерской нами учитывался следующий общий алгоритм ее организации и проведения: индукция, деконструкция и реконструкция (работа с материалом), социализация, афиширование, разрыв, рефлексия. В зависимости от типа и цели мастерской последовательность указанных этапов менялась, при этом в качестве ее важнейших неотъемлемых характеристик мы рассматривали разрыв и социализацию.

Этап мастерской «Индукция» связан с понятием индуктор, в качестве которого мы применяли слово, образ, фразу, предмет, текст или рисунок, они задавали направление мысли участников мастерской. На данном этапе с помощью индуктора мы организовывали проблемную ситуацию, создавали эмоциональный настрой, мотивирующие дальнейшую деятельность участников, включение их личного отношения к предмету обсуждения. Этап деконструкции и реконструкции предполагал создание педагога СПО индивидуального или группового творческого продукта. При этом деконструкция, как состояние неспособности выполнить задание имеющимися средствами, осознание неполноты знаний формировало информационный запрос участников мастерской – работу с материалами и исследование; реконструкция, как обратный процесс позволяла на основании исследованных материалов и поиска решения индивидуально или в группе сформировать общее мнение по рассматриваемому вопросу. Афиширование – представление выполненных работ участниками

мастерской, в том числе мастером (тексты, рисунки, схемы, проекты и др.) Основное условие данного этапа заключалось в следующем: все подготовленное участниками демонстрировалось и обсуждалось. Рефлексия мы организовывали и проводили на всех этапах мастерской, она предполагала оценку каждым педагогом СПО своего результата, осознание того, что удалось или не удалось, а также постановку новых целей и задач. Разрыв (озарение, понимание) как отказ от предыдущего знания во имя нового нами заранее планировалось. Для создания условий разрыва мы подбирали парадоксальное содержание индуктора, предлагаемого участникам мастерской для осмысления; переживание парадокса приводило мысли и эмоции педагогов СПО сначала к состоянию тупика, затем к поиску выхода из него и, наконец, к «озарению». Социализация как процесс соотнесения своей деятельности с деятельностью других предполагала, что в ходе мастерской каждый делится своими знаниями, опытом, впечатлениям через решение общей задачи группы, которая в свою очередь позволяет не только выразить мнение, но и предъявить созданный продукт всем (афиширование). На данном этапе при сравнении, соотнесении педагогом СПО своих результатов с чужими, мы наблюдали, появление у него определенной потребности в новом или дополнительном знании – информационный запрос.

Подготовка мастерской осуществлялась нами как последовательность следующих общих этапов: отбор основных понятий мастерской – собственно мастерская (ознакомление с материалом, стимулирование мотива обучения активизация личностного опыта, построение знания) – самодиагностика (осознание выстроенного знания, опыта, внесение корректив) – отработка умений, самостоятельная работа, внешняя рефлексия (внутренний и внешний контроль качества, применение выстроенных знаний) – самооценка и самокоррекция (осознание своего роста).

Далее мы представим цели, особенности и варианты построения мастерских в МЭ информационного модуля предлагаемой программы обучения.

Структура мастерской «Погружение» (МЭ 1) представляла собой следующий алгоритм совместных действий обучающего преподавателя и

педагогов СПО: формирование потребности осуществления проектной деятельности и изучения ее технологических и организационных основ (индуктор) – создание модели проектной деятельности педагога СПО (индивидуальная работа) – обмен моделями, обсуждение и уточнение в группе (деконструкция) – работа в группе (выбор в группе наиболее оптимальной модели, социализация) – представление результатов работы группы (афиширование) – предложения по модели мастера – общее обсуждение (разрыв, социализация) – индивидуальная письменная работа по вопросам с полученной информацией (реконструкция) – обсуждение (социализация в группе) – рефлексия – задание для самостоятельной работы. Данная мастерская как мастерская ценностных ориентаций способствовала осознанию социального смысла и значимости проектной деятельности педагога СПО, формированию потребности ее осуществления, таким образом, осуществлена ее направленность на мотивационно-ценностный компонент исследуемой готовности педагога СПО.

МЭ 5 «Конструктор знаний» предполагал ряд последовательно реализуемых мастерских построения знаний, соответствующих выделенным в исследовании этапам проектной деятельности педагога СПО – проблематизация; целеполагание; моделирование; планирование; реализация и оценка качества. Целью каждой мастерской было формирование целостного знания этапа проектной деятельности через конструирование знаний о его содержании, методах и средствах осуществления, таким образом, формировались знания о теоретических и технологических основах проектной деятельности и обеспечивалась направленность мастерских на когнитивный компонент исследуемой готовности педагога СПО.

Мастерская построения знаний была представлена следующей структурой: мастер предлагает тему по этапу проектирования (индуктор) – восприятие темы, формулирование и уточнение проблем в парах, запись на доске (деконструкция) – выбор группой темы, поиск решения проблемы – представление группой решения проблемы – вопросы группе (разрыв, групповая рефлексия) –

усовершенствование варианта решения проблемы (реконструкция) – обобщение и фиксация результатов (афиширование) – индивидуальная рефлексия.

Мастерская МЭ 8 «Я в проекте», как заключительная мастерская ценностных ориентаций связана с анализом затруднений и достижений педагога СПО, определения дальнейших перспектив работы в области проектной деятельности, проявлением «Я» на всех этапах информационного модуля (мастерских). Таким образом, данная мастерская была направлена на мотивационно-ценностный и рефлексивный компоненты исследуемой готовности педагога СПО. Структура мастерской включала следующие этапы: творческое задание мастера (индуктор) – обсуждение задания – индивидуальное создание текста – представление текста в подгруппе – рефлексия.

Основными методами в рамках мастерских стали: анализ проблемных ситуаций и работа в малых группах. Применение каждого из указанных методов сопровождалось рядом техник коучинга, средствами выступали проблемные ситуации и рефлексивные вопросы.

Тренинговый модуль программы обучения педагога СПО проектной деятельности обеспечивал отработку необходимых проектно-технологических умений педагога СПО в ситуациях проектного взаимодействия. Формой реализации данного модуля стал тренинг, предполагавший реализацию ряда диагностических процедур по измерению уровня исследуемой готовности педагога СПО, а также различного вида игр и упражнений, в целом ориентированных на использование обучающего эффекта группового взаимодействия.

В целом реализация каждого МЭ тренингового модуля программы обучения предполагала следующую этапность: 1) создание и поддержание единого психологического пространства (специально организованного группового пространства); психологического климата доверия, открытости, добровольности, равенства позиций, взаимной поддержки и продуктивного взаимодействия); 2) решение конкретных задач тренинга, через проведение дискуссии, игр, работы в малых группах и др.; 3) рефлексия тренинга.

Представим цели, особенности и характеристику МЭ тренингового модуля программы обучения педагога СПО к проектной деятельности.

МЭ 2 «Диагностика и самодиагностика» и МЭ 3 «Команда проекта», реализуемые на информационно-ориентирующем этапе были направлены на формирование у педагогов СПО интереса к предстоящей работе; на диагностику и самодиагностику наличного уровня готовности к проектной деятельности, а также отработку первичных навыков работы в команде проекта с целью формирования потребности в осуществлении проектной деятельности, в том числе командной, осознание ее личностного, социального и профессионального смысла. Таким образом, указанные МЭ направлены на формирование мотивационно-ценностного, деятельностного и рефлексивного компонентов исследуемой готовности педагога СПО.

МЭ 6 «Тренинг проектно-технологических умений» самый продолжительный, напомним, что он реализовывался как дополнение к МЭ 5 в виде серии тренингов по выделенным этапам проекта, их основной целью стало формирование проектно-технологических умений проблематизации, целеполагания, моделирования, планирования, оценки качества проекта, а так же умений применять инструментальные средства управления проектом, сотрудничества и взаимодействия в команде проекта. Таким образом, данный МЭ был направлен на формирование, прежде всего деятельностного компонента исследуемой готовности педагога СПО.

Реализация МЭ 9 «Тренинг саморазвития» была основана на идее целостности профессионального и личностного развития человека, он обеспечивает организацию условий для профессионально-личностного самопознания и саморазвития педагога СПО в области проектной деятельности, способствует обучению самонаблюдению, самоанализу и саморегуляции, в него вошли задания для самодиагностики уровня готовности к проектной деятельности на заключительном этапе ее формирования – рефлексивно-прогностическом, а также упражнения для самораскрытия в области проектной деятельности. Таким

образом данный МЭ был направлен на формирование рефлексивного компонента исследуемой готовности педагога СПО.

Общий перечень применявшихся нами в рамках тренингового модуля методов представлен как собственно педагогическими методами, так и специфическими методами проекта, которые в свою очередь применялись в качестве средств организации разработки, реализации и оценки качества образовательного проекта. Педагогическими методами в рамках данного модуля стали: интерактивные игровые, дискуссия, работа в малых группах, метод анализа конкретных проблемных ситуаций, игровые разминки и упражнения. Так, групповая дискуссия позволяла выявить многообразие подходов к рассматриваемым вопросам, определить собственную позицию в результате обмена мнениями и обеспечить в итоге всестороннее рассмотрение предмета. На формирование моделей поведения педагога СПО в ситуациях проектного взаимодействия, активизацию положительного эмоционального состояния и командообразование направлены интерактивные игровые методы. Учитывая особенности проектной деятельности, к которой мы формировали готовность педагога СПО, особо остановимся на специфических методах организации разработки, реализации и оценки образовательного проекта, примененных нами в рамках тренингового модуля. К ним мы отнесли метод решения проектных задач, который способствует формированию целостного представления о проектной деятельности, приобретению опыта партнерского взаимодействия, обеспечивает поэтапное проектирование, прогнозирование и оценку результатов деятельности через формирование необходимых проектно-технологических умений. Указанные умения, как планируемые результаты обучения связаны с освоением педагогом СПО проектных действий и отработкой умения выполнять эти действия в виде технологически обусловленных цепочек (параграф 1.2). В процессе экспериментальной работы нами установлено, что метод решения проектных задач, как последовательное запланированное выполнение цепочки проектных действий способствует указанной цели.

Под проектной задачей в исследовании понимается задача, в которой через набор заданий, связанных, как правило, общим сюжетом реальной проблемной ситуации целенаправленно формируется система действий (цепочка действий), направленных на получение «продукта». В этой связи в качестве структуры проектной задачи мы приняли следующие ее компоненты: 1) описание реальной проблемной ситуации; 2) система заданий, которые должны быть выполнены группой педагогов СПО (количество заданий определяется исходя из количества необходимых совершаемых действий для решения задачи – создания реального «продукта»); 3) итоговое задание (сборка «продукта», оформление итогового результата). Алгоритм решения проектной задачи был представлен последовательностью следующих этапов: анализ проблемной ситуации (надо ли ее решать?) – формулирование проблемы (чья проблема, в чем она состоит?) – установление приоритетов ценностей (каких ценностей и почему будем придерживаться?) – постановка и принятие цели действия, выработка критериев достижения цели (что получим в итоге?) – поиск возможных путей решения и их средств, перевод проблемы в задачи – выбор средств (адекватных способов действий) – решение проблемы, представленное как продуктивное действие (перечень действий) – анализ полученного результата, соотнесение его с целью и задачами – представление полученного результата (продукта). Таким образом, метод решения проектных задач предполагает соблюдение следующей последовательности действий: представление ситуации и постановка задач – организация хода решения (фронтальное, групповое) – подведение итогов – рефлексия (как последовательность (само)оценки, (само)анализа и последующей (само)коррекции).

В процессе реализации тренингового модуля педагогам СПО предлагались проектные задачи, требующие их анализа и разрешения посредством применения знаний технологии проектной деятельности (МЭ 5). Перечень проектных задач и их соотношение с формируемыми проектно-технологическими умениями педагога СПО представлены в таблице 18.

Таблица 18 – Проектные задачи, предлагаемые педагогу СПО в рамках тренингового модуля программы обучения

Результаты обучения: проектно-технологические умения	Проектные задачи, предлагаемые в рамках тренингового модуля программы обучения
проблематизации	задачи: на анализ наличной (образовательной) ситуации; на выбор и обоснование проектных решений из обусловленных заранее вариантов; на прогнозирование последствий предлагаемых решений и др.
целеполагания, моделирования	задачи: на формулировку замысла проекта (идей преобразования); на постановку обобщенной цели проекта; по разработке модели проектного продукта и др.
планирования	задачи: на построение коммуникации в проекте; на поиск и планирование ресурсов; на определение вариантов взаимодействия с заинтересованными сторонами проекта; подготовки презентации проектного (образовательного) продукта и др.
реализации (применения инструментальных средств управления проектом; сотрудничества и взаимодействия команде проекта)	задачи: на управление временем, ресурсами, командой и качеством проекта, собой в конкретной ситуации; на формирование команды проекта и распределение ролей и др.
оценки качества проекта	задачи: экспертизы и оценки проектного продукта; задачи на рефлексию коммуникаций и взаимодействия в команде проекта и др.

Дополнительно подчеркнем, что особую практическую значимость по оценкам педагогов СПО для них имели проектные задачи на обнаружение ошибки уже в готовом проектном решении (случаи из проектной практики). Особо отметим, что педагоги СПО самостоятельно предлагали проблемные ситуации из реальной, в том числе собственной образовательной практики как основы проектных задач, для нас это стало важным показателем понимания и умения «видеть» реальные проблемы, которые могут быть разрешены средствами образовательного проекта.

Важными составляющими МЭ 6 «Тренинг проектно-технологических умений» стали специфические средства разработки, реализации и управления образовательным проектом, в частности изучались и отрабатывались приемы целеполагания смарт, моделирования; приемы и техники управления проектом скрам; методы формирования команды проекта, повышения ее эффективности;

методы и средства управления ресурсами, временем и качеством проекта (иерархическая структура работ, ресурсов; план-график проекта; матрица ответственности, кроссплатформенное программное обеспечение управления проектами ProjectLibre и др.).

Оценка уровня сформированности проектно-технологических умений как элементов деятельностного компонента исследуемой готовности педагога СПО в данном модуле осуществлялась нами методом изучения продуктов деятельности. Указанный метод, как разновидность исследовательского метода, позволил нам изучить сформированность знаний, умений, личностных качеств педагога СПО на основе анализа продуктов решения проектных задач. Данный метод был использован нами в сочетании с наблюдением и беседой и позволял получить целостное представление не только о механизмах выполнения отдельных проектных действий педагогом СПО, но и об условиях реализации проектной деятельности в целом.

Проектный модуль программы обучения был направлен на приобретение педагогом СПО практического опыта проектной деятельности. Организационной формой обучения в этом модуле стал непосредственно проект, его разработка, реализация и оценка качества. Тематика и содержание образовательных проектов определялась на основании проектного продукта – карты «Проект в деятельности педагога СПО», совместно разработанной педагогами СПО в МЭ 4 «Образовательный проект в профессионально-педагогической деятельности педагога СПО». Структура данного МЭ была представлена следующей последовательностью этапов, в целом соотносимых с этапами проекта: мини-лекция-навигатор обучающего преподавателя (проблематизация) – обсуждение цели и задач проектной работы, ее замысла, этапов разработки проектного продукта (целеполагание) – организация и планирование работы групп (моделирование, планирование) – оформление карты (проектного продукта) группой (реализация) – презентация и корректировка разработанных карт – обсуждение (социализация) – разработка и согласование общей карты (проектного продукта) – (само)оценка разработанного проектного продукта.

Структура МЭ 7 «Разработка и реализация образовательного проекта» представлена двумя защитами, в первом случае в начале его реализации – защита проекта (проектного замысла) перед его реализацией, во втором случае – защита реализованного образовательного проекта. Отметим, что процедуры обеих защит предполагали присутствие на них представителя заказчика, который выступал в качестве внешнего эксперта (представители администрации, методической службы, классные руководители). Здесь поясним, что в качестве внешнего эксперта привлекались представители педагогического коллектива и администрации, имеющие свидетельство об обучении в школе наставников проектной деятельности.

МЭ 10 «Проект саморазвития (индивидуальный маршрут в проектной деятельности)» предполагал создание педагогом СПО проектного продукта по саморазвитию в проектной деятельности – индивидуального маршрута. Его целью являлась разработка индивидуальных шагов саморазвития педагога СПО в проектной деятельности. Реализации данного МЭ включала следующую последовательность работ: установка обучающего преподавателя на создание проекта саморазвития, знакомство с предлагаемой структурой проекта саморазвития (мини-лекция-навигатор) – поэтапная разработка педагогом СПО собственного продукта (анализ собственной информации, проектирование) – представление проектного продукта, его обсуждение и анализ – обсуждение полученных результатов, подведение итогов и рефлексия обучения.

В рамках реализации проектного модуля программы обучения использовались как педагогические, так и специфические методы и средства разработки, реализации и управления образовательным проектом. В частности методы: анализ проблемных ситуаций, схематизация, смарт, моделирование, скрам, экспертной оценки; средства: проектная документация (паспорт проекта; иерархическая структура работ, ресурсов; план-график проекта; матрица ответственности и др.), программное обеспечение ProjectLibre, критерии оценки образовательного проекта.

