

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
КРАСНОЯРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования  
Кафедра психологии и педагогики детства

**ВАСЮК ВАЛЕНТИНА АНАТОЛЬЕВНА**

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**РАЗВИТИЕ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ  
МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование  
Направленность (профиль) образовательной программы  
Управление в системе дошкольного образования

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И.О. заведующего кафедрой  
канд.пед.наук, доцент Шкерина Т.А.

01.12.2021г. Шкерина Т.А.  
Руководитель магистерской диссертации  
канд.пед.наук, доцент Каблукова И.Г.

01.12.2021г. Каблукова И.Г.  
Научный руководитель  
канд.пед.наук, доцент Каблукова И.Г.

01.12.2021г. Каблукова И.Г.  
Дата защиты  
22.12.2021

Обучающийся

Васюк В.А.

01.12.2021г. Васюк В.А.  
Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск 2021

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. Теоретические основы развития проектировочной компетентности в процессе методического сопровождения педагогов дошкольной образовательной организации .....	9
1.1 Понятие педагогического проекта и педагогического проектирования в современной науке .....	9
1.2. Сущность проектировочной компетентности педагогов ДОО .....	18
1.3 Условия методического сопровождения педагогов ДОО в развитии способности педагогического проектирования.....	25
Выводы по Главе 1 .....	39
ГЛАВА 2. ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В РАЗВИТИИ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	41
2.1 Разработка диагностической программы оценивания уровня развития проектировочных компетенций педагогов ДОО .....	41
2.2 Результаты оценивания уровня развития проектировочных компетентностей педагогов ДОО на констатирующем этапе исследования..	46
2.3 Реализация методического сопровождения проектировочной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации .....	51
2.4 Оценка эффективности методического сопровождения через повторное исследование уровня развития проектировочных компетентностей педагогов ДОО на контрольном этапе исследования.....	57
Выводы по Главе 2 .....	63
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	67
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	72
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	79

## ВВЕДЕНИЕ

Современные педагогические проблемы зачастую решаются через создание и внедрение в образовательных процесс инновационных методов, программ, технологий, что требует осознанного педагогического проектирования. В это понятие включается не только предварительное планирование будущих педагогических изменений, но и предвидение последствий их влияния на жизнь и здоровье воспитанников. В этой связи проблема педагогического проектирования имеет высокую практическую значимость.

Педагогическое проектирование – это целенаправленная деятельность педагога по созданию проекта, который представляет собой инновационную модель педагогической системы, ориентированная на массовое использование [60, с. 33]. Проектировочная компетентность представляет собой совокупность знаний, умений и качеств личности, необходимых для подготовки и внедрения в образовательный процесс педагогических проектов, повышающих качество образования обучающихся [59, с. 13]. Педагогическое проектирование и его аспекты исследовались В.С. Безруковой, В.П. Беспалько, Е.С. Заир-Бек, Н.Н. Суртаевой, Ю.К. Черновой, Н.О. Яковлевой и пр. Проектировочная компетентность как важнейший компонент профессионально-педагогической компетентности, выражающийся в способности и готовности к осуществлению проектирования образовательного процесса была рассмотрена рядом ученых, таких как Л.Е. Марычева, Л.Д. Морозова, Г.Е. Муравьева, Н.О. Яковлева и др.

От современных педагогов дошкольного образования требуется владение проектировочной компетентностью. Однако, как показывает практика, педагоги, обращаясь к проектированию, испытывают ряд трудностей [7]:

– отсутствие опыта проектирования, понимания его методических основ, принципов, механизмов;

- определение требований к будущим результатам чаще всего с позиций сегодняшнего дня, а не перспективы;
- отсутствие четкой фиксации желаемых результатов и пр.

Вышесказанное актуализирует проблему методического сопровождения педагогов в развитии проектировочной компетентности. Под методическим сопровождением понимается процесс взаимодействия между сопровождаемым и сопровождающим, направленный на выявление, поиск и реализацию способов решения возникающих проблем педагога в ходе осуществляемой профессиональной деятельности. Нами выявлены противоречия между:

- высоким значением проектировочной компетентности для профессиональной деятельности педагогов и реальными трудностями педагогов в практике педагогического проектирования;
- возможностями методического сопровождения в развитии проектировочной компетентности педагогов и недостаточной разработанностью теоретико-методологических и технологических основ такого сопровождения.

Проблема исследования заключается в поиске ответа на вопрос: каковы содержание и условия организации методического сопровождения педагогов в развитии проектировочной компетентности.

Выявленная проблема позволила сформулировать тему исследования: «Развитие проектировочной компетентности в процессе методического сопровождения педагогов дошкольной образовательной организации».

Объект исследования: процессе методического сопровождения педагогов дошкольной образовательной организации.

Предмет исследования: содержание и условия организации методического сопровождения педагогов в развитии проектировочной компетентности.

Цель исследования: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить результативность условий развития проектировочной компетентности в процессе методического сопровождения педагогов дошкольной образовательной организации.

Гипотеза исследования: развитию проектировочной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации в процессе методического сопровождения будут способствовать следующие условия:

1. Разработка и реализация индивидуального маршрута освоения информации о педагогическом проектировании каждым педагогом.

2. Создание педагогически развивающей среды, стимулирующей рост мотивации профессиональных достижений педагогов.

3. Использование активных форм методического сопровождения, нацеленных на расширение и обогащение опыта педагогического проектирования педагогов дошкольной образовательной организации.

Задачи исследования:

1. Уточнить и конкретизировать содержание понятия «педагогическое проектирование»;

2. Осуществить педагогический анализ идей методического сопровождения педагогов и выявить сущность данного процесса и его основные характеристики.

3. Раскрыть понятие «проектировочная компетентность педагогов» и теоретически обосновать необходимость создания педагогических условий по ее развитию в процессе методического сопровождения.

4. Разработать содержание и способы построения индивидуального маршрута педагогов, ориентирующего на освоения информации о педагогическом проектировании.

5. Разработать способы создания педагогически развивающей среды, стимулирующей рост мотивации профессиональных достижений педагогов.

6. Активизировать использование активных форм методического сопровождения, нацеленных на расширение и обогащение опыта

педагогического проектирования педагогов дошкольной образовательной организации.

Теоретико-методологическую основу исследования составили исследования Л.В. Байбородовой, И.Ф. Бережной, Е.С. Евдокимовой, Е.С. Заир-Бека, И.П. Колесниковой, Н.М. Матяш, Л.Д. Морозовой, Г.Е. Муравьевой и других ученых по проблеме педагогического проектирования и проектировочной компетентности педагогов, взгляды В.Ю. Кричевского, Л.Г. Тарита и других педагогов на проблему методического сопровождения педагогов в дошкольном учреждении.

Методы исследования: теоретические (анализ научно-методической литературы, обобщение педагогического опыта), эмпирические (тестирование, опрос, экспертная оценка, наблюдение, формирующий эксперимент), статистические методы (количественного и качественного анализа данных, метод статистической обработки данных (критерий Фишера), ранжирование).

Опытно-экспериментальная база исследования: дошкольная образовательная организация города Назарово Красноярского края.

Этапы исследования:

1. На теоретическом этапе осуществлялось изучение научно-педагогической и методической литературы по теме диссертационного исследования, уточнение понятийного аппарата, формулировка предположений, положенных в основу гипотезы.

2. На экспериментальном этапе осуществлялось планирование опытно-экспериментальной работы, разработка и апробация диагностического инструментария, позволяющего исследовать уровень развития проектировочных компетентностей педагогов ДОО, а также реализация методического сопровождения развития проектировочной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации

3. На обобщающем этапе осуществлялось формулирование выводов экспериментального исследования, целостное оформление научно-исследовательской работы.

Новизна исследования:

1. Уточнено и расширено содержание понятия «педагогическое проектирование», обращенного к педагогам дошкольного образования.

2. Выявлены основные характеристики процесса методического сопровождения педагогов как особого способа организации методической деятельности в дошкольной образовательной организации, ориентированной на создание условий для преодоления профессиональных трудностей каждым педагогом. Методическое сопровождение характеризуется: гуманистическим характером деятельности, обеспечением права педагога на свободу выбора и ответственности за этот выбор, ориентацией на актуальные профессиональные проблемы педагога, созданием ситуации успеха в их решении.

3. Конкретизировано содержание проектировочной компетентности педагогов как комплексной личностной характеристики, включающей владение педагогами знаниями о педагогическом проектировании, опытом эмоционально-ценностного отношения к проектной деятельности и практическими умениями педагогического проектирования.

4. Обосновано и доказано, что педагогические условия в совокупности обеспечивают развитие у педагогов проектировочной компетентности: разработка и реализация индивидуального маршрута освоения информации о педагогическом проектировании каждым педагогом способствует развитию когнитивного компонента проектировочной компетентности; создание педагогически развивающей среды, стимулирует становление ценностно-мотивационного компонента, то есть обогащает опыта эмоциональных переживаний, развивает интерес и желание заниматься педагогическим проектированием. Использование активных форм методического сопровождения развивает деятельностный компонент

проектировочной компетентности, т.е. умения практического осуществления педагогического проектирования.

Теоретическая значимость исследования: расширено представление о проектировочной компетентности педагога дошкольного образования, теоретически обоснованы и экспериментально подтверждены условия методического сопровождения педагогов ДОО, которые составляют основу целенаправленного развития проектировочной компетентности педагогов.