Результатом реализации проектного модуля и в целом модульной

программы обучения педагога СПО проектной деятельности стали образовательные проекты, реализованные педагогами СПО, содержательно они связаны с разрешением конкретных проблем образовательной практики как учебной, так и внеучебной деятельности, с автоматизацией и обеспечением профессионально-педагогической деятельности, разработкой предметно-пространственной среды колледжа. В качестве примеров приведем следующие образовательные проекты: концепция реализации индивидуального проектирования обучающихся первого курса; модель проектной деятельности обучающихся многопрофильного колледжа в рамках образовательных программ из перечня ТОП-50; электронные курсы: «Индивидуальный проект», «Проектная деятельность», «Учебные сборы»; вариативная учебная дисциплина «Проектная деятельность» по специальности 08.02.01 Строительство и эксплуатация зданий и сооружений; медиа-группа «Вести МпК» (<https://vk.com/>), студия технического творчества «DreamsStyleGarage» (федеральный грант поддержки развития деятельности студенческих объединений); автоматизированная информационная система «Индивидуальный план педагога СПО» (программа для ЭВМ, запатентована Федеральной службой о государственной регистрации базы данных свидетельство № 2018610954); мастерская по компетенции WorldSkillsRussia «Поварское и кондитерское дело»; организационная система кружковой работы обучающихся многопрофильного колледжа; модель уровневой олимпиадной подготовки обучающихся. Указанные образовательные проекты – результат командной работы. Отметим, что ряд педагогов СПО в качестве образовательного проекта разрабатывал проекты профессиональных модулей и программ междисциплинарных курсов.

Обобщая вышеизложенный материал, следует отметить, что модули программы обучения при своей относительной самостоятельности взаимосвязаны и взаимообусловлены. Формирование и актуализация знаний теоретических и технологических основ проектной деятельности – цель информационного модуля, при этом пополнение и систематизация указанных знаний осуществлялись также в контексте тренингового и проектного модулей. Формирование (актуализация)

проектно-технологических умений и их отработка – цель тренингового модуля, при этом они так же осуществлялись и при изучении теоретических вопросов проектной деятельности в рамках информационного модуля, а так же при разработке и реализации образовательных проектов (проектный модуль). Дополнительно подчеркнем, что, учитывая специфику проекта, его ограничение по времени на всех учебных занятиях и этапах разработки образовательного проекта в рамках программы обучения соблюдался жесткий тайминг всех запланированных мероприятий, видов и форм работы. Основным методом оценки и коррекции результатов обучения был метод анализа продуктов проектной деятельности, коррекция результатов осуществлялась на всех этапах обучения путем индивидуального консультирования и организации самостоятельной работы педагога СПО в период между учебными занятиями.

Заканчивая описание реализации первого педагогического условия, отметим, что на всех этапах обучения нами применялись методы мотивации, как обучения проектной деятельности, так и ее реализации, а также создавались условия для рефлексии педагогом СПО собственной проектной деятельности.

Таким образом, специально созданная проектно-ориентированная образовательная среда как система возможностей, обеспеченных соответствующими ресурсами для обучения и реализации проектной деятельности, позволила сформировать целостное представление о проектировании через реальный опыт проектной деятельности в условиях обучения, обеспечить управляемую реализацию образовательных проектов. Указанная среда в целом направлена на формирование когнитивного и деятельного компонентов готовности педагога СПО к проектной деятельности.

На формирование способности педагога СПО рассматривать проект в качестве «осознаваемой» личностной и профессиональной ценности (мотивационно-ценностный компонент) была направлена реализация второго педагогического условия – *актуализация субъектной позиции педагога СПО к проектной деятельности.*

Ранее мы обосновали, что актуализация субъектной позиции педагога СПО к проектной деятельности предполагает ее принятие как личностной и профессиональной ценности и обеспечивается ее выбором на основе внутренней положительной мотивации. В рамках реализации данного педагогического условия и в целом методики формирования исследуемой готовности педагога СПО мы исходили из положения о связи мотивации со всеми компонентами деятельности, полагая, что в процессе осуществления деятельности необходимо мотив не только выявить, но и обеспечить возможности его формирования.

Мотивация проектной деятельности педагога СПО представляет собой совокупность воздействий и условий, которые детерминируют, направляют и регулируют данный процесс. В рамках данного педагогического условия нами использованы методы воздействия на потребности, как источники мотивации проектной активности; на установки, нормы, самооценки как факторы, регулирующие эту активность. Основным методом такого воздействия стала организационно-деятельностная игра (далее ОДИ), усиленная применением техник коучинга и тренинга; организационной формой – рефлексивная коуч-сессия, предполагавшая создание возможностей для осознанного выбора и принятия педагогом СПО проектной деятельности как лично и профессионально значимой.

Содержательное наполнение предлагаемой рефлексивной коуч-сессии определило ее следующие организационные характеристики: продолжительность составила два дня, первый день был посвящен организационно-деятельностной игре, второй день предполагал ряд тренингов и «сборку» итогов сессии с учетом коучинга. Участниками сессии стали респонденты 2 экспериментальных групп (ЭГ-2, ЭГ-3) в количестве 22 человек, для ее проведения были привлечены в рамках ОДИ в качестве группы методологического обеспечения представители администрации и методисты, для проведения тренингов и в качестве группы психологического сопровождения – социальные педагоги.

Далее мы охарактеризуем использованные нами в рамках рефлексивной коуч-сессии методы более подробно.

Ключевым мероприятием сессии, ориентированным на осмысление педагогом СПО необходимости самоизменений, его умение «видеть» проекты в своей профессионально-педагогической деятельности, в которых он может себя реализовать, оценив собственные проектные компетенции стала организационно-деятельностная игра. Учитывая организационно-деятельностные характеристики ОДИ, мы специально спроектировали программу ее проведения, организовали ее с целью трансформации существующей организационной структуры, способов и образцов профессиональной деятельности педагога СПО по разработке программы учебного курса. Участники игры, выступая ее активными субъектами в коллективном обсуждении вынесенной темы (проблемы) вырабатывали ее единое понимание и определяли возможные подходы и пути решения.

В качестве темы ОДИ выступила проблема педагогического проектирования учебной дисциплины, курса, модуля по программе подготовки специалистов среднего звена. Данная тема обусловлена результатами анализа реальной образовательной практики, ее выбор основывается на многолетнем опыте работы автора в качестве методиста. При выборе темы мы исходили из следующих положений; учебная дисциплина, курс, модуль (далее учебный курс), определяя содержание, формы, методы, средства и условия его реализации, оценки освоения и коррекции, типы взаимодействия педагога СПО и обучающегося по освоению указанного содержания является компонентом образовательного процесса, то есть образовательной системой, с заранее запланированными требованиями к качеству результатов, рамками расхода средств и ресурсов, реализуемая за ограниченный период времени. То есть, рассматриваемый объект процессуально и содержательно реализуется как цикл продуктивной деятельности, фактически всегда командной: проектирование (модель образовательной системы – учебный курс), технологическая фаза (его управляемая реализация в определенный период времени) и рефлексивная фаза (оценка). Таким образом, весь комплекс инструментов проекта в полной мере применим к указанному объекту, более того учебный курс – это та часть образовательного процесса, с которой ежедневно сталкивается педагог СПО и

нормативно отвечает за качество его проектирования, реализации и оценки. Проблемы качества подготовки обучающихся, их мотивации и развития напрямую связаны с качеством разработанного курса, потребителем которого и является обучающийся, именно на разрешение его проблем и удовлетворение потребностей должен быть направлен проектируемый и реализуемый учебный курс. Отсутствие этого понимания педагогом СПО ведет к формальной разработке, часто индивидуальной, в отрыве от коллектива других педагогов, реализующих образовательный процесс, фактически рабочая программа ради рабочей программы. Учитывая специфику цели ОДИ, которая заключается не в обучении, а в перестройке сознания ее участников, мы ставили задачу трансформировать понимание педагогом СПО сущности учебного курса – вместо законченного набора учебно-методической документации по дисциплине образовательный проект, который решает выявленные конкретные проблемы образовательной практики в условиях определенных ограничений, у данного продукта есть конкретная целевая аудитория, на чьи интересы и потребности он направлен. Трансформация практики разработки в практику проектирования, рассмотрение учебного курса как образовательной системы (продукта), у которой есть заказчик, команда разработчиков, деятельность которых определяется логикой проектирования.

ОДИ в рамках рефлексивной коуч-сессии проходила в течение одного дня, в соответствии с разработанной программой и сценарием, учитывающими ее организационно-методические особенности: 1) многоуровневый способ работы (индивидуальный, групповой, пленарный); 2) этапность и концентрация во времени. Содержательно ОДИ была выстроена по принципиальной схеме: анализ идеального объекта – ситуационный анализ (анализ реального состояния объекта) – проблематизация – сборка (выработка способа решения). Процессуально ОДИ проведена по следующему алгоритму: установочный доклад обучающего преподавателя, в котором определялась актуальность темы ОДИ – самоопределение участников (педагогов СПО) по проблемам и формирование групп – групповая работа (обсуждение темы с точки зрения проблемы группы) –

подготовка доклада или сообщения группы (10-15 минут) – общее заседание (подготовленные доклады групп) – обсуждение, столкновение позиций, выработка подходов к осмыслению проблемы – организационная рефлексия (обсуждение запланированного результата, как продвинулись группы в ходе игры, какие трудности встретились, намечаются коррективы). Главный итог игры – осознание педагогом СПО ценностей и смыслов проектной деятельности в собственной профессионально-педагогической деятельности, своих возможностей, приобретение участниками умений коллективной мыследеятельности. Указанный эффект мы усиливали техниками коучинга и тренинга на следующих этапах предлагаемой сессии.

Для осознания личностного смысла, раскрытия собственных ресурсов в проектной деятельности, осмысления собственных целей, личных ценностей и значимости проектирования применялись техники и приемы коучинга (рефлексивные вопросы, эффективная модель успеха, линия времени как инструмент планирования, приемы для создания будущего, вопросы для прояснения целей и др.) и тренинга (командообразования, по управлению эмоциями, по формированию отношений с другими людьми и др.). Для выработки способов достижения целей использован метод мозгового штурма. Применение коучинга в рамках данного педагогического условия заключалось в использовании ряда таких его техник, в том числе командных как: наводящее перефразирование, слушание, задавание рефлексивных вопросов, уточнение, в целом они помогали педагогу СПО увидеть перспективу и новые подходы к достижению желаемой цели в области проектной деятельности.

Логическим завершением рефлексивной коуч-сессии стал выбор педагогом СПО проектной деятельности через ответы на рефлексивные вопросы, ориентированные на придание личностного смысла, определение рамок ожидаемого личностного и профессионального в области собственной проектной деятельности и команды. Это выражалось в *личном* решении педагога разработать и реализовать образовательный проект или в организации команды педагогов СПО по разработке и реализации образовательного проекта.

Таким образом, актуализация субъектной позиции педагога СПО к проектной деятельности обеспечивала формирование мотивационно-ценностного компонента готовности педагога СПО к проектной деятельности через ее выбор и принятия на основе ее актуализированных личностных и профессиональных ценностей и внутренней положительной мотивации.

На развитие рефлексивных умений педагога СПО направлено третье педагогическое условие – *поэтапное освоение рефлексивного управления проектной деятельностью педагога СПО*. Его реализация связана с организацией, обеспечением и проведением индивидуальной, групповой и смешанной рефлексии результатов, полученных на всех этапах разработки и реализации образовательного проекта в третьей экспериментальной группе (ЭГ-3). Для организации указанных форм рефлексии нами использовалось ее структурированное описание согласно рефлексивному циклу Г. Гиббса: описание – ощущения – оценка – вывод – действие. Охарактеризуем указанные формы организации рефлексии.

Индивидуальная рефлексия по выбору педагога СПО осуществлялась как письменная или устная и предполагала, что каждый педагог СПО как член команды проекта последовательно высказывался. Групповая рефлексия была организована следующим образом: педагоги СПО сначала согласовывали индивидуальные рефлексивные высказывания в малой группе (команде проекта), а затем представляли их в обобщенном виде для других команд. Смешанная рефлексия, соответственно предполагала применение двух предыдущих ее форм в комплексе как последовательность: индивидуальная письменная рефлексия – согласование индивидуальных мнений в команде и представление их для других групп.

При реализации данного педагогического условия мы учитывали необходимость организации рефлексии в двух случаях: в конце каждого реализованного этапа образовательного проекта, с целью оценки и самооценки его результатов; в любой момент возникновения затруднения в деятельности педагога СПО в ходе выполнения образовательного проекта. Предметом

рефлексии соответственно были во втором случае – определение причин затруднений, в первом случае в зависимости от реализуемого этапа образовательного проекта это были: оценка эффективности предлагаемого решения проблемы (проблематизация, моделирование), способы и средства решения проблемы (планирование), способы организации собственно проектной деятельности (планирование и реализация), взаимодействия членов команды проекта (коммуникация, совместная деятельность, распределение ролей и др.), а также самоизменения, то есть самооценка готовности к проектной деятельности как ее субъекта.

Основными методам реализации данного педагогического условия были методы самооценки и экспертной оценки, средствами выступали рефлексивные вопросы и критерии оценки образовательного проекта. Критерии оценки образовательного проекта отражали этапы проектной деятельности педагога СПО по его разработке и реализации таким образом, что педагог СПО имел возможность провести самоконтроль, самоанализ и самооценку на всех этапах ее осуществления (этапах жизненного цикла образовательного проекта). Дополнительно отметим что при разработке критериев оценки образовательного проекта мы опирались на работы Л.А. Филимонюк и Н.О. Яковлевой в части данного вопроса, а так же на собственный проектный опыт и результаты участия во второй Школе наставников (<https://old.sk.ru/opus/p/project-learning-september2017.aspx>) открытого университета Сколково (Академия наставников).

Итак, в третьей экспериментальной группе (ЭГ-3) участниками выполнялись три образовательных проекта, соответственно в рамках данного педагогического условия поэтапное освоение рефлексивного управления осуществлялась с тремя проектными командами.

Взаимодействие проектных команд и обучающего преподавателя было организовано следующим образом. В соответствии с разработанным ранее планом мероприятий каждого образовательного проекта, отражающим его конкретные этапы, организовывались и проводились две встречи до и после реализации каждого этапа. В период между указанными встречами, в ходе реализации конкретного

этапа образовательного проекта обучающим осуществлялось сопровождение и консультирование в зависимости от возникающих затруднений вопросов (стадия стабилизации).

Первая встреча проводилась с каждой командой отдельно, предметом рефлексии здесь была готовность к реализации этапа, обсуждение рисков, определение возможностей каждого педагога СПО и команды в целом, определялся график и формат взаимодействия в ходе реализации этапа образовательного проекта. На данной встрече осуществлялась содержательная развернутая оценка проектных продуктов обучающим преподавателем, создающая ориентировочную основу действий его анализа и самоанализа и индивидуальная рефлексия каждым педагогом СПО (стадии рефлексивного анализа и конструктивно-операциональная).

Вторая встреча проводилась с тремя командами одновременно. Здесь организовывалась следующая последовательность работ: 1) групповая и смешанная рефлексия (взаимоанализ и взаимооценка полученных продуктов проекта на каждом из выделенных ее этапов педагогами СПО); 2) содержательная развернутая оценка проектных продуктов обучающим преподавателем; 3) содержательная развернутая оценка полученных проектных продуктов внешним экспертом (представителем педагогического коллектива и администрации, имеющим свидетельство об обучении в школе наставников проектной деятельности).

Основанные на рефлексии самоанализ и самооценка проектной деятельности в процессе формирования исследуемой готовности педагога СПО обеспечивала контроль и коррекцию ее формирования, побуждали педагога СПО к саморазвитию и самосовершенствованию в области проектной деятельности. Таким образом, развитие рефлексивно-оценочных умений педагога СПО обеспечивало его готовность к совершенствованию всех остальных компонентов исследуемой готовности.

Экспериментальная работа и наш опыт работы в образовательной организации позволяет сделать вывод, что готовность педагога СПО к проектной

деятельности возможно сформировать при единстве процессов его обучения и осуществления проектной деятельности, путем реализации выделенного комплекса взаимодополняемых и взаимозависимых педагогических условий. Организованная и обеспеченная соответствующими ресурсами проектная деятельность педагога СПО позволила актуализировать его ценностные ориентации на проектирование; сформировать проектно-технологические умения, повысить уровень коммуникативных, управленческих и рефлексивных умений, а так же преодолеть противоречия между внутренними возможностями педагога СПО и объективной необходимостью в реализации проектной деятельности в условиях профессионально-педагогической деятельности. Привлечение педагогов СПО к проектной деятельности образовательной организации приводит к его переходу на более высокий уровень исследуемой готовности. Реализацию выделенных педагогических условий мы рассмотрели в исследовании [187]. Положительные результаты внедрения рассмотренной методики формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности в практике образовательной организации представлены в Приложении к диссертационному исследованию.

Итак, в данном параграфе мы рассмотрели методику реализации комплекса педагогических условий эффективного функционирования педагогической системы. Анализ и оценка полученных результатов экспериментальной работы по выявлению степени их влияния на исследуемый процесс мы представим в параграфе 2.3.

2.3 Анализ и оценка результатов экспериментальной работы по формированию готовности педагога среднего профессионального образования к проектной деятельности

В данном параграфе мы представим результаты экспериментальной работы по реализации педагогической системы формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности в сочетании с выделенными педагогическими условиями ее эффективного функционирования.

Экспериментальная работа проводилась в три этапа:

1) констатирующий (подготовительный) этап – организация и проведение констатирующего этапа экспериментальной работы, целью которого стало определение наличного уровня готовности педагога СПО к проектной деятельности;

2) формирующий (основной) этап – реализация формирующего эксперимента с целью проверки выдвинутой гипотезы исследования;

3) заключительный этап – обобщение, анализ, интерпретация полученных результатов экспериментальной работы.

В рамках эксперимента решались следующие задачи: 1) анализ и интерпретация результатов его констатирующего этапа; 2) исследование количественных и качественных изменений экспериментальных групп, достигнутых в ходе формирующего эксперимента; 3) анализ и интерпретация данных формирующего этапа эксперимента и подготовка общих выводов экспериментальной работы.

Целью констатирующего этапа стало измерение наличного уровня готовности педагога СПО к проектной деятельности и подтверждение актуальности заявленной проблемы исследования.

Участникам констатирующего эксперимента стали 54 педагога СПО, они были распределены в три экспериментальные группы (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3) и одну контрольную.

В ходе констатирующего этапа с целью сбора данных по проблеме исследования была проведена диагностика наличного уровня готовности педагога СПО к проектной деятельности в соответствии с представленной в параграфе 2.1 диагностической программой. Полученные результаты сопоставлялись с количественными показателями, характеризующими выделенный в исследовании низкий, средний и высокий уровни готовности педагога СПО к проектной деятельности. Обобщенные результаты измерения уровня исследуемой готовности педагога СПО на констатирующем этапе приведены в таблице 19.

Таблица 19 – Результаты измерения уровня готовности педагога СПО к проектной деятельности на констатирующем этапе

Группа	Распределение педагогов СПО по уровням готовности к проектной деятельности						Общее кол-во педагогов СПО
	высокий		средний		низкий		
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	
КГ	4	17,39	10	43,48	9	39,13	23
ЭГ-1	1	11,11	4	44,44	4	44,44	9
ЭГ-2	1	9,09	5	45,45	5	45,45	11
ЭГ-3	1	9,09	4	36,36	6	54,55	11
	7	12,96	23	42,59	24	44,44	54

Полученные данные свидетельствуют, что количество педагогов СПО экспериментальных и контрольной групп, имеющих высокий, средний и низкий уровень готовности к проектной деятельности, отличается незначительно. Установлено, что 44,44% респондентов имеют низкий уровень исследуемой готовности; 42,59% педагогов СПО продемонстрировали средний уровень; 12,96% соответствуют высокому уровню готовности к проектной деятельности. Общее количество педагогов СПО, имеющих высокий уровень готовности к проектной деятельности в 3,43 раз меньше, чем педагогов СПО, обладающих низким уровнем, и в 3,29 раз меньше имеющих средний уровень. Таким образом, у педагогов СПО всех групп преобладает низкий и средний уровень исследуемой готовности, что наглядно представлено на рисунке 9.

Содержательный анализ результатов констатирующего этапа эксперимента свидетельствует о достаточно высоком уровне готовности по показателям мотивационно-ценностного и рефлексивного критериев, что свидетельствует о высокой степени мотивации педагогов СПО к проектированию, самые низкие результаты были получены по показателям деятельностного критерия, что свидетельствует об отсутствии и (или) низком уровне практического проектного опыта.

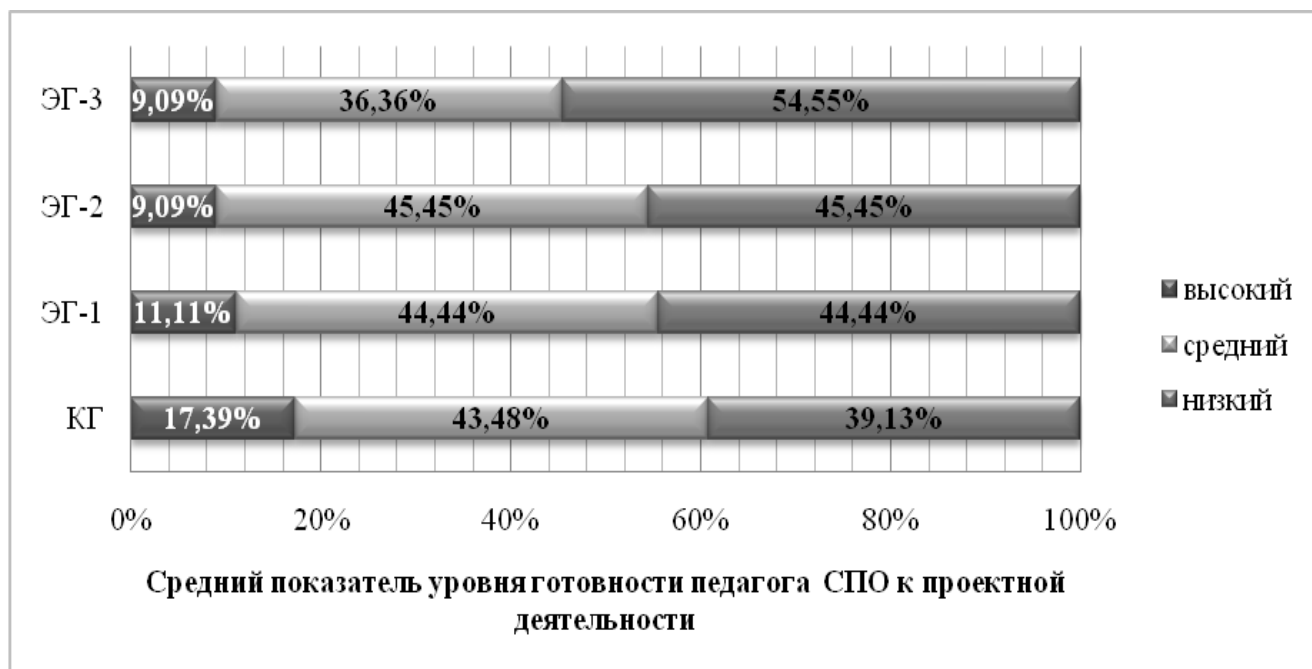


Рисунок 9 – Среднее соотношение педагогов СПО по уровням готовности к проектной деятельности на констатирующем этапе эксперимента (% от общего количества педагогов СПО)

Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы и наблюдаемый исходный уровень готовности педагогов СПО к проектной деятельности свидетельствуют об объективном наличии рассматриваемой проблемы в образовательной практике СПО, обосновывает актуальность исследования, свидетельствует об объективной необходимости поиска путей формирования и повышения уровня готовности педагога СПО к проектной деятельности в условиях образовательной организации. В качестве такого пути в исследовании принята реализация разработанной педагогической системы и следующего комплекса педагогических условий ее эффективного

функционирования: 1) создание проектно-ориентированной образовательной среды, обеспечивающей возможности для приобретения педагогом СПО знаний и практического опыта проектной деятельности; 2) актуализация субъектной позиции педагога СПО к проектной деятельности; 3) поэтапное освоение рефлексивного управления проектной деятельностью педагога СПО.

Указанные педагогические условия были теоретически обоснованы нами в параграфе 1.3, степень их влияния на изучаемый процесс исследовалась нами в рамках второго этапа экспериментальной работы – формирующего эксперимента, целью которого являлась проверка гипотезы нашего исследования. Далее мы представим характеристику полученных результатов данного этапа эксперимента.

Учитывая отсутствие достоверных различий по уровням готовности к проектной деятельности у респондентов экспериментальных и контрольной групп на констатирующем этапе, которое установлено на основании анализа данных непараметрического критерия К. Пирсона χ^2 «Хи-квадрат» – $\chi^2_{набл.} < \chi^2_{крит.}$ ($0,441 < 5,991$), установлена возможность проведения формирующего эксперимента в указанных группах. При этом группы ЭГ-1 и ЭГ-2 предварительно выровнены по результатам констатирующего этапа эксперимента, в группу ЭГ-3 для увеличения степени надежности результата экспериментальной работы нами распределены педагоги СПО с более низким уровнем исследуемой готовности.

Формирующий эксперимент осуществлялся нами по типу вариативного, характеризующегося целенаправленным варьированием в экспериментальных группах отдельных параметров эксперимента, подвергающихся исследованию и сравнению конечных результатов с первоначальными. Наглядное представление реализации разработанной педагогической системы и связанных с ней педагогических условий в группах на формирующем этапе эксперимента отражено в таблице 20.

Выбор такой вариации педагогических условий в экспериментальных группах обусловлен тем, что первое педагогическое условие – создание проектно-ориентированной образовательной среды, обеспечивающей возможности для приобретения педагогом СПО знаний и практического опыта проектной

деятельности – рассматривается как базовое, а также необходимостью проверки степени влияния отдельных сочетаний и всего комплекса педагогических условий на исследуемый процесс. Для отслеживания динамики формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности в процессе формирующего этапа эксперимента нами был проведен дополнительный промежуточный срез, его проведение осуществлено на выделенном процессуально-деятельностном этапе формирования исследуемой готовности педагога СПО перед реализацией разработанного проектного замысла (после первой защиты).

Таблица 20 – Варианты реализации педагогической системы и связанных с ней педагогических условий в экспериментальных и контрольной группах

Группы	Реализация педагогической системы	Педагогические условия		
		Первое	Второе	Третье
КГ	Присутствует фрагментарно	Присутствует фрагментарно	Присутствует фрагментарно	Присутствует фрагментарно
ЭГ-1	Присутствует	Присутствует	Отсутствует	Отсутствует
ЭГ-2	Присутствует	Присутствует	Присутствует	Отсутствует
ЭГ-3	Присутствует	Присутствует	Присутствует	Присутствует

Анализ уровней готовности педагога СПО к проектной деятельности на формирующем этапе был проведен во всех группах отдельно по всем показателям по каждому выделенному критерию: мотивационно-ценностному, когнитивному, деятельностному и рефлексивному. Для диагностики формирования изучаемой готовности педагога СПО был разработан критериально-диагностический аппарат (параграф 2.1). Уточним, что динамика формирования исследуемой готовности педагога СПО отслеживалась нами по изменению значения среднего показателя (СП), отражающего количественную оценку роста уровня исследуемой готовности по каждому критерию.

Далее мы рассмотрим результаты формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности более подробно. Зафиксированные данные, отражающие уровень и динамику формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности по мотивационно-ценностному критерию на формирующем этапе эксперимента представлены в таблице 21 и на рисунке 10.

Анализ данных таблицы свидетельствует, что на начало эксперимента во

всех экспериментальных и контрольной группе преобладает низкий и средний уровень готовности по мотивационно-ценностному критерию: низкий уровень – 46,98% педагогов СПО, средний уровень – 42,44%, высокому уровню соответствовало 10,58% педагогов СПО.

Таблица 21 – Результаты измерения уровня готовности педагога СПО к проектной деятельности по мотивационно-ценностному критерию

Уровень исследуемой готовности по мотивационно-ценностному критерию	Срезы					
	1 (начало эксперимента)		2 (промежуточный срез)		3 (конец эксперимента)	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭГ-1	Педагогическая система и первое педагогическое условие					
Высокий	1	11,11	2	22,22	3	33,33
Средний	4	44,44	5	55,56	4	66,67
Низкий	4	44,44	2	22,22	2	22,22
СП		1,667		2,000		2,111
ЭГ-2	Педагогическая система, первое и второе педагогическое условие					
Высокий	1	9,09	3	27,27	3	27,27
Средний	5	45,45	5	45,45	7	63,64
Низкий	5	45,45	3	27,27	1	9,09
СП		1,636		2,000		2,182
ЭГ-3	Педагогическая система и комплекс педагогических условий					
Высокий	1	9,09	3	27,27	5	45,45
Средний	4	36,36	6	54,55	5	45,45
Низкий	6	54,55	2	18,18	1	9,09
СП		1,545		2,091		2,364
КГ	Традиционный режим профессионально-педагогической деятельности					
Высокий	3	13,04	4	17,39	5	21,74
Средний	10	43,48	11	47,83	12	52,17
Низкий	10	43,48	8	34,78	6	26,09
СП		1,696		1,826		1,957

Из таблицы 21 видно, что в процессе формирующего этапа экспериментальной работы число педагогов СПО, имеющих высокий уровень по мотивационно-ценностному критерию готовности к проектной деятельности выросло: в ЭГ-1 на 11,11%; в ЭГ-2 - на 18,18%; в ЭГ-3 на 36,36%, важно отметить, что значительный рост при этом наблюдался во всех экспериментальных группах на первом этапе, самый низкий прирост по данному критерию наблюдается в ЭГ-1, то есть в группе, где реализуется только первое педагогическое условие. Число

педагогов СПО, имеющих высокий уровень исследуемой готовности по мотивационно-ценностному критерию в КГ так же увеличилось на 8,70%.

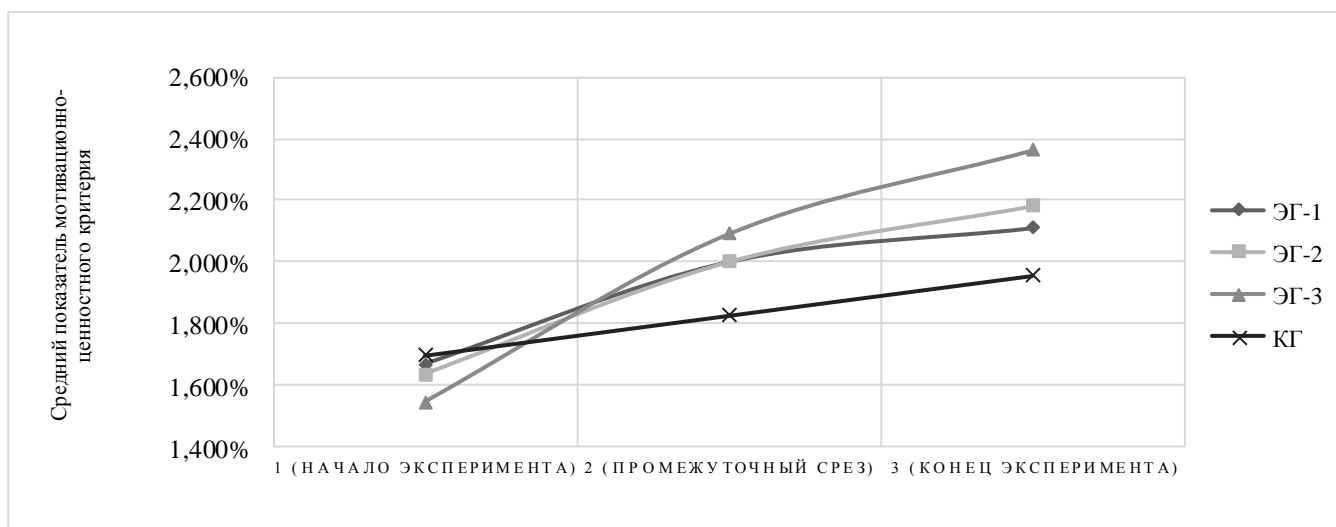


Рисунок 10 – Динамика уровня готовности педагога СПО к проектной деятельности по мотивационно-ценностному критерию

Результаты формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности на формирующем этапе по когнитивному критерию представлены в таблице 22 и на рисунке 11. Анализируя полученные данные по когнитивному критерию, отметим, что низкий уровень исследуемой готовности педагога СПО по данному критерию в начале эксперимента наблюдался у 48,15% педагогов СПО от общего числа экспериментальных групп, на среднем уровне находились 39,06% педагогов СПО, на высоком уровне – 12,79%. Наименьший исходный уровень по данному критерию был у педагогов СПО ЭГ-3. В контрольной группе на начало эксперимента наблюдается следующая пропорция: на низком и среднем уровне по когнитивному критерию исследуемой готовности педагога СПО находилось 43,48% респондентов, его высокий уровень на начало эксперимента продемонстрировало 13,04% педагогов СПО. Из этого следует, что на начало эксперимента большее число педагогов СПО вне зависимости от группы находилось на низком и среднем уровне готовности к проектной деятельности.

Согласно данным таблицы 22 динамика изменений, полученных на конец формирующего эксперимента по данному критерию в экспериментальных группах следующая: число педагогов СПО, имеющих высокий уровень в ЭГ-1

выросло на 22,22%, в ЭГ-2 – на 18,18%, в ЭГ-3 – на 36,36%.

Таблица 22 – Результаты измерения уровня готовности педагога СПО к проектной деятельности по когнитивному критерию

Уровень исследуемой готовности по когнитивному критерию	Срезы					
	1 (начало эксперимента)		2 (промежуточный срез)		3 (конец эксперимента)	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭГ-1	Педагогическая система и первое педагогическое условие					
Высокий	1	11,11	1	11,11	3	33,33
Средний	4	44,44	7	77,78	5	55,56
Низкий	4	44,44	1	11,11	1	11,11
СП		1,667		2,000		2,222
ЭГ-2	Педагогическая система, первое и второе педагогическое условие					
Высокий	2	18,18	3	27,27	4	36,36
Средний	4	36,36	5	45,45	5	45,45
Низкий	5	45,45	3	27,27	2	18,18
СП		1,727		2,000		2,182
ЭГ-3	Педагогическая система и комплекс педагогических условий					
Высокий	1	9,09	2	18,18	5	45,45
Средний	4	36,36	7	63,64	5	45,45
Низкий	6	54,55	2	18,18	1	9,09
СП		1,545		2,000		2,364
КГ	Традиционный режим профессионально-педагогической деятельности					
Высокий	3	13,04	4	17,39	4	17,39
Средний	10	43,48	12	52,17	14	60,87
Низкий	10	43,48	7	30,43	5	21,74
СП		1,696		1,870		1,957

Отметим, что в целом формирование исследуемой готовности педагога СПО по данному критерию происходило во всех экспериментальных группах одинаково, как и достигнутый уровень, мы связываем это с реализацией в них первого педагогического условия – создание проектно-ориентированной образовательной среды, обеспечивающей возможности для приобретения педагогом СПО знаний и практического опыта проектной деятельности. Динамика изменений в контрольной группе не столь очевидна: при уменьшении числа педагогов СПО на низком уровне исследуемой готовности по когнитивному критерию на 21,74%, на среднем уровне остались 60,87% педагогов СПО, высокого уровня готовности достигли 17,39% педагогов СПО от общего числа

участников контрольной группы.