Практическая значимость исследования: разработан и апробирован диагностический инструментарий, позволяющий исследовать уровень развития проектировочной компетентности педагогов ДОО, теоретически обоснованы практические рекомендации по организации методического сопровождения педагогов в процессе развития проектировочной компетентности. Разработано содержание и способы построения индивидуального маршрута педагогов, способы создания педагогически развивающей среды, содержание и процесс организации активных форм методического сопровождения.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в ходе организации опытно-экспериментальной работы, проводимой с педагогами дошкольных образовательных организаций г. Назарово Красноярского края. Результаты и основные идеи исследования выносились для обсуждения на заседания кафедры психологии и педагогики детства КГПУ им. В.П. Астафьева и научно-исследовательского семинара магистрантов программы «Управление в системе дошкольного образования»; в научно-практической конференции школьников, студентов, молодых ученых, посвященной Году науки в РФ. (Красноярск, май 2021 г.), в декаднике науки института психолого-педагогического образования «Научный портал 2020» памяти М.Н. Высоцкой. (Красноярск, апрель 2020 г.).

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

## **1.1 Понятие педагогического проекта и педагогического проектирования в современной науке**

В современной педагогической науке и практике наблюдается стойкий интерес к изучению теоретических и методических вопросов проектирования. Исследуются понятия «педагогическое проектирование», «педагогический проект», «проектная компетентность педагогов». Их анализ в общем невозможен без рассмотрения общей сущности понятия «проектирование». Данный термин заимствован из инженерно-технической сферы и адаптируется под различные области знания и практики.

Анализ литературы показывает, что подходы к определению и сущности понятия «проектирование» различны: специфический вид деятельности, направленный на создание проекта как особого вида продукта; научно-практический метод изучения и преобразования действительности (метод практико-ориентированной науки); форма порождения инноваций, характерная для технологической культуры; управленческая процедура [22].

Г.Е. Муравьева рассматривает проектирование как социокультурный феномен и выделяет основные аспекты, которые позволяют многогранно оценивать категорию проектирования. Исследовательница предлагает такие вариации трактовки проектирования:

- деятельность по превращению природных явлений в искусственные предметы и процессы, которые удовлетворяют человеческие потребности;
- процесс создания представления об объекте, которого еще не существует;

- выбор способа действий, подготовительные действия;
- компонент жизнедеятельности человека, позволяющий ему рационально строить свою жизнь и выполнять разнообразные виды необходимой деятельности;
- отношение человека к действительности, в котором отражается стремление к комфортному существованию [32, с. 14].

Исследовательница обобщила и осмыслила указанные аспекты, на основании чего предлагает под проектированием понимать «деятельность по осмысливанию будущего преобразования действительности с учетом природных и социальных законов на основе выбора и принятия решений» [32, с. 14]. Проектирование начинается с определения практической проблемы, противоречия, которые необходимо разрешить. Знания при этом выступают как средство, позволяющее проектировщику разрешить эти проблему и противоречия. Теория в проектировании переходит в практику, т.е. проектирование можно называть практико-ориентированной деятельностью [39].

Проектирование в исследуемом контексте рассматривается, как правило, в социальной сфере – в ее частных областях, в т.ч. и в образовании. Проектирование в образовании определяется Л.Д. Морозовой как практико-ориентированная деятельность, целью которой является разработка новых, не существующих в практике образовательных систем и видов педагогической деятельности [30]. В образовании выделяются три вида проектирования:

- социально-педагогическое проектирование, направленно на изменение социальной среды или решение социальных проблем педагогическими средствами;
- психолого-педагогическое проектирование, основная цель которого преобразование человека и межличностных отношений в рамках образовательных процессов;

– образовательное проектирование, ориентировано на проектирование качества образования и инновационные изменения образовательных систем и институтов [30].

Мы остановимся на более общем понятии – понятии «педагогическое проектирование», используемом в сфере образования и определяемым как частный случай социального проектирования. Термин «педагогическое проектирование» был введен в категориальный аппарат отечественной педагогики А.С. Макаренко, которым была выделена методологическая функция педагогики как науки, заключающуюся в создании «научных проектов личности» и функция педагогов-практиков, состоящая в составлении и реализации программ воспитания для каждого члена коллектива на основании общего проекта с учетом индивидуальных особенностей личности [30; 31].

Понятием «педагогическое проектирование» определяется «деятельность, под которой понимается в предельно сжатой характеристике промышление того, что должно быть» [22]. По мнению И.А. Колесниковой, акцент делается на целе-ценностном представлении о будущем состоянии чего-либо [20], т.е. замысел педагогического проекта как результата проектирования будет зависеть от того, каких ценностных ориентиров придерживается педагог-проектировщик. Л. Тонда и И. Пейш определяют педагогическое проектирование как целенаправленную, рациональную деятельность, цель которой связана с формулировкой и моделированием представления о будущей деятельности, удовлетворяющей общественные, а иногда и личные, потребности, о будущем конечном результате этой деятельности, о будущих последствиях, которые возникают в результате создания и функционирования проекта – т.е. педагогическое проектирование понимается и как процесс, и как ожидаемый результат [52]. В.А. Сластенин с соавторами определяет педагогическое проектирование как содержательное, организационно-методическое, материально-техническое и социально-психологическое оформление замысла реализации целостного решения

педагогической задачи, осуществляемой на эмпирическо-интуитивном, опытно-логическом и научном уровнях [48].

Прикладное понимание педагогического проектирования можно обнаружить в формулировках Н.В. Кузьминой [22] и В.А. Канн-Калика [19]: педагогическое проектирование – это практико-ориентированная деятельность, целью которой является разработка новых, не существующих в практике образовательных систем и видов педагогической деятельности. В.А. Кан-Калик также предлагает более узкое, предметное понимание педагогического проектирования как процесса создания и реализации педагогического проекта [19]. Е.С. Заир-Бек педагогическое проектирование определяет как продуктивную деятельность, продуктом которой являются проект и программа его реализации в практике образования, а также результаты образования, которые имеют место при реализации проекта [16]. Интересное определение предлагает В.Е. Радионов, понимая под педагогическим проектированием деятельность, призванную предопределить преобразования педагогической действительности и «до пробы в реальном материале» исследовать, предвидеть, спрогнозировать, оценить последствия реализации тех или иных замыслов [44]. З.И. Лаврентьева говорит о том, что проектирование выступает и как процедура, которая состоит в информационной подготовке некоторых изменений реальности, в предварительном осмыслении и описании конкретных действий, нацеленных на определенные результаты [23]. И.Ю. Малкова описывает педагогическое проектирование как целенаправленную деятельность педагога по созданию проекта, который представляет собой инновационную модель педагогической системы, ориентированную на массовое использование [25]. Л.Д. Морозова под педагогическим проектированием понимает особый преобразовательный вид профессиональной деятельности, имеющий целью создание и реализацию педагогических замыслов, направленных на совершенствование педагогических объектов [31]. В процессе педагогического проектирования педагог предварительно прорабатывает идеи, варианты нового объекта,

конструирует и моделирует компоненты педагогической практики и лишь затем переходит к реализации проекта.

При всем существующих различиях в определениях педагогического проектирования можно отметить общие черты: творческое начало, поиск новых (даже – инновационных) вариантов организации обучения и развития, возможность для педагога отхода от заданных шаблонов в сфере педагогической методики, технологии и пр.

Педагогическое проектирование может касаться таких компонентов педагогического процесса: образовательные системы различного уровня (федеральные, региональные, муниципальные); содержание образования; педагогические технологии; управление педагогическим процессом; планирование и контроль развития образовательных организаций и др. [12].

В пособии Л.Д. Морозовой предлагаются такие вариации представления педагогического проекта как результата педагогического проектирования: новая технология обучения; новые формы организации дошкольного образования; системно-функциональная модель дидактического процесса; концепция; программы образовательная, развития, компьютерная; публикации, музеи, выставки, методические пособия и рекомендации; таблицы, планы, доклады, сценарии, видеофильмы и пр. [30].

Анализируя вышесказанное, можно говорить о наличии широкого и узкого понимания категории «педагогическое проектирование». В широком смысле под таковым понимается конструирование теоретических и нормативных моделей на основе еще более общей теории, а узкое понимание педагогического проектирования предполагает создание конкретных проектов, которые непосредственно направляют практическую образовательную деятельность. В условиях данного исследования акцент предлагается сделать именно на втором, более узком понимании педагогического проектирования, фокусируя внимание на понятии «педагогический проект».

Педагогический проект – это особый продукт, к которому предъявляются особые требования и которые обладают рядом характеристик. В научной литературе педагогический проект трактуется как комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленных на изменение педагогической системы в течение заданного периода времени, учитывая определенные бюджетные рамки с ориентацией на четкие требования к качеству результатов и спецификации организации, как 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 [10]. Педагогический проект создает то, чего еще нет; он требует иного качества определенного аспекта педагогической действительности и показывает путь к его получению. Он обладает такими характеристиками, как нацеленность на будущее, на ожидаемый результат, использование системы средств для достижения желаемого результата, четкая определенность целей, задач и результатов в начале и при окончании реализации проекта, четкость определения критериев эффективности проекта [15; 37].

Е.С. Заир-Бек определяет педагогический проект как систему планируемых и реализуемых действий, необходимых условий и средств для достижения определенных целей, которые, в свою очередь, зависят от приоритетных педагогических ценностей [16]. В данном определении педагогический проект рассматривает как систему, а перечисленные компоненты понятия – действия, условия, средства, цели и ценности проектировщиков, выступают структурными компонентами проекта. По О.Г. Прикоту, педагогический проект описывается как мотивированный, целенаправленный, опережающий способ изменения педагогической действительности и упорядочения профессиональной деятельности педагога, а также педагогического сопровождения и педагогической поддержки этой деятельности. Его значимыми характеристиками являются черты авторства,

уникальности, которые связаны с чертами педагогов проектировщиков [31]. Т.Г. Новикова предлагает под педагогическим проектом понимать 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 [36]. Педагогический проект – это и 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 в условиях имеющихся (привлеченных) ресурсов, для достижения оптимальных результатов [15]. Иногда вместо понятия «педагогический проект» используется понятие «образовательный проект»: оно определяется оформленный комплекс инновационных идей в образовании, в социально-педагогическом движении, в образовательных системах и институтах, в педагогических технологиях [36].

Следует отличать понятие «проект» от понятия «план»: проект выступает как индивидуальное представление педагога о своей будущей профессиональной деятельности, а план может быть определен как форма фиксации проекта.

Анализ различных представлений о педагогическом проекте как продукте педагогического проектирования позволил выделить его основные специфические характеристики:

1. Педагогический проект имеет практическую направленность, направлен на решение какой-либо проблемы или противоречия в науке и практике.
2. Педагогический проект носит творческий характер, опирается на ценностные ориентиры проектировщика.
3. Педагогический проект ориентирует на инновацию, на эксперимент, на прогнозирование: он предполагает преобразование реальности, строится на

базе соответствующей технологии, которую можно унифицировать, освоить и усовершенствовать.

4. Педагогический проект должен быть ориентирован на массовое использование (производство) – т.е. он может быть реализован и в иной от исходной образовательной системе.

5. Педагогический проект направлен на трансформацию и преобразование свойств педагогической системы (в то время как исследовательская деятельность направлена на выявление свойств объекта с последующим их описанием).

Педагогический проект имеет структуру, в которой выделяются следующие элементы:

1. Концепция как совокупность различных взглядов на исходный замысел (идею) – в ней отражены общий (образовательный, культурный, социальный) смысл проекта, его целевые ориентиры, результаты комплексного анализа положения дел (проблемы, противоречия), образ желаемого будущего. Именно в концепции отражаются педагогические и общечеловеческие ценности проекта, содержатся методологические основания проекта.

2. Цели и задачи проекта, которые сначала могут быть определены в идеальном, эталонном варианте, а в ходе работы над проектом, прогнозирования результатов реализации проекта могут быть уточнены и конкретизированы.

3. Программы как основные направления деятельности и способы ее координации, разработанные на основе принятых задач, условия решения поставленных задач и средства их достижения, возможности привлечения ресурсов и т.д. (стратегия и тактика проекта), структура управления реализацией проекта.

4. Прогноз ожидаемых последствий реализации педагогического проекта, способы оценки результатов его внедрения, программы мониторинга

реализации, возможные варианты коррекции образовательных и педагогических процессов [21, с. 39-40].

Также важно выделить и охарактеризовать этапы педагогического проектирования. На основе анализа подходов к педагогическому проектированию Н.А. Алексеева, В.С. Безруковой, М.П. Горчаковой-Сибирской, А.М. Новиковой и Д.А. Новикова, А.М. Саранова нами выделены такие этапы:

1. Определение замысла проекта (анализ ситуации, выявление противоречий, определение проблем для решения, диагностика проблем, выбор идеи для решения, их согласование).

2. Определение цели проектирования (как антипода проблемы/противоречия), конкретизация задач проекта, которые необходимо решить.

3. Формулировка идей, системы ценностных установок для разработки эскиза проекта, выдвижение гипотез о вариантах достижения цели и оценка вероятности их достижения в конкретных условиях; определение критериев достижения проекта.

4. Определение и обоснование условий и средств для достижения целей.

5. Составление документа, мысленное экспериментирование, экспертная оценка (конструкта).

6. Реализация проекта (внедрение, организация непрерывной обратной связи, текущий мониторинг ситуации).

7. Оценка результатов осуществления проекта и сравнение их с теоретически ожидавшимися, принятие решения об использовании.

8. Анализ и обобщение результатов, коррекция и оптимизация педагогического проекта, определение дальнейших направлений деятельности.

9. Оформление результатов проектирования как продуктов педагогического творчества (проект, публикация, сообщения, доклад, защита и пр.).

Итак, педагогический проект – это разработанная система и структура действий педагога для решения конкретной педагогической проблемы с уточнением роли и места каждого действия, времени осуществления этих действий, их участников и условий, необходимых для эффективности всей системы действий.

Педагогическое проектирование трактуется как предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности воспитанников и педагогов и представляет собой процесс по созданию педагогического проекта и включает многочисленные этапы, позволяющие говорить о педагогическом проектировании как технологической деятельности. Педагогический проект является результатом (продуктом) педагогического проектирования и имеет следующие характеристики: практикоориентированность, направленность на решение проблемы/противоречия в педагогической науке и практике, творческий, инновационный и трансформационный характер по отношению к педагогической действительности, пр.

Педагогическое проектирование применяется на различных уровнях образования, в т.ч. и в условиях дошкольных образовательных организаций. В следующем параграфе будут рассмотрены особенности педагогического проектирования в ДОО.

## **1.2. Сущность проектировочной компетентности педагогов ДОО**

Педагогическое проектирование в ДОО как категорию нередко смешивается с понятием «проектная деятельность». Проектная деятельность в дошкольной образовательной организации – это деятельность педагога, направленная на создание и реализацию образовательных проектов, которую он ведет в рамках образовательной деятельности детей; в то же время

проектная деятельность – это преобразовательная продуктивная деятельность коллектива педагогов ДОО, нацеленная на решение проблем и задач ДОО посредством метода проектов [50]. Как видно, существуют совершенно разные представления о содержании понятия «проектная деятельность»; мы же будем рассматривать то, как педагог ДОО проектирует образовательную деятельность, а не как разрабатывает и реализует совместно с воспитанниками детские проекты (речь идет о детской проектной деятельности). В этой связи целесообразно использовать вместо понятия «проектная деятельность» понятие «педагогическое проектирование».

Педагогическое проектирование в условиях ДОО осуществляется всеми педагогами и специалистами, но на различных уровнях, в зависимости от категории деятельности. Так, педагоги могут проектировать отдельные педагогические конструкты (например, план занятия, конспект игры, сценарий досуга, маршрут похода, программу прогулки, праздника, соревнования, матрицу (образовательного, творческого, игрового и др.) проекта), проектировать педагогические ситуации, создавать проект самообразования и пр. [30]. На рисунке 1.1 представим примеры различных типов педагогического проектирования в ДОО.



Рис. 1.1 Виды педагогического проектирования в ДОО

Итак, педагогическое проектирование выступает одной из форм планирования и организации образовательной работы педагогов ДОО и требует управления и методической поддержки извне.

Управление проектированием как видом профессиональной деятельности педагогов ДОО имеет такие особенности:

- двойственная направленность проектной деятельности, заключающаяся, с одной стороны, в осуществлении педагогом самой проектной деятельности, а с другой – в использовании им метода проектов в образовательном процессе ДОО. В рамках нашего исследования интерес имеет первый подход, в котором целью проектной деятельности будет выступать формирование проектных компетенций педагогов, связанных с формированием умений проектировать образовательную среду ДОО,

обеспечивающую качество образования, проектировать собственный образовательный маршрут и профессиональную карьеру;

- управление педагогами ДОО;
- факторы социального управления, которые нужно принимать во внимание при управлении проектной деятельностью педагогов;
- выстраивание управления проектной деятельностью педагогов в аспекте как субъект-субъектных, так и субъект-объектных отношений, что предполагает рефлексию, саморазвитие, самообразование педагогов, переход к самоуправлению и самостоятельности в проектной деятельности. Роль и место педагога в процессе управления изменяются. Будучи вовлеченными в проекты ДОО, педагоги совершенствуют навыки проектирования и управления [50].

Таким образом, мы пришли к понятию «проектная компетенция педагога» (иногда используется понятие «проектировочная компетентность»). Ее сформированность видится нам важным условием успешного педагогического проектирования в ДОО, а потому остановим на ней внимание.

Проектная компетентность в научной педагогической литературе определяется как совокупность знаний, умений и качеств личности, необходимых для подготовки и внедрения в образовательный процесс педагогических проектов, повышающих качество образования обучающихся [59, с. 13]. Проектная компетентность определяется Н.В. Матяш как интегративная характеристика субъекта деятельности, выражающаяся в способности и готовности человека к самостоятельной теоретической и практической деятельности по разработке и реализации проектов в различных сферах социальной практики на основе принципов природо- и культуросообразности [28], в нашем случае – педагогических проектов. Н.Ю. Пахомова также говорит о проектной компетентности как готовности к проектной деятельности [38]. Л.Д. Морозова определяет проектную

компетентность педагогов ДОО как «устойчивый комплекс профессионально-педагогических характеристик, позволяющих применять знания теоретических основ и технологий формирования у детей познавательной активности, исследовательских способностей и интереса к самостоятельному получению знаний в совместной деятельности» [31, с. 93]. Т.А. Сваталова определяет проектировочную компетенцию как «одну из ключевых компетентностей педагога дошкольного образования» [46, с. 96]. Мы можем сделать выводы о том, что представления о содержании понятия «проектная компетентность» разнообразны: согласно различным подходам в него включаются знания, умения, навыки педагогического проектирования, наиболее важные личностные качества (целеустремленность, ответственность, собранность, организованность, требовательность, пр.), способность и готовность педагога к проектированию и пр.