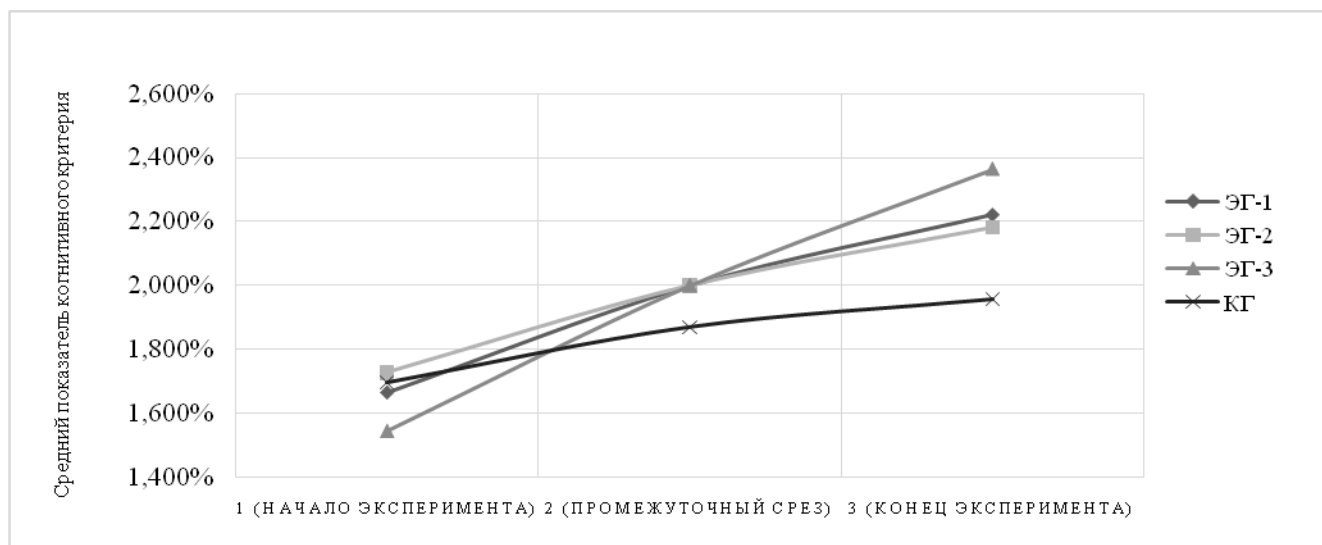


Рисунок 11 – Динамика уровня готовности педагога СПО к проектной деятельности по когнитивному критерию

Далее в таблице 23 и на рисунке 12 мы представили данные, отражающие динамику формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности по деятельностному критерию на формирующем этапе эксперимента.

Данные таблицы 23 свидетельствуют, что большая часть педагогов СПО всех экспериментальных групп на начало эксперимента – 42,09% имели низкий уровень по деятельностному критерию исследуемой готовности, 44,44% – средний уровень и 13,47% – высокий уровень. В КГ прослеживалась такая же тенденция: 39,13% педагогов СПО на начало эксперимента демонстрировали низкий уровень по деятельностному критерию, 43,48% – средний уровень, 17,39% педагогов СПО контрольной группы соответствовали высокому уровню готовности по рассматриваемому критерию. Таким образом, на начало проведения эксперимента независимо от группы основная часть педагогов СПО находилась на низком уровне готовности педагога СПО к проектной деятельности по деятельностному критерию.

Динамика изменений на конец формирующего эксперимента по данному критерию в экспериментальных группах связана с увеличением числа педагогов СПО, имеющих высокий уровень в ЭГ-1 на 22,22%, в ЭГ-2 – на 27,27%, наибольшее увеличение указанного числа педагогов СПО мы наблюдали в ЭГ-3,

оно составило 45,45%. Отметим, что в целом формирование исследуемой готовности педагога СПО по деятельностному критерию происходило во всех экспериментальных группах одинаково, что обусловлено реализацией в них первого педагогического условия – создание проектно-ориентированной образовательной среды, обеспечивающей возможности для приобретения педагогом СПО знаний и практического опыта проектной деятельности. Наименьший достигнутый уровень по данному критерию продемонстрировали педагоги СПО в ЭГ-2. Динамика изменений в контрольной группе так же представлена увеличением числа педагогов СПО, имеющих высокий уровень исследуемой готовности на 4,35%, при этом на низком и среднем уровне по деятельностному критерию остались 78,26% педагогов СПО.

Таблица 23 – Результаты измерения уровня готовности педагога СПО к проектной деятельности по деятельностному критерию

Уровень исследуемой готовности по деятельностному критерию	Срезы					
	1 (начало эксперимента)		2 (промежуточный срез)		3 (конец эксперимента)	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭГ-1	Педагогическая система и первое педагогическое условие					
Высокий	2	22,22	2	22,22	4	44,44
Средний	3	33,33	5	55,56	4	44,44
Низкий	4	44,44	2	22,22	1	11,11
СП		1,778		2,000		2,333
ЭГ-2	Педагогическая система, первое и второе педагогическое условие					
Высокий	1	9,09	3	27,27	4	36,36
Средний	5	45,45	6	54,55	6	54,55
Низкий	5	45,45	2	18,18	1	9,09
СП		1,636		2,091		2,273
ЭГ-3	Педагогическая система и комплекс педагогических условий					
Высокий	1	9,09	3	27,27	6	54,55
Средний	6	54,55	6	54,55	4	36,36
Низкий	4	36,36	2	18,18	1	9,09
СП		1,727		2,091		2,455
КГ	Традиционный режим профессионально-педагогической деятельности					
Высокий	4	17,39	5	21,74	5	21,74
Средний	10	43,48	11	47,83	13	56,52
Низкий	9	39,13	7	30,43	5	21,74
СП		1,783		1,913		2,000

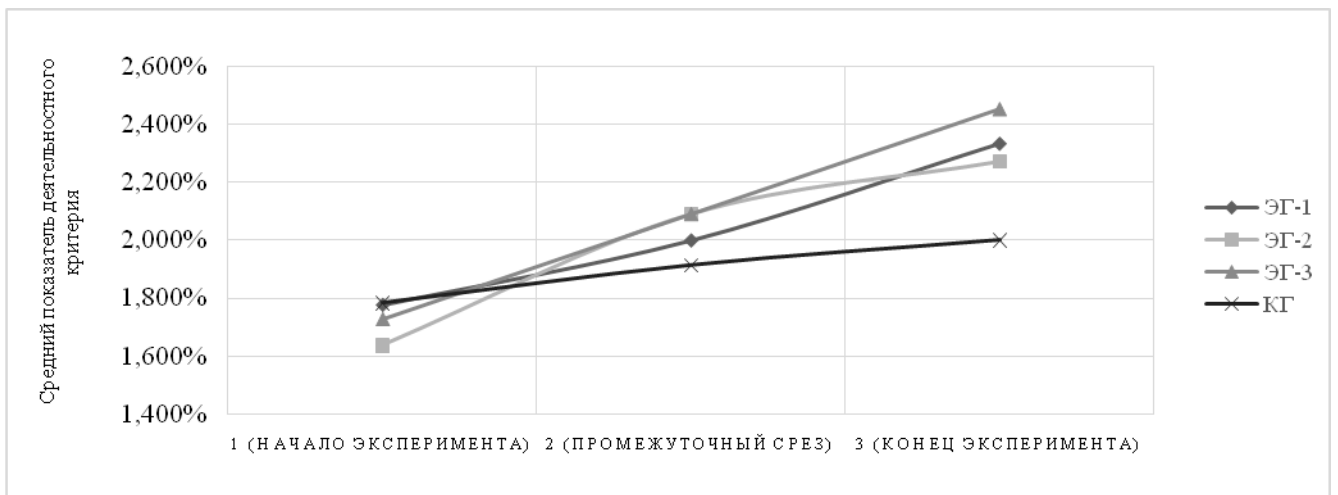


Рис. 12 – Динамика уровня готовности педагога СПО к проектной деятельности по деятельностному критерию

Результаты формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности по рефлексивному критерию, полученные в рамках формирующего этапа эксперимента представлены в таблице 24, динамика формирования указанной готовности по данному критерию наглядно показана на рисунке 13.

Анализируя и обобщая зафиксированные данные, отметим, что низкий уровень по данному критерию в начале эксперимента наблюдался у 45,12% педагогов СПО, средний – у 42,09%, высокий уровень – у 12,79% педагогов СПО от общего числа экспериментальных групп. Наименьший исходный уровень готовности к проектной деятельности по рефлексивному критерию был у педагогов СПО в ЭГ-3. В контрольной группе на начало эксперимента на низком уровне по рассматриваемому критерию готовности педагога СПО к проектной деятельности находилось 43,48% респондентов, его высокий уровень продемонстрировало 17,39% педагогов СПО. Зафиксированные данные динамики изменений уровня готовности педагога СПО к проектной деятельности по рефлексивному критерию в экспериментальных группах свидетельствуют о разной степени достигнутого уровня исследуемой готовности, как на втором, так и на заключительном этапе формирующего эксперимента. Наименьший достигнутый уровень по данному критерию в ЭГ-1, то есть в группе, где реализуется только первое педагогическое условие, наибольший уровень по критерию продемонстрировала ЭГ-3, где выделенные педагогические условия

реализовались в комплексе.

Таблица 24 – Результаты измерения уровня готовности педагога СПО к проектной деятельности по рефлексивному критерию

Уровень исследуемой готовности по рефлексивному критерию	Срезы					
	1 (начало эксперимента)		2 (промежуточный срез)		3 (конец эксперимента)	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭГ-1	Педагогическая система и первое педагогическое условие					
Высокий	1	11,11	2	22,22	3	33,33
Средний	4	44,44	5	55,56	5	55,56
Низкий	4	44,44	2	22,22	1	11,11
СП		1,667		2,000		2,222
ЭГ-2	Педагогическая система, первое и второе педагогическое условие					
Высокий	2	18,18	3	27,27	4	36,36
Средний	4	36,36	6	54,55	6	54,55
Низкий	5	45,45	2	18,18	1	9,09
СП		1,727		2,091		2,273
ЭГ-3	Педагогическая система и комплекс педагогических условий					
Высокий	1	9,09	3	27,27	6	54,55
Средний	5	45,45	7	63,64	4	36,36
Низкий	5	45,45	1	9,09	1	9,09
СП		1,636		2,182		2,455
КГ	Традиционный режим профессионально-педагогической деятельности					
Высокий	4	17,39	5	21,74	6	26,09
Средний	9	39,13	10	43,48	10	43,48
Низкий	10	43,48	8	34,78	7	30,43
СП		1,739		1,870		1,957

Динамика изменений в контрольной группе связана с уменьшением количества педагогов СПО на низком уровне исследуемого критерия на 13,04%, при этом на среднем и низком уровне готовности к проектной деятельности по рефлексивному критерию на конец формирующего эксперимента остались 43,48% и 30,43% педагогов СПО соответственно.

Следующим шагом нашей экспериментальной работы был анализ динамики формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности в целом. Уточним, что уровень указанной готовности педагога СПО мы рассчитывали, как сумму среднего показателя (*СП*) по всем критериям. Сводные данные, полученные в ходе формирующего эксперимента, представлены нами в таблице 25, динамика формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности на рисунке 14.

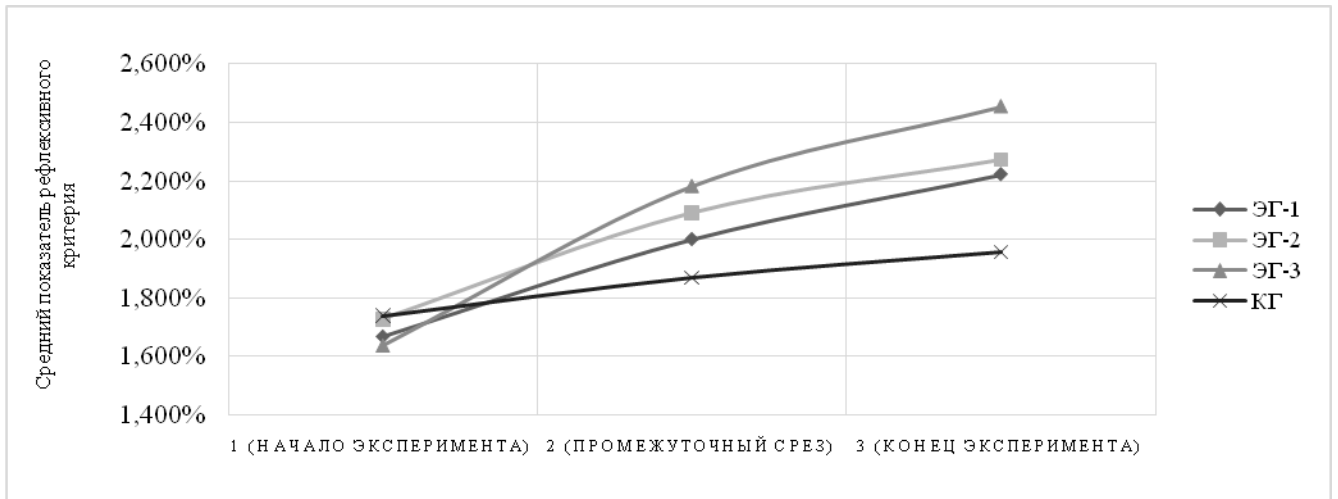


Рисунок 13 – Динамика уровня готовности педагога СПО к проектной деятельности по рефлексивному критерию

Результаты формирования исследуемой готовности педагога СПО, полученные в ходе формирующего этапа эксперимента, показывают ее значительный рост во всех экспериментальных группах. Так, значение среднего показателя (СП) готовности педагога СПО к проектной деятельности возросло в ЭГ-1 на 2,111, в ЭГ-2 на 2,182, в ЭГ-3 на 3,182, данное значение в контрольной группе составило 0,957. Из этого следует, что в контрольной группе у педагогов СПО также формируется готовность к проектной деятельности, но по сравнению с экспериментальными группами происходит это значительно медленнее.

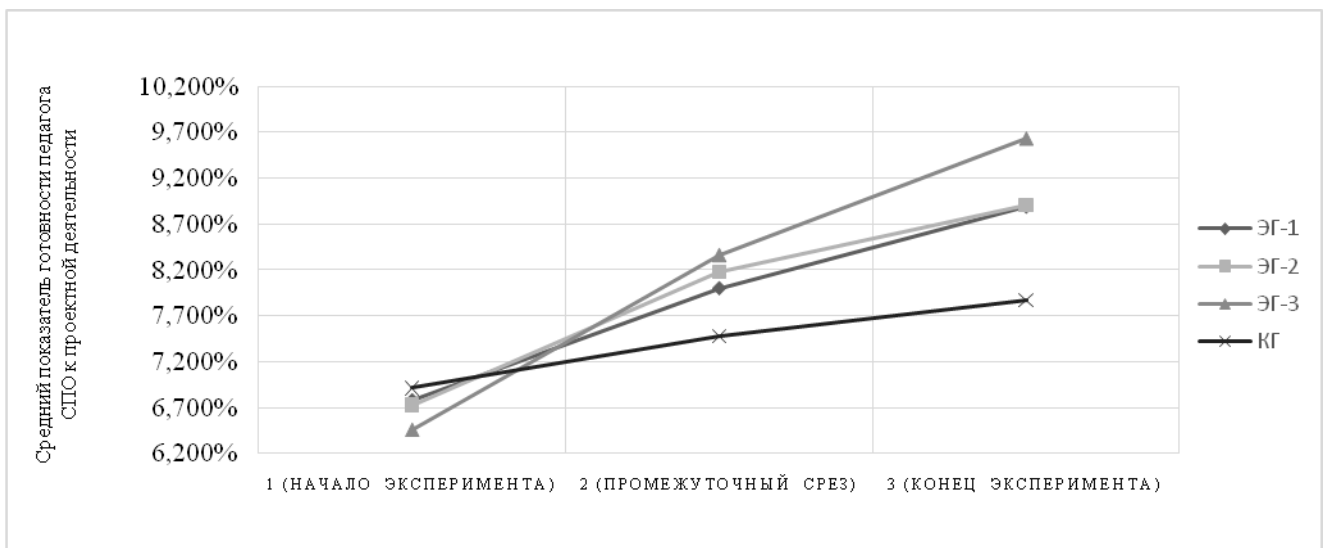


Рисунок 14 – Динамика уровня готовности педагога СПО к проектной деятельности

Таблица 25 – Результаты формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности на формирующем этапе эксперимента

Критерии готовности педагога СПО к проектной деятельности	Срезы			G по СП, %	Kэфф по СП
	1 (начало эксперимента)	2 (промежуточный срез)	3 (конец эксперимента)		
ЭГ-1	Педагогическая система и первое педагогическое условие				
мотивационно-ценностный	1,667	2,000	2,111	0,444	1,079
когнитивный	1,667	2,000	2,222	0,556	1,136
деятельностный	1,778	2,000	2,333	0,556	1,167
рефлексивный	1,667	2,000	2,222	0,556	1,136
Σ СП	6,778	8,000	8,889	2,111	1,130
ЭГ-2	Педагогическая система, первое и второе педагогическое условие				
мотивационно-ценностный	1,636	2,000	2,182	0,545	1,115
когнитивный	1,727	2,000	2,182	0,455	1,115
деятельностный	1,636	2,091	2,273	0,636	1,136
рефлексивный	1,727	2,091	2,273	0,545	1,162
Σ СП	6,727	8,182	8,909	2,182	1,132
ЭГ-3	Педагогическая система и комплекс педагогических условий				
мотивационно-ценностный	1,545	2,091	2,364	0,818	1,208
когнитивный	1,545	2,000	2,364	0,818	1,208
деятельностный	1,727	2,091	2,455	0,727	1,227
рефлексивный	1,636	2,182	2,455	0,818	1,255
Σ СП	6,455	8,364	9,636	3,182	1,225
КГ	Традиционный режим профессионально-педагогической деятельности				
мотивационно-ценностный	1,696	1,826	1,957	0,261	-
когнитивный	1,696	1,870	1,957	0,261	-
деятельностный	1,783	1,913	2,000	0,217	-
рефлексивный	1,739	1,870	1,957	0,217	-
Σ СП	6,913	7,478	7,870	0,957	-

Анализируя средний показатель готовности педагога СПО к проектной деятельности в экспериментальных и контрольной группах на этапах формирующего эксперимента отметим, что ее максимальный рост по всем критериям зафиксирован в ЭГ-3, то есть в экспериментальной группе, где разработанная педагогическая система реализована в комплексе с

педагогическими условиями ее эффективного функционирования. Анализ динамики формирования исследуемой готовности педагога СПО в экспериментальных и контрольной группах на этапах формирующего эксперимента показывает, что больший прирост по выделенным критериям наблюдается на начальном этапе (2 промежуточный срез), далее он стабилизируется.

Рассмотрев динамику формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности на этапе формирующего эксперимента, в ходе *заключительного этапа* обработаны, обобщены, систематизированы полученные данные и сделаны выводы.

Анализ эффективности исследуемого процесса мы определяли по таким статистическим показателям динамических рядов как абсолютный прирост (G) и коэффициент эффективности ($K_{эфф}$). Результаты по данным показателям в разрезе критериев исследуемой готовности педагога СПО представлены в таблице 2.20. Абсолютный прирост готовности педагогов СПО к проектной деятельности в разрезе выделенных критериев наглядно показан на рисунке 15, на рисунке 16 представлен ее абсолютный прирост в целом.

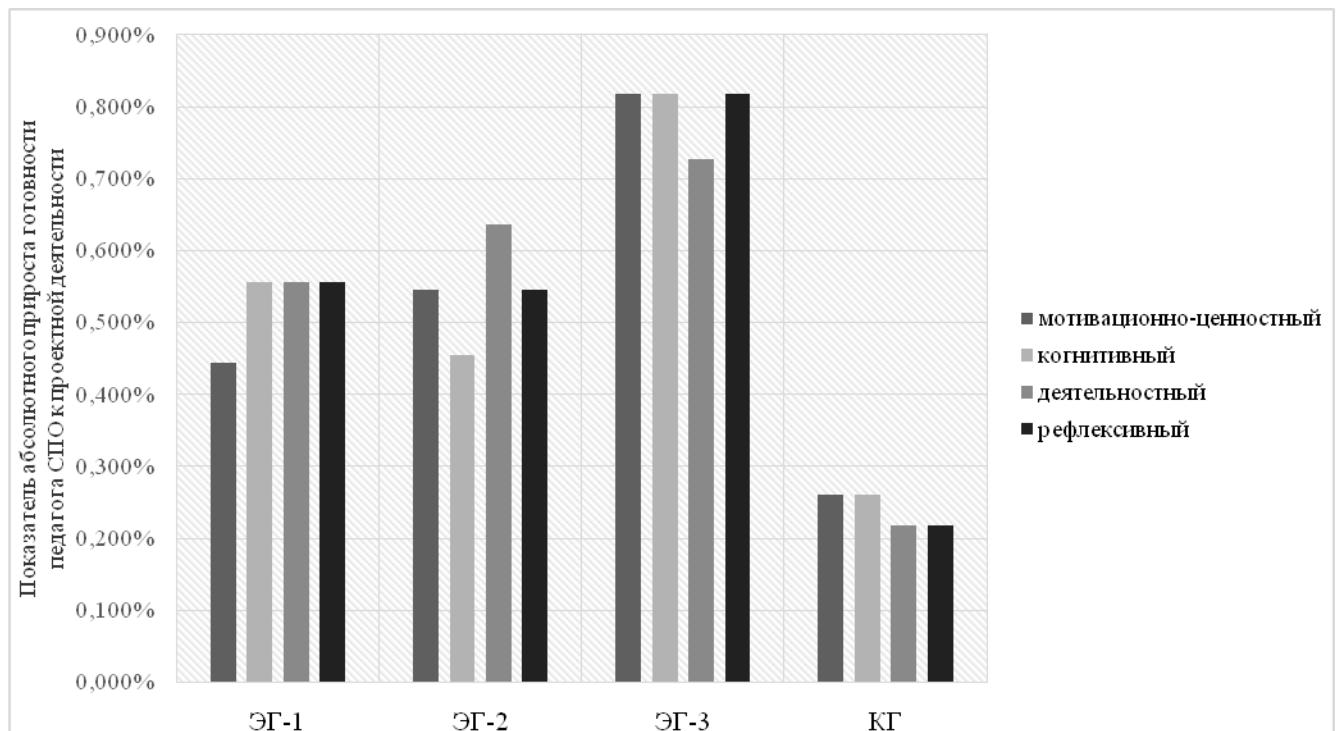


Рисунок 15 – Абсолютный прирост уровня критериев готовности педагога СПО к проектной деятельности в разрезе критериев (по СП, %)

Уточним, что показатель абсолютного прироста рассчитывался по формуле 3, как разность между значениями среднего показателя ($СП$), полученного в начале и в конце эксперимента.

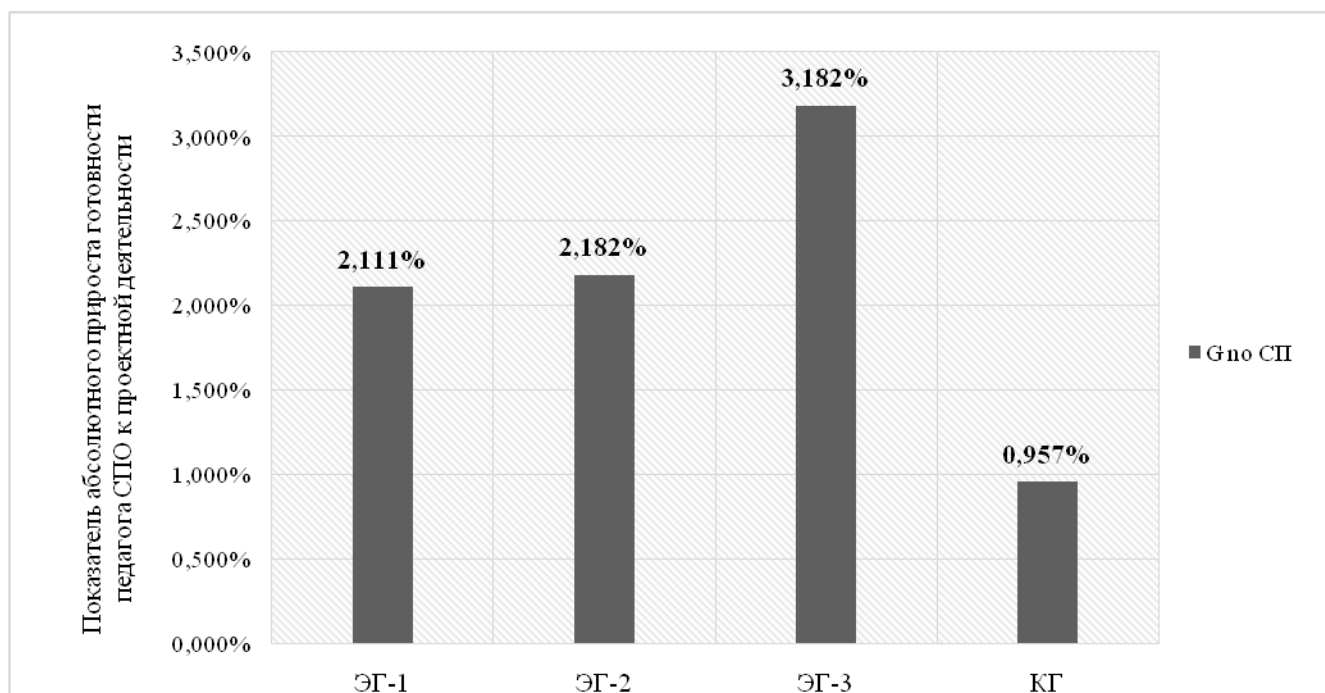


Рисунок 16 – Абсолютный прирост готовности педагога СПО к проектной деятельности (по СП)

Эффективность процесса формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности мы определяли по коэффициенту эффективности ($K_{эфф}$). На рисунках 17 и 18 наглядно показана степень эффективности формирования исследуемой готовности педагога СПО в экспериментальных группах по сравнению с контрольной.

Дальнейший анализ результатов экспериментальной работы связан с интерпретацией результатов формирующего эксперимента по процентному соотношению педагогов СПО, находящихся на том или ином уровне исследуемой готовности на начало и конец эксперимента.

Абсолютный прирост уровня готовности к проектной деятельности у педагогов СПО экспериментальных и контрольной групп мы определяли как разность ее конечного и начального значения. Полученные данные представлены в таблице 26 и на рисунке 19.

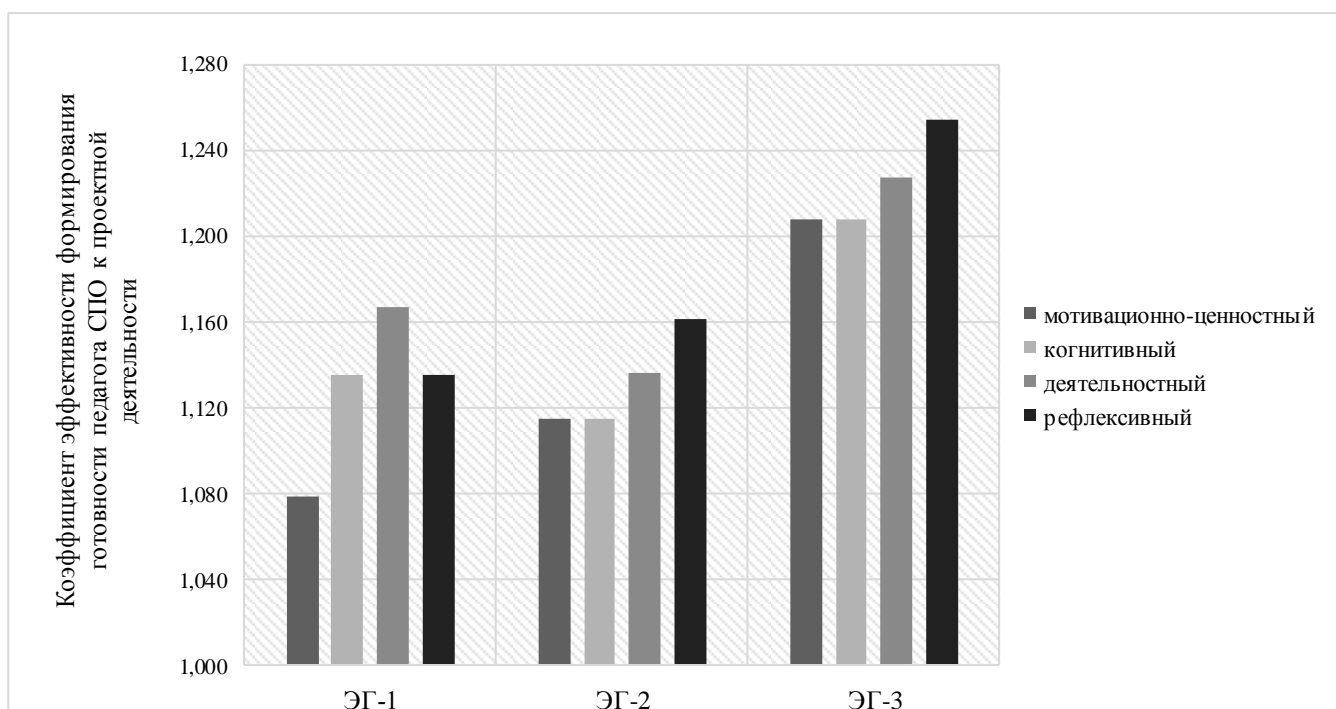


Рисунок 17 – Коэффициент эффективности формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности в разрезе критериев (по СП)

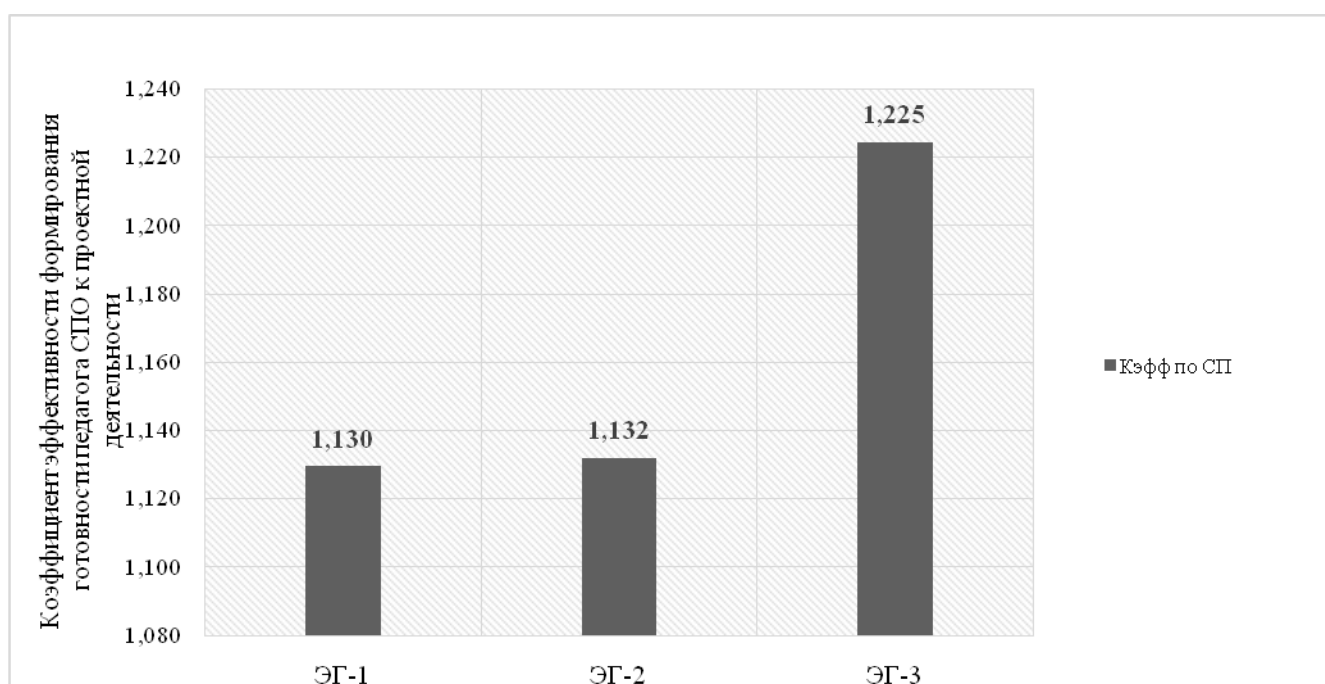


Рисунок 18 – Коэффициент эффективности формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности

При сопоставлении полученных результатов мы отмечаем значительные изменения в экспериментальных группах (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3) по уровням исследуемой готовности педагога СПО по сравнению с контрольной группой (КГ). Так, в ЭГ-1 количество педагогов СПО с высоким уровнем готовности к

проектной деятельности увеличилось на 22,22%, в ЭГ-2 на 27,27%, увеличение в ЭГ-3 составляет 45,45%.

Таблица 26 – Динамика результатов по уровню готовности педагога СПО к проектной деятельности на формирующем этапе экспериментальной работы

Уровень готовности педагога СПО к проектной деятельности	Начало эксперимента		Конец эксперимента		Абс. прирост (G по СП, %)	Kэфф		Абс. прирост (G по Kэфф)	χ^2
	Кол-во	%	Кол-во	%		конец	начало		
ЭГ-1	Педагогическая система и первое педагогическое условие								
высокий	1	11,11	3	33,33	22,22	1,28	0,64	0,64	1,00
средний	4	44,44	5	55,56	11,11	1,06	1,02	0,04	0,11
низкий	4	44,44	1	11,11	-33,33	0,51	1,14	-0,62	1,80
ЭГ-2	Педагогическая система, первое и второе педагогическое условие								
высокий	1	9,09	4	36,36	27,27	1,39	0,52	0,87	1,80
средний	5	45,45	6	54,55	9,09	1,05	1,05	0,00	0,09
низкий	5	45,45	1	9,09	-36,36	0,42	1,16	-0,74	2,67
ЭГ-3	Педагогическая система и комплекс педагогических условий								
высокий	1	9,09	6	54,55	45,45	2,09	0,52	1,57	3,57
средний	4	36,36	4	36,36	0,00	0,70	0,84	-0,14	0,00
низкий	6	54,55	1	9,09	-45,45	0,42	1,39	-0,98	3,57
КГ	Традиционный режим профессионально-педагогической деятельности								
высокий	4	17,39	6	26,09	8,70	-		-	0,40
средний	10	43,48	12	52,17	8,70	-		-	0,18
низкий	9	39,13	5	21,74	-17,39	-		-	1,14

В контрольной группе количество педагогов СПО, перешедших на высокий уровень готовности к проектной деятельности, составило 8,70%. В целом отмечается уменьшение количества педагогов СПО с низким уровнем готовности к проектной деятельности, в частности в ЭГ-1 оно составило треть педагогов СПО – 33,33%, в ЭГ-2 – 36,36%, в ЭГ-3 – 45,45%, в то время как в контрольной группе данное значение составило 17,39%.