Владея проектной компетентностью, педагог ДОО будет способен разработать и реализовать разнообразные педагогические конструкты – в т.ч. и педагогический процесс. Ее наличие дает педагогу многие преимущества:

- совершенствуется качество обучения и воспитания;
- происходит отход от традиционной системы организации педагогического процесса, совмещение профессионально-личностных особенностей с различными педагогическими технологиями, используемыми на практике, а также развитие умения логически обосновывать и структурировать изучаемый материал;
- более эффективное выполнение профессиональной педагогической деятельности [45].

Таким образом, владение педагогом ДОО проектной компетентностью положительно сказывается на качестве дошкольного образования, а также на раскрытии творческого потенциала воспитателя.

По представлениям различных исследователей [3; 30; 31] в проектную компетентность педагога включаются:

- специальные знания;
- различные умения педагога (организационные, творческие, коммуникативные) – в т.ч. умения педагогического проектирования (сквозные, обобщенные, интегральные, универсальные умения, обращенные на модификацию действительности, создающиеся в проектной деятельности);
- личностные качества (например, целеустремленность, ответственность, собранность, организованность и пр. – т.е. преимущественно волевые качества личности).

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования нового поколения прописана такая универсальная компетенция педагогов (направление подготовки «Педагогическое образование») как УК-2 разработка и реализация проектов, раскрываемая как способность определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений. Обучающиеся осваивают способы решения профессиональных задач:

- проектирование образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся;
- проектирование содержания учебных дисциплин (модулей), форм и методов контроля и контрольно-измерительных материалов;
- проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры [53].

На основании теоретического анализа [56; 62] компонентов проектировочной компетентности педагога мы попытались систематизировать представления о ней:

1. Когнитивный компонент проектировочной компетентности педагогов ДОО: педагог должен обладать общетеоретическими знаниями в области методологии, психологии, педагогики и специальными знаниями в области педагогического проектирования (сущность, виды, этапы, пр.), иметь

активную познавательную позицию. Причем считается, что знания в проектировочной компетентности первичны по отношению к умениям и навыкам (педагог не сможет разработать педагогический проект без наличия знания о том, как это можно сделать), а потому данный компонент является определяющим.

2. Деятельностный компонент проектировочной компетентности педагогов ДОО: педагог должен обладать специальными умениями в области педагогического проектирования – в частности, соответственно этапу составления педагогического проекта педагог должен уметь анализировать педагогическую ситуацию, прогнозировать, моделировать, конструировать, программировать, реализовывать, оформлять и представлять свой проект, осуществлять мониторинг, рефлексировать результаты его реализации. Иногда рефлексивный компонент выделяется отдельно и определяется как способность к самоанализу и самооценке собственной проектной деятельности и ее результатов.

3. Ценностно-мотивационный компонент проектировочной компетентности педагогов ДОО: педагог должен осмысливать значимость собственной профессии и быть мотивирован к проектной деятельности как повышающей результативность труда (например, иметь мотив профессионального самосовершенствования, самообразования), иметь интерес к проектной деятельности. В отдельных исследованиях речь идет о мотивационно-личностном компоненте проектировочной компетентности, включающем профессионально важные качества личности специалиста, способствующие успешному овладению и реализации проектной деятельности. К таким качествам, обычно, относят: целеустремленность, ответственность, собранность, организованность, требовательность, хорошо развитое творческое мышление и способность к изобретательству, работоспособностью, способность предвидеть последствия перспективных изменений действительности, реализуемых в педагогическом проекте.

Формирование и развитие проектировочной компетентности педагогов ДОО не может ограничиваться профессиональной подготовкой в ходе обучения – определенные функции по ее развитию должна взять и методическая служба ДОО.

Данное средство видится нам наиболее перспективным: создание и реализация педагогического проекта в дошкольной организации – достаточно сложный, алгоритмизированный процесс подготовки и включения педагогов в проектную деятельность, развития проектировочной компетентности и мастерства, достижения качественно высоких результатов образовательного процесса. Педагог может сталкиваться с непредвиденными трудностями, с реализованными рисками, которые могут вызывать у него чувство растерянности. Наличие сопровождающего в проектной деятельности позволит педагогу чувствовать себя более уверенным, позволит своевременно восполнять существующие знаниевые пробелы, получать рекомендации по направлению педагогического проектирования – вследствие чего педагог получает знания о педагогическом проектировании, отрабатывает навыки и умения проектной деятельности, формирует в себе нужные профессиональные важные качества – соответственно, формируя собственную проектную компетентность.

### **1.3 Условия методического сопровождения педагогов ДОО в развитии способности педагогического проектирования**

В реализации эффективного педагогического проектирования педагогов ДОО немаловажное значение имеет методическая служба учреждения, реализующая модели помощи, поддержки, сопровождения. Методическое сопровождение деятельности педагога рассматривается как целостная, системно организованная деятельность, в процессе которой создаются условия для профессионального роста педагога, развития его профессионально-педагогической компетентности, т.е. как управленческая

технология организации сотрудничества субъектов образования [45]. Понимание сопровождения как управленческой технологии позволяет решить проблему организационно-методической деятельности в обучении педагогов. Методическая работа в ДОО нацелена на обеспечение профессиональной готовности педагогических работников к реализации ФГОС ДО через создание системы непрерывного профессионального развития. Методисты ДОО оказывают методическую и организационно-педагогическую поддержку педагогов, ориентированную на реализацию индивидуальных программ профессионального роста, выявление затруднений, потребностей и образовательных запросов [55], которые в числе прочих могут быть связаны с педагогическим проектированием.

Управление методической работой в ДОО осуществляется на основе общих принципов:

– принцип актуальности (методическое сопровождение педагогов ДОО должно быть связано с практической реализацией закона РФ «Об образовании в РФ» и ФГОС, полно и точно учитывать проблемы, близкие к конкретному педагогическому коллективу);

– принцип научности (вся система повышения квалификации педагогов ДОО должна соответствовать современным научным достижениям в разных научных областях);

– принцип системности (методическая работа должна функционировать как целостная система, оптимальность которой зависима от единства целей, задач, содержания, форм и методов работы с педагогами ДОО);

– принцип комплексности (должно осуществляться единство и взаимосвязь всех сторон и направлений повышения квалификации педагога ДОО);

– принцип последовательности, преемственности, непрерывности и массовости (должен обеспечиваться полный охват педагогов различными

формами методической работы в течение всего учебного года, методическая работа должна быть частью системы непрерывного образования);

- принцип творческой (в ДОО должна создаваться собственная система методической работы);

- принцип конкретности (при организации методической работы должны учитываться особенности ДОО, должен обеспечиваться дифференцированный подход к педагогу);

- принцип направленности (принцип предполагает выделение главного, существенного в работе по повышению квалификации педагогов);

- принцип единства теории и практики в деятельности педагогов;

- принцип оперативности, гибкости, мобильности (методическая служба ДОО должна быть способна к быстрому приему образовательной информации и ее передаче при учете индивидуальных особенностей педагогов);

- принцип коллективности (групповые и индивидуальные формы и методы работы и самообразования педагогов должны разумно сочетаться);

- принцип совершенствования навыков (методической работой ДОО должно обеспечиваться постоянное самообразование педагогов, оказание им квалифицированной помощи как в вопросах теории, так и в практической деятельности, повышение результативности педагогического труда);

- принцип создание благоприятных условий работы – моральных, психологических, гигиенических; должно обеспечиваться наличие свободного времени для творческой деятельности педагогов [12].

Важно отметить, что методическое сопровождение как организационный инструмент должен быть гибким, вариативным, учитывающим особенности профессионального и личностного развития педагога ДОО. При этом позиция методиста должна учитывать суть сопровождения – в нем позиция самого педагога также активна: он должен понимать наличие профессионального затруднения, быть заинтересованным и

активным в его устранении. В этой связи актуальны рассуждения В.Ю. Кричевского и Л.Г. Тарита, которые отмечают, что «...сопровождающий не решает за сопровождаемого проблему, а учит его находить (изобретать или заимствовать) наиболее разумные решения, актуальные для каждого человека в его конкретной жизненной ситуации» [40]. Данная особенность методического сопровождения будет учитываться нами при определении условий развития проектировочных компетенций педагогов ДОУ.

Методическое сопровождение педагога ДОО как способ организации методической деятельности включает:

– аналитико-диагностический этап, в рамках которого выявляются проблемы в профессиональной деятельности педагога ДОО, осознание им необходимости ее решения с помощью более компетентного специалиста и последующее совместное формулирование вариантов дальнейших действий;

– проектировочный этап, предполагающий совместное проектирование маршрута профессиональной деятельности педагога ДОО, раскрывающего механизм разрешения возникшей проблемы;

– этап реализации маршрута профессиональной деятельности педагога ДОО, в условиях которого оказывается систематическая помощь старшим воспитателем педагогу при реализации маршрута профессиональной деятельности, путем использования наиболее адекватных профессиональным и личностным особенностям воспитателя методов и приемов;

– контрольно-оценочный этап, в котором происходит совместное обсуждение результатов решения проблемы.

В рамках методического сопровождения педагогов ДОО в развитии способности педагогического проектирования большое значение имеет качество информации о проектировании в целом и педагогическом проектировании в частности. Сегодня в свободном доступе имеется огромное количество информации по рассматриваемой теме, которая имеет значительные отличия в своем качестве. Педагоги ДОО, не имея достаточного

опыта в отборе и оценке качества предлагаемой информации, часто обращаются к тем источникам, где информация изложена наиболее понятно, лаконично, при этом существенные, принципиально важные идеи оказываются не раскрыты, упомянуты вскользь, что не способствует их глубокому пониманию и присвоению. Таким образом, отсутствие качественной информации по педагогическому проектированию не приводит к расширению представлений и формированию прочных, разнообразных и системных знаний педагогов. В связи с этим педагоги нуждаются в рекомендациях для изучения качественной информации по педагогическому проектированию; ее обсуждения с целью вычленения и понимания основных идей и сущностных смыслов; расширение опыта самостоятельного поиска и отбора качественной информации по педагогическому проектированию с его представлением и обсуждением с целью осознания степени ее качества [9].

Представленная последовательность освоения педагогами информации по вопросам педагогического проектирования и превращение ее в собственные профессиональные знания педагогов в логике методического сопровождения требует понимания уже имеющихся знаний у каждого педагога, его информационных дефицитов, его опыта работы с информацией и способности понимать ее качество. В этом контексте интерес представляет идея построения индивидуального маршрута освоения информации каждым педагогом.

Индивидуальный образовательный маршрут трактуется как программа образовательной деятельности обучающегося, составленная на основе его интересов и образовательного запроса, обеспечивающая условия для раскрытия и развития всех способностей и дарований ребенка. Понятие индивидуального образовательного маршрута, его структура, этапы проектирования и реализации исследовались в научных работах Е.А. Александровой, Л.В. Байбородовой, С.С. Игнатовича, Е.А. Климова, А.К. Марковой, Т.В. Неженской, Н.Ю. Шапошниковой и других ученых. Как правило, данная образовательная практика реализуется в отношении

обучающихся, когда акцент делается на учет их индивидуальных особенностей: будь то успешность освоения программы (одаренные, слабоуспевающие и др.), интересы обучающихся к дисциплинам и темам внутри них, их запросы и т.д. Значимыми для ее реализации являются принципы: личных и профессиональных перспектив (обучающийся должен понимать свои образовательные возможности и осознавать то, к чему он стремится, чего хочет достичь), самосознания и самоуправления (обучающийся должен адекватно оценивать себя, уметь анализировать свои эмоции, поведение), проблемности (должны быть созданы условия для осознания обучающимся трудностей, барьеров в получении образования), самостоятельного проектирования индивидуальной образовательной деятельности (обучающийся должен принимать активное, осознанное участие в проектировании своего индивидуального образовательного маршрута), свободного выбора содержания и форм образовательной деятельности [1, с. 35].

Индивидуальный образовательный маршрут может использоваться и в области профессионального развития педагогов ДОО. Под таким понимается «комплекс мероприятий, включающий описание содержания, форм организации, технологий, темпа и общего времени освоения педагогическим работником необходимых знаний, умений, практических навыков и опыта, основанный на персонифицированном подходе к организации дополнительного профессионального образования, в том числе, учитывающем актуальные дефициты профессиональных компетенций педагогических работников и управленческих кадров, их личные ресурсы, педагогический контекст образовательной организации, в которой он работает, а также возможности и ресурсы системы дополнительного профессионального образования» [29], «совокупность образовательных линий, обеспечивающих создание условий для непрерывного самообразования педагога через организацию открытого образовательного пространства; развитие профессиональных потребностей, расширение

возможностей выбора наиболее приемлемых способов собственного развития» [54, с. 35].

Идея индивидуального образовательного маршрута, на наш взгляд, подходит для решения задачи методического сопровождения проектировочных компетенций педагогов ДОО и по той причине, что компетенция многокомпонентна и при этом такой маршрут может иметь вариативную направленность. Т.В. Неженская в своей статье выделяет такие вариации (виды) индивидуальных образовательных маршрутов педагогов:

1. Я-центрированный индивидуальный образовательный маршрут имеет ярко выраженную личностную направленность, связан с формированием субъектной позиции обучающегося.

2. Когнитивно-направленный индивидуальный образовательный маршрут нацелен на освоение конкретных теоретических знаний в области педагогических знаний, в том числе и в области педагогического проектирования.

3. Культуро-центрированный индивидуальный образовательный маршрут ориентирован на формирование мировоззрения и культурного кругозора обучающегося.

4. Профессионально-ориентированный индивидуальный образовательный маршрут направлен на формирование себя как педагога, профессионала.

5. Индивидуальный образовательный маршрут, ориентированный на научно-исследовательскую деятельность обучающегося [34].

Такая типология индивидуальных образовательных маршрутов соотносима с выделенными в п. 1.2 данной диссертации компонентами проектировочной компетенции педагогов ДОО: когнитивным, деятельностным, ценностно-мотивационным. Так мы приходим к идее о таком условии методического сопровождения педагогов ДОО в развитии способности педагогического проектирования, как диагностичность: для организации методического сопровождения важно и методисту, и самому

педагогу понять, какие пробелы, «слабые места» есть в проектировочной компетенции педагога ДОО, что будет определять цель, задачи и содержание разработки индивидуального образовательного маршрута методического сопровождения педагогов ДОО в развитии проектировочных компетенций.

Данная мысль отражается в порядке разработки индивидуального образовательного маршрута, который включает в себя такие этапы:

1. Проведение диагностирования на предмет выявления затруднений (проблем) педагога (диагностика, оценка и самооценка собственного профессионализма, мастерства). На этом этапе происходит самоопределение педагога на основе данных диагностического исследования.

2. Разработка и составление индивидуального образовательного маршрута на основе разных технологий (например, «Образовательная картография», «Составление интеллекткарт», «Зеркало прогрессивных преобразований», «Деловая игра», «Портфолио»).

3. Реализация (прохождение) индивидуального образовательного маршрута.

4. Рефлексивный анализ реализации индивидуального маршрута, представление результатов (как разработанных материалов, так и сформированных компетентностей), а также потенциальная своевременная коррекция действий [54].

Таким образом, использование индивидуальных маршрутов в профессиональном развитии педагогов ДОО позволяет реализовывать принципы адресности и дифференцированного характера поддержки педагогов. Тоже логика индивидуальных маршрутов хорошо соотносится с природой методического сопровождения, которое предусматривает «...гибкое реагирование на профессионально-личностные запросы и потребности педагогов, устранение причин их неудовлетворенности своей деятельностью» [54, с. 32].

Наши рассуждения по поводу способов обогащения профессиональных знаний педагогов в теории и практике методического сопровождения

позволили нам обосновать первое условие, предполагающее развитие когнитивного компонента проектировочной компетентности педагогов ДОО, – это разработка и реализация индивидуального маршрута освоения информации каждым педагогом о педагогическом проектировании.

Развитие ценностно-мотивационного компонента проектировочной компетентности педагогов – еще одна задача, которая стоит перед методическим сопровождением, реализуемым в пространстве дошкольного учреждения. От методического сопровождения педагогов в этой связи требуется, чтобы педагог осознал, что разработка и реализация проекта – важная и целесообразная часть его профессиональной деятельности, чтобы педагог проявлял инициативу и демонстрировал ответственность в процессе деятельности, проявлял интерес к процессу и результатам проектной деятельности. Мы полагаем, чтобы достичь такой цели, нужно, чтобы педагог увидел реальный результат от проектной деятельности, увидел эффективность и пользу от реализации. Методист в этой связи обеспечивать сопровождение разработки и внедрение проекта в профессиональной деятельности педагога. Как отмечает Н.А. Пронина с соавторами, которые исследовали ценностно-мотивационный компонент проектной компетентности студентов, важно, чтобы в процессе деятельности педагог видел результат: «...после внедрения проектных заданий студенты стали более заинтересованы в реализации на практике своих знаний, творческие задания и их реализации вызывали большой интерес, как самих студентов, так и учащихся, мотивация к использованию метода проекта в формировании у учащихся познавательной и личностной компетентности увеличилась» [43]. То есть если методист поможет педагогу внедрить в свою работу проектирование, поможет увидеть результаты от него, то педагог будет в большей степени готов и мотивирован на использование данной технологии в дальнейшем. Акцент здесь может сместиться даже на то, чтобы научить педагога оценивать результаты своей работы, научить выделять критерии, показатели проектной деятельности. Однако это относится все же больше к когнитивному и деятельностному

компоненту – к знаниям и умениям, для развития которых мы уже определили условия, а мотивационная сторона включает в себя внутренние и внешние двигатели профессиональной деятельности педагога. Педагог, вероятно, будет мотивирован на внедрение проектной деятельности в свою работу, на развитие своей проектной компетентности, если будет видеть результат ее применения в профессиональном сообществе, если будет обмениваться опытом с коллегами, видя в них поддержку, что обуславливает значимость позитивной, развивающей педагогической среды в дошкольном учреждении. А потому условие развития ценностно-мотивационного компонента проектировочной компетентности в процессе методического сопровождения педагогов дошкольной образовательной организации может быть связано с созданием педагогически развивающей среды, стимулирующей рост мотивации личностных достижений педагога. Под понятием «педагогически развивающая среда» мы понимаем такие условия педагогической деятельности, в которых педагог находит поддержку своих инициатив, решении возникающих затруднений в профессиональной деятельности, в том числе и в педагогическом проектировании, поскольку это непростой процесс. Предполагается, что поддержка оказывается администрацией дошкольного учреждения, методической службой, методическими объединениями, коллегами и т.д. Простыми словами, в условиях педагогически развивающей среды педагог знает, что он может получить поддержку от своего профессионального сообщества, от дошкольного учреждения, что не находится «один на один» с проблемами и затруднениями в своей профессиональной деятельности, а потому возможности его роста более высоки, равно как и мотивация профессионального развития.