Сравнительный анализ полученных в ходе формирующего эксперимента результатов экспериментальных и контрольной групп позволяет заключить, что:

1) различия результатов на начало и конец эксперимента, свидетельствуют о положительной динамике уровня готовности педагога СПО к проектной деятельности во всех экспериментальных группах под воздействием выделенных педагогических условий;

2) наибольший рост уровня готовности педагога СПО к проектной деятельности наблюдается в третьей экспериментальной группе (ЭГ-3), где реализована педагогическая система и комплекс педагогических условий ее эффективного функционирования;

3) в контрольной группе (КГ), где профессионально-педагогическая деятельность педагога СПО проходила в обычном режиме наблюдаемые изменения незначительны.

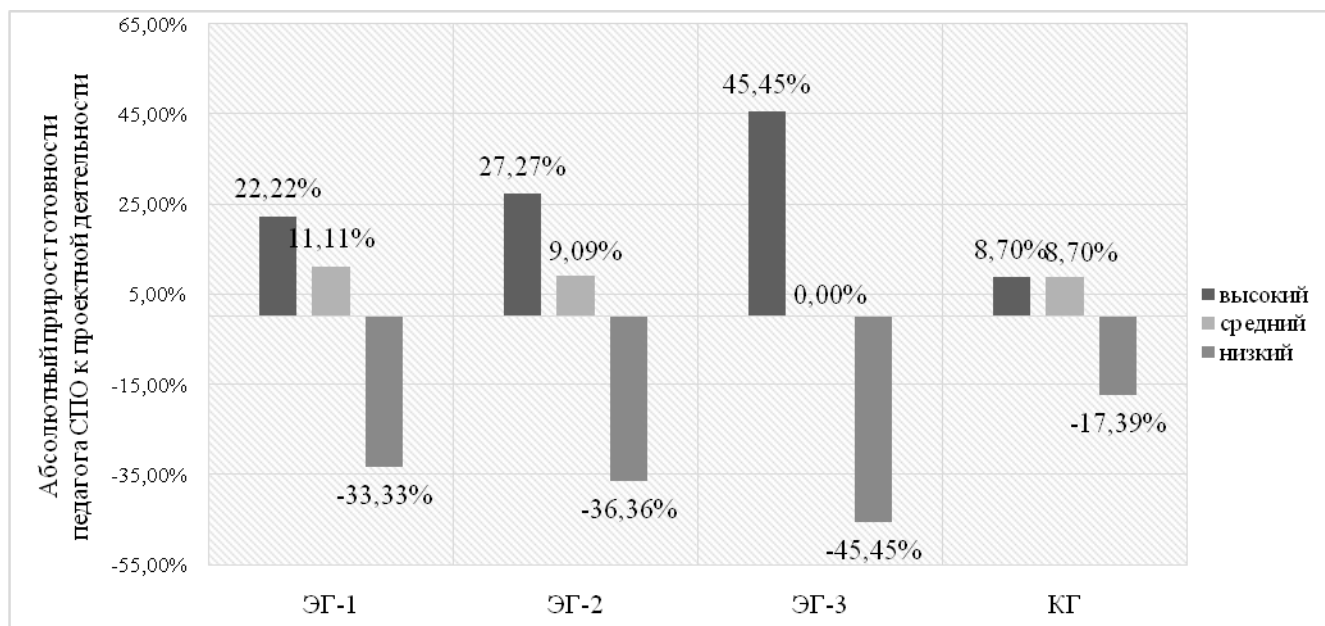


Рисунок 19 – Динамика абсолютного прироста уровня готовности педагога СПО к проектной деятельности

Можно предположить, что формирование готовности педагогов СПО к проектной деятельности происходит вследствие случайных факторов или под влиянием целенаправленного педагогического воздействия. Для доказательства гипотезы эксперимента нами использован непараметрический критерий χ^2 («хи-квадрат») К. Пирсона. Итак, выдвинув нулевую гипотезу (H_0), мы предположили, что формирование исследуемой готовности педагога СПО будет происходить одинаково как у педагогов СПО экспериментальных, так и контрольной групп. Согласно альтернативной гипотезе (H_1), формирование готовности педагога СПО к проектной деятельности в экспериментальных и контрольной группах не будет одинаково, при этом различия существенны и не случайны.

Таким образом, для установления совпадений или различий характеристик экспериментальных и контрольной групп нам необходимо вычислить эмпирическое значение ($\chi^2_{\text{эмп}}$) и сравнить его с критическим значением ($\chi^2_{\text{крит}}$). При условии, что эмпирическое значение непараметрического критерия χ^2 («хи-квадрат») К. Пирсона меньше или равно его критическому значению принимается нулевая гипотеза (H_0), соответственно она отвергается, если эмпирическое значение критерия больше критического и принимается альтернативная (H_1).

Расчетные значения критерия χ^2 («хи-квадрат») К. Пирсона для $df=2$ и $\alpha=0,05$ по итогам формирующего этапа эксперимента приведены в таблице 2.22.

В ЭГ-1 и ЭГ-2 подтвердилась нулевая гипотеза (H_0), данный факт свидетельствует о том, что реализация отдельных сочетаний педагогических условий формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности статистически не значима. Эмпирическое значение критерия «Хи-квадрат» в группах ЭГ-1, ЭГ-2 и КГ меньше критического – $\chi^2_{\text{эмп}} < \chi^2_{\text{крит}}$ ($1,725 < 5,991$; $2,911 < 5,991$ и $4,558 < 5,991$), таким образом, на заданном уровне значимости характеристики данных исследуемой готовности педагога СПО ЭГ-1, ЭГ-2 и КГ совпадают. В ЭГ-3 эмпирическое значение критерия больше критического – $\chi^2_{\text{эмп}} > \chi^2_{\text{крит}}$ ($7,143 > 5,991$), то есть наблюдается существенное отличие. Таким образом, нулевая гипотеза отвергается, принимается альтернативная, при этом достоверность различий характеристик экспериментальной (ЭГ-3) и контрольной групп равна 95%.

Таблица 27 – Расчетные данные критерия χ^2 («хи-квадрат») К. Пирсона

Группа	$\chi^2_{\text{эмп}}$	$\chi^2_{\text{крит}}$	Статистическая значимость
КГ	1,725	<5,991	Статистически не значимо
ЭГ-1	2,911	<5,991	Статистически не значимо
ЭГ-2	4,558	<5,991	Статистически не значимо
ЭГ-3	7,143	>5,991	Статистически значимо

Расчетные данные таблицы подтверждают предположение, о том, что распределение педагогов СПО по уровням готовности к проектной деятельности в ЭГ-3 не случайно, а определяется реализацией педагогической системы и

связанного с ней комплекса педагогических условий. При аналогичных условиях эти результаты могут быть получены повторно.

Таким образом, результаты проведенного эксперимента доказывают выдвинутую гипотезу исследования и свидетельствуют о достижении его цели.

Выводы по второй главе

В рамках экспериментального исследования по проверке разработанной педагогической системы формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности и эффективности комплекса педагогических условий ее функционирования были сформулированы следующие выводы.

1. Получение объективных данных о процессе формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности обеспечивается организацией на основе положений системного, деятельностного и проектного подходов экспериментальной работы с учетом следующих принципов ее проведения: целостного изучения педагогических явлений, объективности, нелинейности, эффективности.

2. Надежность и достоверность информации об уровне готовности педагога СПО к проектной деятельности достигается путем применения разработанного критериально-диагностического инструментария методами системно-структурного и уровневого анализа.

3. Объективность информации о формировании готовности педагога СПО к проектной деятельности обеспечивается путем применением критериев и показателей: 1) мотивационно-ценностный (мотивация педагогической проектной деятельности, потребность в осуществлении педагогической проектной деятельности, осознание ценности и социального смысла проектной деятельности); 2) когнитивный (знание теоретических и технологических основ проектной деятельности, основ организации и управления проектной деятельностью); 3) деятельностный (проектно-технологические умения, умение применения инструментальных средств управления проектом, умения сотрудничества и взаимодействия в команде проекта); 4) рефлексивный (самоанализ и самоконтроль проектной деятельности, самооценка готовности к проектной деятельности).

4. Констатирующий этап экспериментальной работы позволил установить, что существующий уровень готовности педагога СПО к проектной деятельности характеризуется как низкий, что обусловило внедрение разработанной

педагогической системы формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности и комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования.

5. Формирующий этап эксперимента показал, что формирование готовности педагога СПО к проектной деятельности обеспечивается реализацией комплекса педагогических условий: создание проектно-ориентированной образовательной среды, обеспечивающей возможности для приобретения педагогом СПО знаний и практического опыта проектной деятельности; актуализацию субъектной позиции педагога СПО к проектной деятельности; поэтапное освоение рефлексивного управления проектной деятельностью педагога СПО.

6. Методика формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности основана на положениях системного, деятельностного и проектного подходов, ее содержание представлено компонентами исследуемой готовности педагога СПО (мотивационно-ценностным, когнитивным, деятельностным, рефлексивным) в авторской модульной программе обучения педагога СПО проектной деятельности. Методика реализована в соответствии с выделенными этапами формирования исследуемой готовности педагога СПО – информационно-ориентирующим, процессуально-деятельностным, рефлексивно-прогностическим – путем применения специально подобранных методов (анализа проблемных ситуаций, решения проектных задач, схематизации, смарт, скрам, экспертной оценки и др.), средств (проблемных ситуаций, проектных задач, критериев оценки образовательного проекта и др.) в формах: мастерская, тренинг, рефлексивная сессия, защиты проектов.

7. Экспериментальная работа по проверке педагогической системы и педагогических условий ее функционирования показала положительные результаты по всем показателям мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного критериев готовности педагога СПО к проектной деятельности. Статистически значимыми и более высокими являются результаты экспериментальной группы ЭГ-3 при реализации педагогической

системы и комплекса педагогических условий. Достоверность полученных данных проверена с помощью математических показателей (абсолютный прирост, средний показатель, коэффициент эффективности) и статистического критерия «хи-квадрат» К. Пирсона.

Анализ результатов экспериментальной работы позволяют заключить, что эффективное формирование готовности педагога СПР к проектной деятельности обеспечивается реализацией педагогической системы на фоне комплексной реализации педагогических условий ее функционирования, что подтверждает выдвинутую гипотезу исследования и достижение его цели.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование посвящено проблеме формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности. Наличие данной проблемы в педагогической теории и практике подтверждено путем анализа психолого-педагогической, научно-методической литературы, нормативных документов, низким результатами готовности педагога СПО к проектной деятельности в условиях традиционных подходов к повышению его квалификации. Актуальность исследования обусловлена необходимостью разрешения выявленных противоречий:

– между объективной потребностью общества в высоком уровне профессионально-личностного развития педагога СПО в области проектирования и традиционными подходами к повышению квалификации, не обеспечивающими формирование его готовности к проектной деятельности;

– между потенциальной возможностью формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности в условиях его профессионально-педагогической деятельности и недостаточным уровнем разработанности теоретико-методологических основ и методико-педагогических аспектов реализации данного процесса.

Цель исследования состояла в обосновании, разработке и апробации педагогической системы формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности.

Для достижения цели исследования были решены следующие задачи: уточнено содержание понятий «проектная деятельность педагога СПО», «готовность педагога СПО к проектной деятельности»; определены теоретико-методологические основы формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности; разработана, теоретически обоснована и реализована педагогическая система формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности и комплекс педагогических условий ее эффективного функционирования; разработана и апробирована методика формирования исследуемой готовности педагога СПО.

Проведенный в процессе исследования анализ понятийно-терминологического аппарата проблемы позволил уточнить, что *проектная деятельность педагога СПО* – это вид его профессионально-педагогической деятельности по управлению полным жизненным циклом образовательного проекта (проблематизация, целеполагание, моделирование, планирование, реализация и оценка качества проекта). Конкретизировано понятие «*готовность педагога СПО к проектной деятельности*» как интегративное личностное качество педагога СПО, включающее мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный компоненты, обеспечивающее его профессионально-педагогическую деятельность по управлению полным жизненным циклом образовательного проекта (проблематизация, целеполагание, моделирование, планирование, реализация и оценка качества проекта). Содержание готовности педагога СПО к проектной деятельности раскрывается через характеристику ее компонентов и их функций.

Теоретико-методологической стратегией исследования проблемы формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности определена совокупность системного, деятельностного и проектного подходов, обеспечившая корректность постановки проблемы, возможность ее комплексного изучения, разработки практического аппарата и достижение цели исследования.

Применение системного подхода как общенаучной основы обеспечивает: построение понятийного аппарата исследования с системных позиций; описание процесса формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности как системы через ее элементы, компоненты, структуру, системообразующие факторы и связи с учетом структуры деятельности (деятельностного подхода); представление системных характеристик объекта (проектная деятельность педагога СПО) и результата (готовность педагога СПО к проектной деятельности) исследования.

Деятельностный подход предполагает рассмотрение исследуемого процесса как педагогической деятельности через определение его структуры, особенностей и деятельностных компонентов (цели, объекта, особенностей субъекта – педагога

СПО как взрослого обучающегося, соответствующих методов и средств, результата); позволяет содержательно наполнить разрабатываемую педагогическую систему, определить особенности функционирования ее субъектов (методиста и педагога СПО), характеристики, формы и этапы их взаимодействия.

Проектный подход, определяя тактику исследования, отражает содержательные и организационно-методические особенности подготовки педагога СПО к разработке и реализации образовательного проекта; предполагает применение проекта в качестве содержания обучения и процессуальной основы учебной деятельности педагога СПО как средства формирования его готовности к проектной деятельности.

Формирование готовности педагога СПО к проектной деятельности, как специально организованный целенаправленный управляемый процесс взаимодействия субъектов образовательной организации, направленный на развитие компонентов готовности педагога СПО к проектной деятельности, осуществляется в рамках педагогической системы.

Разработанная на основе системного, деятельностного и проектного подходов педагогическая система формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности представлена совокупностью содержательно-организационного, мотивационно-стимулирующего, процессуального и оценочно-корректирующего компонентов; реализуется с учетом принципов: целенаправленности, целостности, преемственности, партнерского взаимодействия, деятельности, информационно-диагностического обеспечения, гибкости и рефлексивности; характеризуется целостностью, так как ее компоненты взаимосвязаны и работают на конечный результат – повышение уровня готовности к проектной деятельности; открытостью – педагогическая система встроена в контекст надсистемы (педагогической системы образовательной организации); динамичностью – предлагаемая педагогическая система обладает возможностью адаптации и развития.

Динамика достижения цели разработанной педагогической системы

определяется реализацией комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования: 1) создание проектно-ориентированной образовательной среды, обеспечивающей возможности для приобретения педагогом СПО знаний и практического опыта проектной деятельности; 2) актуализация субъектной позиции педагога СПО к проектной деятельности; 3) поэтапное освоение рефлексивного управления проектной деятельностью педагога СПО;

Методика формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности основана на положениях системного, деятельностного и проектного подходов, при ее разработке учтены особенности взрослых обучающихся и образовательных проектов в СПО. Методика содержательно представлена компонентами исследуемой готовности педагога СПО (мотивационно-ценностным, когнитивным, деятельностным, рефлексивным), процессуально – последовательностью реализации выделенных этапов ее формирования (информационно-ориентирующего, процессуально-деятельностного, рефлексивно-прогностического) специально подобранными методами, средствами и формами их реализации в рамках авторской модульной программы обучения педагога СПО проектной деятельности.

Объективность информации о формировании готовности педагога СПО к проектной деятельности в ходе эксперимента обеспечивается применением критериально-диагностического инструментария по оценке уровней готовности педагога СПО к проектной деятельности (низкий, средний, высокий).

Критериями и показателями компонентов готовности педагога СПО к проектной деятельности являются: 1) мотивационно-ценностный (мотивация педагогической проектной деятельности, потребность в осуществлении педагогической проектной деятельности, осознание ценности и социального смысла проектной деятельности); 2) когнитивный (знание теоретических и технологических основ проектной деятельности, основ организации и управления проектной деятельностью); 3) деятельностный (проектно-технологические умения, умение применения инструментальных средств управления проектом, умения сотрудничества и взаимодействия в команде проекта); 4) рефлексивный

(самоанализ и самоконтроль проектной деятельности, самооценка готовности к проектной деятельности).

Экспериментальная работа по проверке комплекса педагогических условий эффективного функционирования педагогической системы показал положительные результаты формирования исследуемой готовности педагога СПО по всем показателям мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного критериев. Статистически значимыми и более высокими являются результаты, полученные в экспериментальной группе (ЭГ-3) при реализации педагогической системы и комплекса педагогических условий. Полученные данные экспериментальной работы показали, что выдвинутая гипотеза подтвердилась, и цель исследования достигнута.

Проведенное исследование в целом не исчерпывает всех аспектов проблемы формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности и предполагает перспективы ее дальнейшего изучения. Работа может быть продолжена в направлении исследования готовности педагога СПО к наставничеству проектной деятельности обучающихся; в обогащении диагностического аппарата и разработке электронного образовательного ресурса как средства формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
2. Адлер, А. Понять природу человека / А. Адлер, пер. Е.А. Цыпина. СПб., 1997. – 256 с.
3. Александрова, Н.М. Профессиональная деятельность педагогов: теоретический и практический аспекты исследования / Н.М. Александрова, Л.А. Ламанова // Современное образование. — 2015. – № 4. – С.156-173.
4. Алексеев, Н.Г. Методологические принципы проектирования образовательных систем / Н.Г. Алексеев // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения материалы науч.-практ. конф. – М.: Институт педагогических инноваций РАО, 1994. – С. 20-23.
5. Алексеев, Н.Г. Проектная парадигма в комплексе педагогических наук / Н.Г. Алексеев // Гуманизация образования. – 1995. – N 4. – С. 29-31.
6. Алексеев, Н.Г. Стратегия разработок по использованию организационно-деятельностных игр в системе педагогического образования / Н.Г. Алексеев // Кентавр. – 1992 – № 2. – С.4
7. Альбуханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Альбуханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
8. Альтшуллер, Г.С. Творчество как точная наука / Г.С. Альтшуллер. – М.: Советское радио, 1979. – С. 89-138.
9. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев // Избр. псих. труды: в 2 кн. – М., 1980.
10. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.
11. Андреев, В.И. Педагогика: учеб. курс для творч. Саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновац. технологий, 2000. – 608 с.