Возможность развития ценностно-мотивационного компонента проектировочной компетентности педагогов заключается еще и в том, чтобы мотивировать их на использование проектной деятельности, применяя разнообразные мотивационные механизмы. Важно понимать, что мотивация включения педагога в проектную деятельность может быть внешней и

внутренней: с одной стороны, педагог может включаться в разработку проектов, потому что ему это интересно, он видит в них смысл, значение (это внутренние мотивы), а с другой – по принуждению, по ориентации на возможность получить выгоду (например, материальную) от проектирования (это внешние мотивы). Безусловно, наиболее эффективной является внутренняя мотивация, однако нельзя сказать однозначно, что внешней мотивацией следует пренебрегать – она может идти как бы в дополнение ко внутренней, развиваться поддерживающими мотивационными механизмами (через поощрение, награждение грамотами, материальное стимулирование и др.).

Рассуждения о способах развития и стимулирования мотивации профессиональных достижений педагогов в теории и практике методического сопровождения позволили нам обосновать второе условие, предполагающее развитие ценностно-мотивационного компонента проектировочной компетентности педагогов ДОО, – это создание педагогически развивающей среды, стимулирующей рост мотивации профессиональных достижений педагога каждого педагога.

В поисках условий организации методического сопровождения в ДОО, способствующих развитию проектировочной компетенции педагогов, мы обратились к субъектам этого процесса, в первую очередь сопровождаемым педагогам. В работах современных исследователей отмечается, что психофизиологические и личностные особенности субъектов определяют дидактическую специфику образовательного процесса, проявляющуюся не только в целях и содержании, но и в использовании особых форм и методов взаимодействия. Дадим краткую характеристику тем формам, которые, на наш взгляд, можно использовать в методическом сопровождении педагогов ДОО в развитии способности педагогического проектирования:

1. Семинары и семинары-практикумы считаются эффективной формой повышения квалификации педагогов ДОО, предполагающей обсуждение вопросов теории, проблем практики. В практических блоках педагоги еще

более глубоко погружаются в изучения проблемы педагогического проектирования, совершенствуя свое профессиональное мастерство, развивая творческие навыки.

2. Индивидуальные и групповые консультации позволяют расширить представления педагогов о наиболее проблемных вопросах теории и практики, индивидуализировать методическую помощь в целом (происходит интерактивное общение между методистом и педагогом/педагогами).

3. Мастер-классы предполагают передачу педагогического опыта, системы работы, авторских находок, обеспечивших достижение поставленной цели. Во время проведения мастер-класс от педагога (мастера) требуется умение раскрыть содержание проблемной творческой задачи и вовлечь педагогов в ее решение.

4. Деловые игры позволяют педагогам ДОО максимально приблизиться к реальной обстановке, сформировать навыки быстрого принятия педагогически верных решений, умение видеть и исправить ошибку. В деловых играх педагоги ДОО решают педагогические задачи, направленные на изучение организации воспитательно-образовательной работы в детском саду. К примеру, деловую игру можно организовать в рефлексивной части методического сопровождения, когда педагоги уже накопили и осмыслили определенный опыт.

В связи с вышесказанным важными условиями методического сопровождения педагогов ДОО в развитии педагогического проектирования видится приоритет активных форм сопровождения в ситуациях профессиональной деятельности: то есть, с одной стороны, в рамках сопровождения позиция педагога ДОО является максимально активной, вовлеченной, с другой – максимально приближенной к условиям практической деятельности. Педагог умеет и обладает опытом анализа педагогической ситуации, прогнозирования, моделирования, конструирования, программирования, реализации, оформления и представления проектов, осуществления мониторинга, рефлексии результатов

его реализации, что, на наш взгляд, невозможно в отрыве от практики профессиональной деятельности. Данное условие соотносится с развитием деятельностного компонента проектировочной компетентности педагогов, и может быть сформулировано таким образом: использование активных форм методического сопровождения, нацеленных на расширение и обогащение опыта педагогического проектирования педагогами дошкольной образовательной организации.

Впрочем, мы полагаем, что выделенные выше формы методического сопровождения педагогов ДОО могут способствовать развитию всех компонентов проектировочной компетенции. В ходе обучения педагогов ДОО можно использовать словесные методы (лекции, консультации), а также активные формы практической работы: например, дискуссию, дебаты, групповую работу, моделирование, ролевые и деловые игры, тренинги, деятельность по подготовке педагогических проектов и пр., что предоставляет возможность закрепить на практике знания и умения, выявить недостатки теоретической подготовки [30], что позволит развивать когнитивный компонент проектировочной компетентности педагогов. Также, на наш взгляд, следует реализовывать такие направления методической работы с педагогами: систематический тематический контроль; открытые просмотры; распространение педагогического опыта; участие в конкурсах профессионального мастерства; работа творческих групп; осуществление наставничества; самообразование педагогов; взаимодействие всего педагогического коллектива [47], что позволит повлиять на развитие деятельностного, ценностно-мотивационного компонентов. Важно уделить внимание и развитию личности педагогов (в условиях тренингов, дискуссий и прочих форм работы, которые позволят им осмыслить свою личность в контексте педагогической деятельности).

Таким образом, нами определены такие условия развития проектировочной компетентности в процессе методического сопровождения

педагогов дошкольной образовательной организации (в соответствии с тремя компонентами такой компетентности):

1. Разработка и реализация индивидуального маршрута освоения информации каждым педагогом о педагогическом проектировании.

2. Создание педагогически развивающей среды, стимулирующей рост мотивации профессиональных достижений педагога.

3. Использование активных форм методического сопровождения, нацеленных на расширение и обогащение опыта педагогического проектирования педагогами дошкольной образовательной организации.

## Выводы по Главе 1

Теоретический анализ проблемы развития проектировочной компетентности в процессе методического сопровождения педагогов дошкольной образовательной организации позволил сделать такие выводы:

1. Педагогический проект – это разработанная система и структура действий педагога для решения конкретной педагогической проблемы с уточнением роли и места каждого действия, времени осуществления этих действий, их участников и условий, необходимых для эффективности всей системы действий.

2. Педагогическое проектирование – это предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности воспитанников и педагогов и представляет собой процесс по созданию педагогического проекта и включает многочисленные этапы, позволяющие говорить о педагогическом проектировании как технологической деятельности. Педагогический проект является результатом (продуктом) педагогического проектирования. Педагогическое проектирование применяется на различных уровнях образования, в т.ч. и в условиях дошкольных образовательных организаций. Так, педагоги ДОО могут проектировать отдельные педагогические конструкты (например, план занятия, конспект игры, сценарий досуга, маршрут похода, программу прогулки, праздника, соревнования, матрицу (образовательного, творческого, игрового и др.) проекта), проектировать педагогические ситуации, создавать проект самообразования и пр.

3. Успешность педагогического проектирования зависит от уровня развития проектировочной компетенции педагога. Под таковой понимается комплексная личностная характеристика, включающей владение педагогами знаниями о педагогическом проектировании, опытом эмоционально-ценностного отношения к проектной деятельности и практическими умениями педагогического проектирования, необходимая для подготовки и внедрения в образовательный процесс педагогических проектов, повышающих качество

образования обучающихся. Компоненты проектировочной компетенции: когнитивный, ценностно-мотивационный, деятельностный.

4. Формирование и развитие проектировочной компетентности педагогов ДОО может осуществляться в рамках методического сопровождения. Нами выделены и теоретически обоснованы условия развития проектировочной компетентности педагогов в процессе методического сопровождения:

- разработка и реализация индивидуального маршрута освоения информации о педагогическом проектировании каждым педагогом;

- создание педагогически развивающей среды, стимулирующей рост мотивации профессиональных достижений педагога;

- использование активных форм методического сопровождения, нацеленных на расширение и обогащение опыта педагогического проектирования педагогами дошкольной образовательной организации.

Выделенные условия будут реализованы в опытно-экспериментальной работе в рамках формирующего этапа научного исследования.

## **ГЛАВА 2. ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В РАЗВИТИИ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

### **2.1 Разработка диагностической программы оценивания уровня развития проектировочных компетенций педагогов ДОО**

На теоретическом этапе исследования были определены условия развития проектировочной компетентности в процессе методического сопровождения педагога ДОО. Их реализация на педагогическом коллективе не может считаться достаточной – необходимо осуществить констатирующие и контрольные замеры уровня развития проектировочных компетенций педагогов ДОО на начало и конец опытно-экспериментальной работы по реализации условий.

Представления о том, как можно измерить проектировочную компетенцию педагога ДОО, в педагогической науке находятся в постоянной динамике и подлежат изучению. Нами не обнаружено ни одной методики или диагностического комплекса, которые бы позволили диагностировать все компоненты исследуемой компетенции. В связи с этим мы разработали свой диагностический инструмент, позволяющий оценивать уровень развития проектировочной компетентности педагогов ДОО, исходя из выделенных в диссертации ее компонентов (когнитивный, ценностно-мотивационный, деятельностный):

1. Диагностика когнитивного компонента проектировочной компетентности педагогов ДОО, который включает в себя усвоенную систему проектных знаний, осуществлялась с помощью разработанного теста для определения знаний педагогов в области педагогического проектирования (Приложение А). В тест включены как открытые вопросы, так вопросы-ситуации, в которых проверяется способность педагога определить и сформулировать основные структурные компоненты педагогического проекта

(цель, объект, предмет и пр.). Всего в тесте представлено 10 вопросов, диагностических заданий. Также в конце теста педагогу предлагается проанализировать собственные знания о педагогическом проектировании и выделить те его компоненты, которые вызывают у него наибольшие затруднения.

Для определения уровня развития проектировочной компетентности педагогов ДОО используются ответы на первых 10 вопросов, диагностических заданий теста. Каждый вопрос/задание оценивается от 0 до 2 баллов (см. таб. 2.1).

Таблица 2.1

Система оценивания ответов педагогов на вопросы и задания теста для определения уровня развития когнитивного компонента проектировочной компетентности педагогов

Тип вопроса/задания	№ вопросов/заданий в тесте	Система оценивания
Открытые вопросы	1, 2, 3	2 балла – полный и правильный ответ 1 балл – в целом правильный, но не полный ответ 0 баллов – неправильный ответ
Вопросы на определение последовательности	4	2 балла – отсутствие ошибок в определении последовательности 1 балл – 1-2 ошибки в определении последовательности 0 баллов – 3 и более ошибки в определении последовательности
Вопросы на соотнесение вариантов	5, 10	2 балла – отсутствие ошибок в соотнесении 1 балл – 1 ошибка в соотнесении 0 баллов – 2 и более ошибки в соотнесении
Диагностические задания	6, 7, 8, 9	2 балла – полный и правильный ответ (найжены все ошибки) 1 балл – в целом правильный, но не полный ответ (найжены не все ошибки) 0 баллов – неправильный ответ (не найжены ошибки)

Соответственно, за выполнение теста педагог может получить от 0 о 20 баллов. Полученная сумма баллов соотносится с уровнями развития когнитивного компонента проектировочной компетентности:

1. 16-20 баллов – высокий уровень развития когнитивного компонента проектировочной компетентности: педагог понимает отличия педагогического проектирования от плана и других видов проектирования; знает возможные продукты педагогического проектирования, знает структуру и этапы педагогического проектирования; знает формулировки и особенности их создания проблемы, предмета, объекта, цели, задач и других компонентов педагогического проекта.

2. 9-15 баллов – средний уровень развития когнитивного компонента проектировочной компетентности: педагог не всегда понимает отличия педагогического проектирования от плана и других видов проектирования; затрудняется в определении продуктов педагогического проектирования, структуры и этапов педагогического проектирования; допускает ошибки в формулировании проблемы, предмета, объекта, цели, задач и др. компонентов педагогического проекта.

3. 0-8 баллов – низкий уровень развития когнитивного компонента проектировочной компетентности: педагог не понимает отличий педагогического проектирования от плана и других видов проектирования, не может определить продукты педагогического проектирования, структуру и этапы педагогического проектирования; допускает многочисленные ошибки в формулировании проблемы, предмета, объекта, цели, задач и др. компонентов педагогического проекта.

2. Диагностика ценностно-мотивационного компонента проектировочной компетентности педагогов ДОО осуществлялась с помощью адаптированного под цели данного исследования методики неоконченных предложений.

Педагогам предлагалось закончить такие фразы:

- «Я участвую в проектной деятельности, потому что ....»;
- «Мне педагогическое проектирование нужно для того, чтобы ...»;

– «Если бы можно было бы не заниматься педагогическим проектированием, то я бы ....».

Ответы педагогов предлагается дифференцировать на ответы, отражающие внешние мотивы участия в проектной деятельности (они связаны с получением материальной выгоды, с необходимостью участия в педагогическом проектировании – например, по наставлению администрации ДОО и т.д.), и на ответы, отражающие внутренние мотивы участия в проектной деятельности (они связаны с интересом к проектированию, пониманием его значимости для организации педагогического процесса и т.д.)

Исходя из соотношения внешних и внутренних мотивов участия в педагогическом проектировании определяется уровень развития ценностно-мотивационного компонента проектировочной компетентности педагогов ДОО:

1. Преобладание внутренних мотивов участия педагога в проектной деятельности определяет высокий уровень ценностно-мотивационного компонента проектировочной компетентности педагога ДОО. Этот педагог имеет личный, внутренний интерес к проектной деятельности, видит в ней большой потенциал и значимость для педагогического процесса, стремится к профессиональному самосовершенствованию, самообразованию.

2. Примерно равное соотношение внутренних и внешних мотивов участия педагога в проектной деятельности определяет средний уровень ценностно-мотивационного компонента проектировочной компетентности педагога ДОО. Этот педагог, с одной стороны, имеет личный интерес к проектной деятельности, видит в ней определенный потенциал и значимость для педагогического процесса, однако не отрицает и мотивация участия в педагогическом проектировании со стороны внешних факторов.

3. Преобладание внешних мотивов участия педагога в проектной деятельности определяет низкий уровень ценностно-мотивационного компонента проектировочной компетентности педагога ДОО. Этот педагог не

имеет особого интереса к проектной деятельности, а участвует в ней по принуждению, под влиянием внешних, материальных факторов.

3. Диагностика деятельностного компонента проектировочной компетентности педагогов ДОО осуществлялась с помощью карты экспертной оценки. Для ее разработки мы использовали разработанную В.В. Целиковой модели проектной компетентности педагога, осуществляющего проектно-дифференцированное обучение [42] (Приложение Б). В предложенной модели выделяется личная компетентность (т.е. способен ли сам педагог к педагогическому проектированию), а также компетентность в обучении воспитанников, в руководстве детской проектной деятельностью (т.е. проектная компетентность как инструмент организации и сопровождения проектной деятельности детей). Исходя из логики нашего исследования, акцент делался на компетентности в педагогическом проектировании в общем смысле.

Нами составлена карта экспертной оценки деятельностного компонента проектировочной компетентности для заполнения старшим воспитателем, методистом (Приложение В). Каждого педагога предлагается оценить по десяти парам противоположных по смыслу утверждений в границах «+2 балла» - «-2 балла». Соответственно, диапазон баллов, которые можно получить по результатам экспертной оценки, находится в границах от «+20 баллов» до «-20 баллов». По суммарному баллу определяется уровень развития деятельностного компонента проектировочной компетентности:

1. +10 и- +20 баллов – высокий уровень развития деятельностного компонента проектировочной компетентности. Педагог умеет анализировать педагогическую ситуацию, определять проблему и способы ее решения, реализовывать, контролировать и корректировать свою проектную деятельность, оформлять и представлять свой проект, осуществлять мониторинг, рефлексировать результаты его реализации.

2. +9 и- -9 баллов – средний уровень развития деятельностного компонента проектировочной компетентности. Педагог испытывает

преодолимые трудности при анализе педагогической ситуации, определении проблемы и способов ее решения, реализации, контроле и корректировке своей проектной деятельности, оформлении и представлении своего проекта, осуществлении мониторинга, рефлексии результатов его реализации.

3. -8 – -20 баллов – низкий уровень развития деятельностного компонента проектировочной компетентности. Педагог крайне слабо умеет или не умеет вовсе анализировать педагогическую ситуацию, определять проблему и способы ее решения, реализовывать, контролировать и корректировать свою проектную деятельность, оформлять и представлять свой проект, осуществлять мониторинг, рефлексировать результаты его реализации.

В исследовании приняли участие 40 педагогов ДОО города Назарово, половина из которых (20 человек) составили экспериментальную группу, а остальные (20 человек) составили контрольную группу.

## **2.2 Результаты оценивания уровня развития проектировочных компетентностей педагогов ДОО на констатирующем этапе исследования**

Исследование уровня развития проектировочных компетенций педагогов ДОО с использованием разработанного диагностического инструмента осуществилось в экспериментальной и контрольной группах. Результаты представлены в Приложении Г. На рисунках 2.1 и 2.2 графически отражены результаты распределения педагогов экспериментальной и контрольной групп по уровням развития компонентов проектировочных компетенций.