12. Андрюхина, Л.М. Педагогическое исследование уровня владения педагогами среднего профессионального образования перспективными компетенциям / Л.М. Андрюхина, С.С. Венков, С.А. Днепров, О.М. Устьянцева // Педагогическое образование в России. – 2016. – №12. – С. 254-263.

13. Анисимов, О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О.С. Анисимов. – М.: Экономика, 1991. – 415 с.

14. Анисимов, О.С. Основы общей и управленческой акмеологии: учеб. пособие / О.С. Анисимов, А.А. Деркач; Рос. акад. гос. службы при Президенте Рос. Федерации. – М.: С. Е. Т., 1995. – 264 с.

15. Анохин, П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы / П.К. Анохин. – Москва, 1980. – 254 с.

16. Атkinson, М. Достижение целей. Пошаговая система: перевод с английского / М. Атkinson при участии Рае Т. Чойс. – 2-е изд. – Москва: Альпина Паблишер, 2013. – 280 с.

17. Афанасьев, В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.

18. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: (Метод. основы) / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.

19. Бедерханова, В.П. Становление личностно-ориентированной позиции педагога: дис. ... д-ра пед. наук / Бедерханова Вера Петровна. – Краснодар, 2002. – 200 с.

20. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учебник для индустриально-педагог. техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 329 с.

21. Белова, Н.И. Педагогические мастерские: теория и практика / Н.И. Белова, И.А. Мухина. – СПб, 1998. – 318 с.

22. Бернштейн, Н.А. Физиология движений и активность / Н.А. Бернштейн. – М.: Наука, 1990. – 492 с.

23. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж: Воронеж, гос. ун-т, 1977. – 304 с.

24. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – 3-е изд., стер. – Москва: Большая российская энциклопедия, 2009. – 527 с.

25. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – Москва: Наука, 1973. – 270 с.

26. Богданова, Л.Г. Педагогические условия формирования готовности педагогов профессиональных образовательных организаций к реализации ФГОС СПО: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Богданова Лариса Геннадьевна. – Ульяновск, 2018. – 30 с.

27. Бондаревская, Е.В. Личностно ориентированное образование: опыт разработки парадигмы / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону, 1997. – 172 с.

28. Бондаревская, Р.С. Становление проектной деятельности педагога на основе акмеологического подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Бондаревская Роксана Сергеевна. – Санкт-Петербург, 2011. – 203 с.

29. Борисова, Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора: учебное пособие / Н.В. Борисова. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 146 с.

30. Брушлинский, А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – М.: Институт психологии РАН, – 1994. – 109 с.

31. Бурков, В.Н. Как управлять проектами / В.Н. Бурков, Д.А. Новиков. – М.: Синтег-ГЕО. – 1997. – 188 с.

32. Васягина, Н.Н. Обучение взрослых: опыт и перспективы [Электронный ресурс] / Н.Н. Васягина // Педагогическое образование в России. – 2012. – №2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-vzroslyh-opyt-i-perspektivy>.

33. Веников, В.А. Теория подобия и моделирование / В.А. Веников. – М.: «Высшая школа», 1966. – 143 с.

34. Верзунова, Л.В. Рефлексивное управление учебной деятельностью студентов вуза [Электронный ресурс] / Л.В. Верзунова // Гаудеамус. – 2003. – №3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnoe-upravlenie-uchebnoy>

deyatelnostyu-studentov-vuza.

35. Вершловский, С.Г. Андрагогика постдипломного педагогического образования: науч.-метод. пособие / С.Г. Вершловский; под ред. С.Г. Вершловского, Г. С. Сухобской. – СПб.: СПб АЛЛО, 2007. – 195 с.

36. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

37. Волкова, В.Н. Основы теории систем и системного анализа. / В.Н. Волкова, А.А. Денисов. – 2-е. изд.– СПб.: СПб. ГТУ, 1999. – 138 с.

38. Волович, В.И. Надежность информации в социологическом исследовании: монография / В.И. Волович. – Киев: Наукова думка, 1974. – 134 с.

39. Володин, А.А. Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» [Электронный ресурс] / А.А. Володин, Н.Г. Бондаренко // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2014. – №2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-soderzhaniya-ponyatiya-organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya>

40. Воронин, В.Н. Тренинг делового общения: Методические рекомендации / В.Н. Воронин. – М.: КЛАСС-СЕРВИС, 1991. – 45 с.

41. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский, под ред. В.В. Давыдова. – М., 2005. – 671 с.

42. Габай, Т.В. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.В. Габай. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 240 с.

43. Гаманенко, Н.П. Формирование готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Гаманенко Надежда Павловна. – Пермь, 2018. – 27 с.

44. Голованова, Ю.В. Модульность в образовании: методики, сущность, технологии / Ю. В. Голованова // Молодой ученый. — 2013. — № 12 (59). — С. 437-442. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/59/8492/>.

45. Гончарова, Н.А. Проектный подход к понятию «образовательная услуга» / Н.А. Гончарова, М.П. Логинов // Вестник Гуманитарного университета. – 2014. – № 4 (7). – С. 112-115.
46. Грабарь, М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1977. – 135 с.
47. Громыко, Ю.В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования / Ю.В. Громыко. – Москва: Независимый Методологический Университет, 1992. – 191 с.
48. Громыко, Ю.В. Проектирование и программирование развития образования / Ю.В. Громыко. – М.: Московская академия развития образования, 1996. – 545 с.
49. Гузеев, В.В. Современные технологии профессионального образования: интегрированное проектное обучение / В.В. Гузеев, М.Б. Романовская. В 2-х ч. – Москва: НИИ развития проф. образования, 2006.
50. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения: монография / В.В. Давыдов. – М.: ОПЦ ИНТОР, 1996. – 541 с.
51. Дауни, М. Эффективный коучинг: уроки коуча коучей / М. Дауни. – М.: Эксмо, 2017. – 288 с.
52. ДеМарко, Т. Человеческий фактор: успешные проекты и команды / Т. Демарко, Т. Листер; [пер. М. Зислиса]. – 2-е изд. – Санкт-Петербург; Москва: Символ, 2011. – 249 с.
53. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «Модек», 2004. – 750 с.
54. Джонс, Дж. К. Методы проектирования: [Предисл. В. Мунипова] / Дж. К. Джонс; пер. с англ. Т.Г. Бурмистровой, И.В. Фриденберга; под ред. В.Ф. Венды, В.М. Мунипова. – 2-е изд., доп. – М.: Мир, 1986. – 326 с.
55. Дитрих, Я. Проектирование и конструирование. Системный подход / Я. Дитрих. – М.: Мир, 1981. – 454 с.

56. Дмитриева, О.Б. Формирование психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Дмитриева Ольга Борисовна. – М., 1997. – 188 с.

57. Днепров, С.А. Объективность экспертной оценки исследования готовности преподавателя СПО к профессионально-педагогической деятельности / С.А. Днепров, Т.Г. Сумина, С.С. Венков // Педагогическое образование в России. – 2017. – №2. – С. 53-60.

58. Дурай-Новакова, К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Дурай-Новакова Крыстына Мечиславовна. – М., 1983. – 356 с.

59. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во «Университетское», 1976. – 176 с.

60. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Электронный ресурс] / Т.Ф. Ефремова. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/efremova/>

61. Загвязинский, В.И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студентов высш. учеб заведений / В.И. Загвязинский. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 176 с.

62. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям: 050706 (031000) – Педагогика и психология; 050701 (033400) – Педагогика / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 7-е изд., стер. – Москва: Академия, 2012. – 206 с.

63. Заир-Бек, Е.С. Основы педагогического проектирования: учебное пособие / Е.С. Заир-Бек. – М.: Просвещение, 1995. – 324 с.

64. Заренков, В.А. Управление проектами: учеб. пособие / В.А. Заренков – 2-е изд. – М.: Изд-во АСВ; СПб.: СПб ГАСУ, 2006. – 312 с.

65. Зацепин, В.А. Педагогическая технология формирования готовности преподавателей колледжа к разработке образовательных программ по ФГОС с

использованием автоматизированной информационной системы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Зацепин Владимир Александрович. – Самара, 2013. – 23 с.

66. Зеер, Э.Ф. Методологические основания реализации процессного и проектного подходов в профессиональном образовании / Э.Ф. Зеер, Е.В. Лебедева, М.В. Зиннатова // Образование и наука. – 2016. – № 7. – С. 40-56.

67. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Урал. проф.-пед. ун-т., 2000. – 397 с.

68. Зинченко, В.П. Психологическая теория деятельности («воспоминания о будущем») / В.П. Зинченко // Вопросы философии. – 2001. – № 2. – С. 66-88.

69. Злотин, Б.Л. Законы развития и прогнозирования технических систем / Б.Л. Злотин, А.В. Зусман. – Кишинев: МНТЦ «Прогресс»; «Карта Молодовеняска», 1989. – 145 с.

70. Змеев, С.И. Андрагогика: Становление и пути развития / С.И. Змеев // Педагогика. – 2005. – №2. – С. 7-12.

71. Ильясов, Д.Ф. Формирование профессиональной субъектности педагога в системе корпоративного обучения образовательной организации / Д.Ф. Ильясов, Н.Е. Скрипова, И.Е. Девятова // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 4. – С. 50-57.

72. Ипполитова, Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н.В. Ипполитова, Н.С. Стрехова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8-14.

73. Ипполитова, Н.В. Взаимосвязь понятий «Методология» и «Методологический подход» / Н.В. Ипполитова // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2009. – №13 (146) – С. 9-15.

74. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Ф. Исаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.

75. Кабаченко, Т.С. Методы психологического воздействия: учебное пособие / Т.С. Кабаченко. – Москва: Педагогическое общество России, 2000. – 544 с.

76. Каган, М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.

77. Катербарг, Т.О. Профессиональное развитие педагога в проектной деятельности общеобразовательной организации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Катербарг Татьяна Осиповна. – Сургут, 2015. – 234 с.

78. Клаттербак, Д. Командный коучинг на рабочем месте: технология создания самообучающейся организации / Д. Клаттербак; [пер. с англ. Ю.С. Титовой]. – Москва: Эксмо, 2008. – 282 с.

79. Климова, Т.Е. Педагогическая диагностика: учеб. пособие / Т.Е. Климова. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 124 с.

80. Климова, Т.Е. Педагогический эксперимент / Т.Е. Климова, И.А. Кувшинова. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 158 с.

81. Климова, Т.Е. Развитие научно-исследовательской культуры учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Климова Татьяна Егоровна. – Оренбург, 2001. – 328 с.

82. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.

83. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под. ред. В.А. Сластёнина, И.А. Колесниковой. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 288 с.

84. Кондаков, Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – М.: Политиздат, 1993. – 678 с.

85. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим

специальностям / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – 2-е изд., стер. – Москва: Академия, 2008. – 393 с.

86. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Ленинград: Ленингр. гос. ун-т им. А.А. Жданова, 1970. – 114 с.

87. Кузьмина, Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н.В. Кузьмина; ВНИИ проф.-техн. образования. – М.: Высш. шк., 1989. – 166 с.

88. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина; ВНИИ проф.-техн. образования. – М.: Высш. шк., 1990. – 117 с.

89. Кустов, Л.М. Теоретические и практические основы послевузовской подготовки инженера-педагога (диагностическая, проектировочная, экспериментальная деятельность): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Кустов Леонид Маркелович. – Москва, 1996. – 45 с.

90. Кыверялг, А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А.А. Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.

91. Лазарев, В.С. Кризис «деятельностного подхода» в психологии и возможные пути его преодоления / В.С. Лазарев // Вопросы философии. – 2001. – № 3. – С. 33-47.

92. Лазарев, В.С. О формировании готовности будущих учителей к проектной деятельности [Электронный ресурс] / В.С. Лазарев, А.Н. Носова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2017. – №5 (50). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-formirovanii-gotovnosti-buduschih-uchiteley-k-proektnoy-deyatelnosti>.

93. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека / Проф. Н.Д. Левитов; Акад. пед. наук РСФСР. – Москва: Просвещение, 1964. – 344 с.

94. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

95. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения. В 2-х т. Т. 2. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.

96. Лешер, О.В. Критериально-уровневое оценивание готовности педагога среднего профессионального образования к проектной деятельности [Электронный ресурс] / О.В. Лешер, Е.Д. Трегубова // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 3. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28808>.

97. Лешер, О.В. Проектный подход в образовании взрослых / О.В. Лешер, Е.Д. Трегубова // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 77-й междунар. науч.-техн. конф. (Магнитогорск, 22-26 апреля 2019г.). – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. тех. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. – 284 с.

98. Лешер, О.В. Проектный подход в образовании взрослых / О.В. Лешер, Е.Д. Трегубова // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, 2019. – Т.10 – №2. – С. 93-97.

99. Лешер, О.В. Характеристика готовности к проектной деятельности педагога СПО / О.В. Лешер, Е.Д. Трегубова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – Вып. 63. – Ч. 2. – С. 258-262.

100. Лодатко, Е.А. Моделирование педагогических процессов и систем / Е.А. Лодатко, О.П. Денисова. – М.: МГУПП, 2011. – 240 с.

101. Ломов, Б.Ф. Методические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 237 с.

102. Ломов, Б.Ф. Системность в психологии: Избранные психологические труды / Б.Ф. Ломов; под ред. В.А. Барабанщикова, Д.Н. Завалишиной, В.А. Пономаренко. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2003. – 424 с.

103. Мазур, И.И. Управление проектами / И.И. Мазур, В.Д. Шапиро, Н.Г. Ольдерогге. – М.: Омега-Л, 2010. – 960 с.

104. Масюкова, Н.А. Теория и практика проектной деятельности в системе повышения квалификации работников образования: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Масюкова Наталья Александровна. – Минск, 2001. – 237 с.

105. Матяш, Н.В. Психология проектной деятельности школьников: дис. ... д-ра пед. наук: 19.00.07 / Матяш Наталья Викторовна. – Брянск, 2000. – 385 с.
106. Махотин, Д.А. Проектный подход к технологии обучения в системе высшего профессионального образования / Д.А. Махотин // Качество. Инновации. Образование. – 2005. – № 1. – С. 11-21.
107. Мельничук, А.С. Мотивационная готовность депутатов к политической деятельности: теоретико-методологический аспект: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.12 / Мельничук Андрей Степанович. – М.: РГБ, 1996. – 39 с.
108. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / [Н.В. Кузьмина, Е.А. Григорьева, В.А. Якунин и др.; под ред. Н.В. Кузьминой]. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
109. Моисеев, А.М. Проектное управление в образовании: учеб.-метод. комплекс материалов для подготовки тьютеров / А.М. Моисеев, О.М. Моисеева. – М.: АCADEMIA АПК и ППРО, 2007. – 124 с.
110. Мясищев, В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды / В.Н. Мясищев. – М. – Воронеж: Изд-во МОДЭК, 1998. – 363 с.
111. Назарова О.Л. Субъектное взаимодействие в процессе профессионального становления будущего учителя / О.Л. Назарова, Н.Я. Сайгушев, О.А. Веденева // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-7. – С. 78-84.
112. Назарова, О.Л. Готовность сотрудника организации к управлению конфликтом: структурно-содержательный аспект / О.Л. Назарова, О.В. Лешер // Известия Российской академии образования. – 2018. – № 1 (45). – С. 84-90.
113. Найн, А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А.Я. Найн // Педагогика. – 1995. – №5. – С. 44-49.
114. Науменко, Л.С. Формирование профессионально-технологической готовности педагога к работе с персональным блогом: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Науменко Людмила Сергеевна. – Челябинск, 2016. – 25 с.
115. Немов, Р.С. Психология: Словарь-справочник: в 2 ч. / Р.С. Немов. –

М.: ВЛАДОС-Пресс, 2003.

116. Никитина, Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности: учеб. Пособие / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.

117. Новиков, А.М. Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей / А.М. Новиков. – М.: Издательство «Эгвес», 2010. – 208 с.

118. Новиков, А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.

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

120. Новиков, Д.А. Теория управления образовательными системами: учебно-методическое пособие / Д.А. Новиков. – М.: Народное образование, 2009. – 452 с.

121. Новиков, Д.А. Теория управления организационными системами. 2-е издание. / Д.А. Новиков. – М.: Физматлит, 2007. – 584 с.

122. Новиков, Д.А. Управление проектами: Организационные механизмы / Д.А. Новиков. – М.: ПМСОФТ, 2007. – 140 с.

123. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / ред.-сост. Н.Б. Крылова. – Москва: Цицеро, 1995. – 114 с.

124. Общая психология: учебное пособие для пед. ин-тов / Под ред. проф. А.В. Петровского. – Москва: Просвещение, 1970. – 431 с.

125. Огнев, А.С. Организационное консультирование в стиле коучинг / А.С. Огнев. – СПб.: Изд-во «Речь», 2003. – 192 с.

126. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/ogegova/>

127. Панченко, В.М. Теория систем. Методологические основы / В.М. Панченко. – М.: МИРЭА, 1999. – 96 с.

128. Пахомова, Н.Ю. Учебное проектирование как деятельность / Н.Ю. Пахомова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2010. – № 2. – С. 57-63.

129. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов и др. – М.: Издат. центр «Академия», 1998. – 512 с.

130. Педагогические мастерские. Франция-Россия – Ateliers pedagogiques. France-Russie: [Сб. ст. / Составители Э.С. Соколова, И.А. Мухина]; под ред. Э.С. Соколовой. – М.: Новая шк., 1997. – 124 с.

131. Педлер, М. Практика обучения действиям / М. Педлер. – М: Гардарики, 2000. – 336 с.

132. Перегудов, Ф.И. Введение в системный анализ: учеб. пособие для студ. высш. уч. заведений / Ф.И. Перегудов, Ф.П. Тарасенко. – Москва: «Высшая школа», 1989. – 371 с.

133. Петровский, В.А. Личность: феномен субъектности / В.В. Перовский. – Ростов-на-Дону, 1993. – 453 с.

134. Пискунова, Е.В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя: монография / Е.В. Пискунова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 324 с.

135. Платонов, К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 264 с.

136. Половинкин, А.И. Систематика закономерностей техник / А.И. Половинкин. – Волгоград, 1987. – 95 с.

137. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.

138. Попов, Ю.И. Управление проектами: учеб. пособие / Ю.И. Попов, О.В. Яковенко. – М.: ИНФРА-М, 2014. – 208 с.

139. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. – 672 с.

140. Прикот, О.Г. Лекции по философии педагогики / О.Г. Прикот. – СПб.: TVPincorporated, 1998. – 163 с.
141. Прикот, О.Г. О ценностном подходе к педагогическому проектированию / О.Г. Прикот // Наука и школа. – 1999. – № 4. – С. 34-41.
142. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2-е изд., пераб. и доп. – М.: Астрель:АСТ: Транзиткнига, 2006. – 479 с.
143. Психология: словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1983. – 448 с.
144. Радионов, В.Е. Теоретические основы педагогического проектирования: дис... докт. пед. наук: 13.00.01 / Радионов Виктор Евсеевич. – СПб, 1996. – 352 с.
145. Разинкина, Е.М. Концепция непрерывной опережающей профессиональной подготовки кадров для горно-металлургической отрасли [Электронный ресурс] / Е.М. Разинкина, Е.А. Ильина, Г.С. Ялмурзина. – Изд-во: Академия Естествознания, 2011. – Режим доступа: <https://monographies.ru/ru/book/view?id=136>.
146. Реан, А.А. Психология и психодиагностика личности: теория, методы, исслед., практикум: арсенал практического психолога / А.А. Реан. – Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2006. – 255 с.
147. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1989.– Т.1. – 488 с. – Т. 2. – 328 с.
148. Рубцов, В.В. О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знания (к определению предмета экологической психологии) // Материалы 2-й Рос. конф. по экологической психологии / под ред. В.И. Панова. – М.: Самара, 2001. – С. 77–81.
149. Рудоманенко, И.В. Проектная деятельность как фактор повышения квалификации работников образования дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Рудоманенко Ирина Викторовна. – Владикавказ, 2013. – 174 с.
150. Рузавин, Г.И. Методология научного исследования: учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с.

151. Руководство к Своду знаний по управлению проектами: (руководство PMBOK®) / Project Management Institute. – 5-е изд. – Москва: Олимп-Бизнес, 2014. – 586 с.

152. Русалов, В.М. Дифференциально-психологический анализ интеллектуального поведения в вероятностной среде / В.М. Русалов, С.А. Кошман // Психофизиологические исследования интеллектуальной саморегуляции и активности. – М., 1980. – С. 7-56.

153. Русских, Г.А. Педагогическая мастерская как средство подготовки учителя к проектированию адаптивной среды ученика / Г.А. Русских // Методист. – 2002. – № 2. – С. 25-28.

154. Савинков, Л.А. Управление образовательным процессом в гимназии: Преемственный подход: монография / Л.А. Савинков. – М.: Владос, 2005. – 233 с.

155. Сагатовский, В.Н. Категориальный контекст деятельностного подхода / В.Н. Сагатовский // Деятельность: теории, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – 366 с.

156. Сагатовский, В.Н. Системная деятельность и ее философское осмысление. Системные исследования / В.Н. Сагатовский. – М.: Наука, 1981. – С. 52-68.

157. Сазерленд, Д. SCRUM. Революционный метод управления проектами / Д. Сазерленд; [пер. с англ. М. Гескиной]. – 2-е изд. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2017. – 270 с.

158. Сайгушев, Н.Я. К вопросу о постановке критериев рефлексивного управления будущих специалистов педагогического образования / Н.Я. Сайгушев // European Social Science Journal. – 2018. – № 1. – С. 278-292.

159. Сайгушев, Н.Я. Рефлексивное управление профессиональным становлением будущего учителя: монография / Н.Я. Сайгушев. – Москва: ИНФРА-М, 2018. – 280 с.

160. Саламатов, Ю.П. Система развития законов техники / Ю.П. Саламатов // Техника, молодежь, творчество. «Шанс на приключение». – Петрозаводск: «Карелия», 1991. – 96 с.

161. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
162. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. – Курган: Изд-во «Зауралье», 1997. – 464 с.
163. Сидоренко, В.Ф. Генезис проектной культуры / В.Ф. Сидоренко // Вопросы философии. – 1984. – № 10. – С. 87-99.
164. Симоненко, В.Д. Общая и профессиональная педагогика: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: в 2 кн. / В.Д. Симоненко; под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. – Брянск: Изд-во Брянского ун-та, 2003. Кн.1. – 174 с.
165. Скакун, В.А. Организация и методика профессионального обучения / В.А. Скакун. – М.: Форум, Инфра-М, 2012. – 285 с.
166. Скотчер, Э. Блистательный Agile. Гибкое управление проектами с помощью Agile, Scrum и Kanban / Э. Скотчер. – СПб.: Питер, 2019. – 304 с.
167. Слостёнин, В.А. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостёнина. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.
168. Слостёнин, В.А. Педагогика. Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
169. Слостёнин, В.А. Педагогический процесс как система / В.А. Слостёнин. – М.: Издат. дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.
170. Слободчиков, В.И. «Проектирование» – слово ученое. / В.И. Слободчиков // Директор школы. – 2002. – № 2 – С. 9-15.
171. Слободчиков, В.И. Деятельность как антропологическая категория (о различии онтологического и гносеологического статуса деятельности) / В.И. Слободчиков // Вопросы философии. – 2001. – № 3. – С. 48-57.
172. Слободчиков, В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В.И. Слободчиков // Материалы 2-й Рос. конф. по

экологической психологии / под ред. В.И. Панова. – М.: Самара, 2001. – С. 172-176.

173. Слободчиков, В.И. Основание и смысл инновационной деятельности в образовании / В.И. Слободчиков // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения: материалы науч.-практ. конф. – М.: Институт педагогических инноваций РАО, 1994. – С. 24-27.

174. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа Пресс, 1995. – 384 с.

175. Слободчиков, В.И. Очерки по психологии образования / В.И. Слободчиков. – 2-е изд., перераб. и доп. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. – 272 с.

176. Смирнова, И.Н. Проектное обучение как фактор системных изменений профессионально-педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Смирнова Ирина Николаевна. – Нижний Новгород, 2012. – 225 с.

177. Советский энциклопедический словарь [Ок. 80000 слов] / гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Сов. энцикл., 1989. – 1630 с.

178. Современный философский словарь / под общей ред. д.ф.н. профессора В. Е. Кемерова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академический Проект, 2004. – 864 с.

179. Ставринова, Н.Н. Система формирования готовности будущих педагогов к исследовательской деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Ставринова Наталья Николаевна. – Сургут, 2006. – 356 с.

180. Столяренко, Л.Д. Основы психологии. Практикум / Л.Д. Столяренко – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 704 с.

181. Суховершина, Ю.В. Тренинг коммуникативной компетенции / Ю.В. Суховершина, Е.П. Тихомирова, Ю.Е. Скоромная и др. – М.: Академический проект; Трикста, 2006. – 112 с.

182. Талызина, Н.В. Деятельностная теория учения / Н.В. Талызина. – М.: МГУ Издательство, 2018. – 300 с.

183. Трегубова, Е.Д. Компонентный состав педагогической системы

формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности [Электронный ресурс] / Е.Д. Трегубова // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2019. – № 11 (40). – Режим доступа: <http://scipress.ru/pedagogy/articles/komponentnyj-sostav-pedagogicheskoj-sistemy-formirovaniya-gotovnosti-pedagoga-spo-k-proektnoj-deyatelnosti.html>.

184. Трегубова, Е.Д. Педагогическая система формирования готовности педагога среднего профессионального образования к проектной деятельности // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 12-2. – С. 382-387.

185. Трегубова, Е.Д. Проектная деятельность педагога СПО: теоретический аспект / Е.Д. Трегубова // Тенденции развития современной науки и образования: традиции, опыт, инновации: материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) (г. Сибай, 16 ноября 2018г.). Сибай: Изд-во Сибайского информационного центра-филиала ГУП РБ Издательский дом «Республика Башкортостан», 2018. – С. 225-228.

186. Трегубова, Е.Д. Проектно-ориентированная образовательная среда как педагогическое условие формирования готовности педагога среднего профессионального образования к проектной деятельности / Е.Д. Трегубова // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2019. – Т. 3. – № 4. – С. 6-13.

187. Трегубова, Е.Д. Формирование готовности педагога среднего профессионального образования к проектной деятельности: теоретико-экспериментальный аспект [Электронный ресурс] / Е.Д. Трегубова, Л.И. Савва, О.В. Лешер // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – №3. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/91PDMN320.pdf>.

188. Трещев, А.М. Субъектная позиция личности / А.М. Трещев. – Калуга, 2001. – 145 с.

189. Тряпицына, А.П. Теория проектирования образовательных программ / А.П. Тряпицына // Петербургская школа: теория и практика формирования многовариантной образовательной школы. – СПб., 1994.

190. Уемов, А.И. Логические основы метода моделирования / А.И. Уемов. – М.: Мысль, 1971. – 311 с.

191. Узнадзе, Д.Н. Теория установки. Избранные психологические труды / под ред. Ш.А. Надирашвили. – М.: Владос, 2000. – 236 с.

192. Управление проектами: основы профессиональных знаний. Национальные требования к компетентности специалистов. (NCB-SOVNET National Competence Baseline Version 3.0) – М.: ЗАО «Проектная ПРАКТИКА», 2010. – 256 с.]

193. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата). [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки РФ от 04 декабря 2015 г. №1426 // ГАРАНТ. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/>

194. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] // ГАРАНТ. – Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/>

195. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М. Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

196. Филимонюк, Л.А. Формирование проектной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08 / Филимонюк Людмила Андреевна. – Ставрополь, 2008. – 425 с.

197. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичева и др. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

198. Хелдман, К. Профессиональное управление проектом / К. Хелдман пер. с англ. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2009. – 517 с.

199. Хуторской, А.В. Практикум по дидактике и современным методам обучения / А.В. Хуторской. – СПб, 2004. – 541 с.

200. Чернявская, А.Г. Андрагогика: практ. пособие для вузов / А.Г. Чернявская. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 174 с.

201. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие / М.А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.

202. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков; Акад. наук СССР, Ин-т психологии. – Москва: Логос, 2007. – 189 с.
203. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин; под ред. Т.И. Шамовой. – М.: Академия, 2002. — 384 с.
204. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М., 1996. – 308 с.
205. Штофф, В.А. Проблемы методологии научного познания / В.А. Штофф. – М.: Высшая школа, 1978. – 271 с.
206. Щедровицкий, Г.П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации коллективной мыследеятельности / Г.П. Щедровицкий // в сб.: Методы исследования, диагностики и развития международных коллективов. – М., 1983. – с.153-178.
207. Щедровицкий, П.Г. Горизонты инновационного движения в современном отечественном образовании / П.Г. Щедровицкий // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспржака, Ан. Пинского. – М.: Парсифаль, 1997. – С. 61-78.
208. Щедровицкий, П.Г. От разделения труда к разделению деятельности / П.Г. Щедровицкий, Ю.В. Кузнецова // Философия науки. – 2014. – № 6. – С. 49-64.
209. Щедровицкий, П.Г. Очерки по философии образования / П.Г. Щедровицкий. – М.: Логос, 1993. – 235 с.
210. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.
211. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391 с.
212. Юцявичене, П. Теория и практика модульного обучения / П. Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.

213. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 317 с.

214. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Яковлева Надежда Олеговна. – Челябинск, 2003. – 355 с.

215. Якунин, В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / В.А. Якунин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.

216. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

217. Andryukhina, L. M. The Model of Monitoring of Vocational Pedagogical Competences of Professors in Secondary Vocational Education / L.M. Andryukhina, S. A. Dneprov, T.G. Sumina, E.Yu. Ziminaa, S.N. Utkina and V.V Mantulenko // INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL & SCIENCE EDUCATION. – 2016. – Vol. 11. – №. 14. – P. 7016-7034.

218. Cox, E. Coaching Understood: A Pragmatic Inquiry into the Coaching Process / E. Cox. – London: Sage, 2012. – 192 p.

219. Emer, W. Von der Konzeption zur Praxis: Zur Entwicklung der Projektdidaktik am Oberstufen-Kolleg Bielefeld und ihre Impulsgebung und Modellbildung für das deutsche Regelschulwesen [Электронный ресурс] / W. Emer. – Publikationsserver der Universität Potsdam, 2014. – 407 S. Режим доступа: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-77199>

220. Gibbs, G. Learning by Doing. A Guide to Teaching and Learning Methods [Электронный ресурс] / G. Gibbs. – Oxford: Further education unit, 1988. – Режим доступа: <http://www.cumbria.ac.uk/Public/LISS/Documents/skillsatcumbria/Reflective Cycle Gibbs.pdf>.

221. ISO 21500:2012. Международный стандарт по управлению проектами. – М.: Стандартинформ, 2015. – 50 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

СПРАВКА

о внедрении результатов диссертационного исследования Трегубовой Елены Дмитриевны «Формирование готовности педагога СПО и проектной деятельности» в многопрофильном колледже ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им Г. И. Носова»

Полученные результаты диссертационного исследования Трегубовой Елены Дмитриевны на тему «Формирование готовности педагога СПО к проектной деятельности», представленного на соискание учёной степени кандидата педагогических наук, использованы в образовательной практике многопрофильного колледжа ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им Г. И. Носова» в виде практической реализации предложенной автором педагогической системы формирования готовности педагога СПО к проектной деятельности, обеспечившей наличие специальной проектно-ориентированной образовательной среды, направленной на освоение педагогами колледжа содержания, приемов и методов проектирования через опыт проектной деятельности и командного взаимодействия. Эффективной проектной деятельности педагогов способствуют предложенные и реализованные автором в рамках указанной системы условия, обеспечивающие высокую проектную активность педагогов за счет специально подобранной совокупности форм, методов и средств актуализации субъектной позиции к проектной деятельности и управляемое рефлексивное ее освоение.

К наиболее существенным результатам исследования относятся:

- методика оценки уровня готовности педагога СПО к проектной деятельности, включающая критериально-оценочный инструментарий (обоснованные автором критерии, показатели, характеристики уровней) и подобранные диагностические методики;
- практические рекомендации по формированию и развитию проектной деятельности педагога СПО, позволяющие с учётом уровня его подготовленности формировать индивидуальный маршрут в области развития проектирования;
- авторская модульная программа обучения педагога СПО проектной деятельности, реализуемая в качестве внутрифирменной, направленная на повышение квалификации педагогов СПО в области практической проектной деятельности, содержащей предлагаемую автором методику формирования готовности к проектной деятельности.

Материалы исследования применяются для оценки профессиональной деятельности педагога СПО в рамках его аттестации на соответствие высшей квалификационной категории по критерию «Личный вклад в повышение качества образования, совершенствование методов обучения и воспитания, и продуктивное использование новых образовательных технологий, транслирование в педагогических коллективах опыта практических результатов своей профессиональной деятельности», в части его экспериментальной и инновационной деятельности.

В качестве достигнутых результатов внедрения следует указать:

- 1) увеличение доли выпускных квалификационных работ (дипломных проектов) выпускников колледжа, рекомендованных к внедрению в производственный процесс предприятий/организаций малого и среднего бизнеса с 3,8% до 7,6%;
- 2) разработку и реализацию педагогическим коллективом колледжа при непосредственном участии Трегубовой Е.Д. следующих образовательных проектов:

- концепция проектной деятельности обучающихся в рамках программ подготовки специалистов среднего звена (стратегический проект ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова» «Время компетенций и профессионализма!»), рассмотрена и утверждена на заседании методического совета университета 13.12.2018;
- медиа-группа «Вести МпК» (<https://vk.com/>);
- студия технического творчества «DreamsStyleGarage» (федеральный грант поддержки развития деятельности студенческих объединений, 2017г.);
- автоматизированная информационная система «Индивидуальный план педагога СПО» (программа для ЭВМ, запатентована Федеральной службой о государственной регистрации базы данных свидетельство № 2018610954).

Результаты проведенной Трегубовой Е.Д. научно-исследовательской работы и ее полученные положительные результаты могут быть использованы в практике высшего, среднего и дополнительного профессионального образования.

Директор многопрофильного колледжа
ФГБОУ ВО «Магнитогорский
Государственный технический университет
им. Г. И. Носова»



С. А. Махновский

01.10.2020