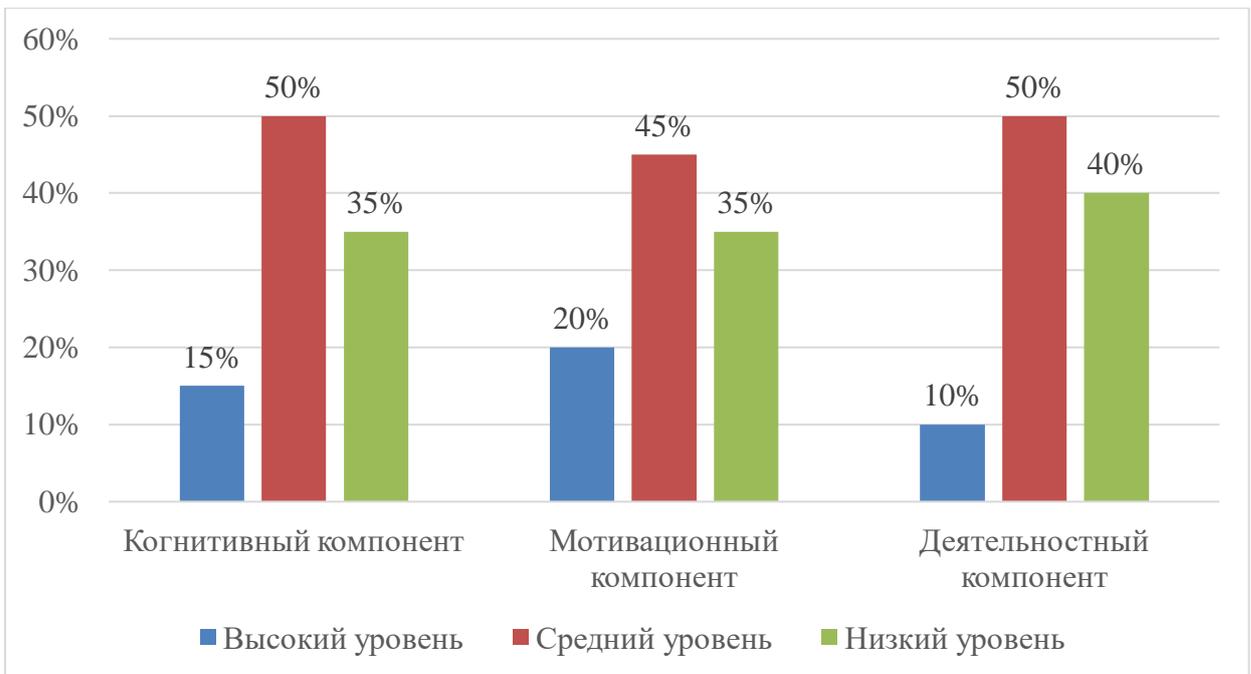


Рис. 2.1 Распределение педагогов экспериментальной группы по уровням развития компонентов проектировочной компетентности на начало опытно-экспериментальной работы

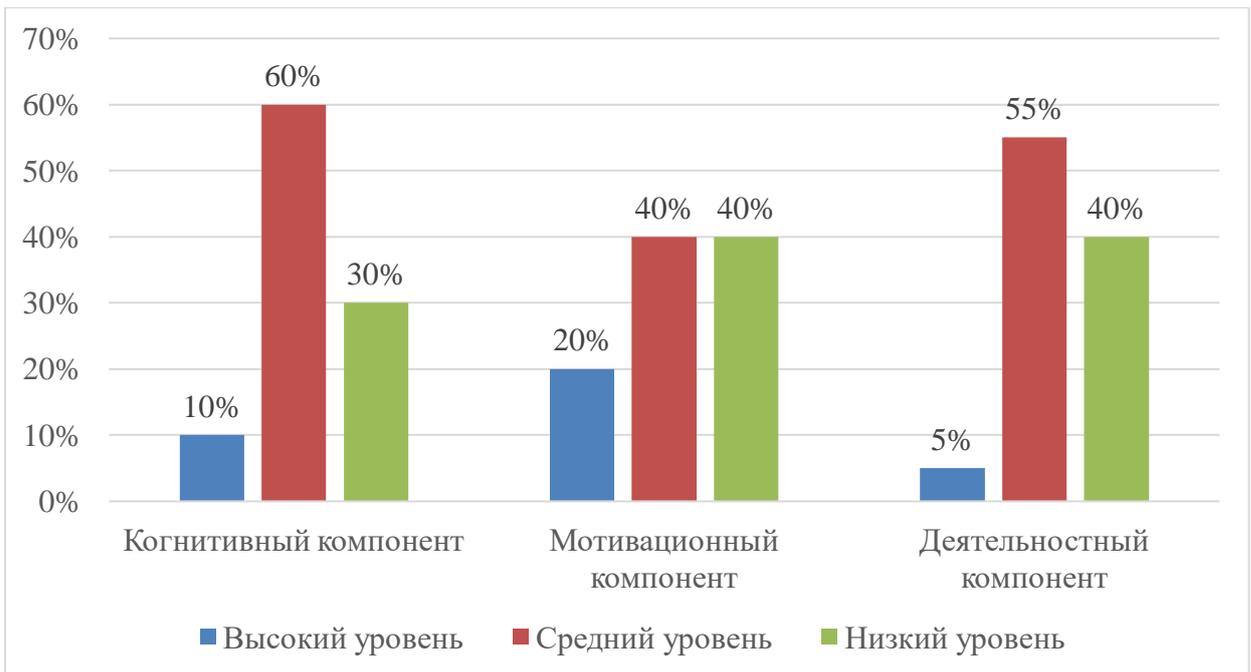


Рис. 2.2 Распределение педагогов контрольной группы по уровням развития компонентов проектировочных компетенций на начало опытно-экспериментальной работы

1. Исследование когнитивного компонента проектировочных компетенций педагогов ДОО показало, что 15% педагогов экспериментальной группы и 10% педагогов контрольной группы обладают высоким уровнем развития: они понимают отличия педагогического проектирования от детской проектной деятельности, а также от плана, знают, что может стать продуктом педагогического проектирования, знают структуру и этапы педагогического проектирования, понимают, как формулировать проблему, предмет, объект, цель, задачи и др. компоненты педагогического проекта. 50% педагогов экспериментальной группы и 60% педагогов контрольной группы обладают средним уровнем развития когнитивного компонента проектировочной компетентности: эти педагоги имеют неполные знания о педагогическом проектировании, допускают ошибки в формулировании проблемы, предмета, объекта, цели, задач и др. компонентов педагогического проекта. 35% педагогов экспериментальной группы и 30% педагогов контрольной группы обладают низким уровнем развития когнитивного компонента проектировочной компетентности: эти педагоги имеют крайне слабые знания о педагогическом проектировании, допускают многочисленные ошибки в формулировании проблемы, предмета, объекта, цели, задач и др. компонентов педагогического проекта.

2. Исследование ценностно-мотивационного компонента проектировочных компетенций педагогов ДОО показало, что 20% педагогов экспериментальной группы и 20% педагогов контрольной группы обладают высоким уровнем развития: у этих педагогов преобладают внутренние мотивы участия проектной деятельности, они имеют личный, внутренний интерес к проектной деятельности, видят в ней большой потенциал и значимость для педагогического процесса, стремятся к профессиональному самосовершенствованию, самообразованию. 45% педагогов экспериментальной группы и 40% педагогов контрольной группы обладают средним уровнем развития ценностно-мотивационного компонента проектировочной компетентности: эти педагоги имеют и внутренние, и

внешние мотивы участия в проектной деятельности; с одной стороны, они имеют личный интерес к проектной деятельности, видят в ней определенный потенциал и значимость для педагогического процесса, с другой – не отрицают и мотивация участия в педагогическом проектировании со стороны внешних факторов. 35% педагогов экспериментальной группы и 40% педагогов контрольной группы обладают низким уровнем развития ценностно-мотивационного компонента проектировочной компетентности: эти педагоги имеют преимущественно внешние мотивы участия в проектной деятельности, не имеют особого интереса к проектной деятельности, а участвуют в ней по принуждению, под влиянием внешних, материальных факторов.

3. Исследование деятельностного компонента проектировочных компетенций педагогов ДОО показало, что 10% педагогов экспериментальной группы и 5% педагогов контрольной группы обладают высоким уровнем развития: эти педагоги на высоком уровне умеют анализировать педагогическую ситуацию, определять проблему и способы ее решения, реализовывать, контролировать и корректировать свою проектную деятельность, оформлять и представлять свой проект, осуществлять мониторинг, рефлексировать результаты его реализации. 50% педагогов экспериментальной группы и 55% педагогов контрольной группы обладают средним уровнем развития деятельностного компонента проектировочной компетентности: эти педагоги испытывают преодолимые трудности при анализе педагогической ситуации, определении проблемы и способов ее решения, реализации, контроле и корректировке своей проектной деятельности, оформлении и представлении своего проекта, осуществлении мониторинга, рефлексии результатов его реализации. 40% педагогов экспериментальной группы и 40% педагогов контрольной группы обладают низким уровнем развития деятельностного компонента проектировочной компетентности: эти педагоги крайне слабо умеют или не умеют вовсе анализировать педагогическую ситуацию, определять проблему и способы ее решения, реализовывать, контролировать и корректировать свою проектную

деятельность, оформлять и представлять свой проект, осуществлять мониторинг, рефлексировать результаты его реализации.

Чтобы оценить различия между двумя группами педагогов, нами был применен критерий Фишера, предназначенный для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего исследователя эффекта. Эффектом в данном исследовании выступил высокий уровень развития каждого компонента проектировочной компетентности, поскольку этих уровней достаточно для эффективной профессиональной деятельности педагога ДОО, а отсутствие эффекта – это, соответственно, низкий уровень развития каждого компонента проектировочной компетентности.

Сформулированы такие статистические гипотезы:

H0: Доля лиц, у которых проявляется исследуемый эффект, в выборке 1 (экспериментальная группа) не больше, чем в выборке 2 (контрольная группа).

H1: Доля лиц, у которых проявляется исследуемый эффект, в выборке 1 (экспериментальная группа) больше, чем в выборке 2 (контрольная группа).

Статистический анализ проведен с использованием данных констатирующего и контрольного оценивания компонентов проектировочной компетентности педагогов ДОО, его результаты отражены в таблице 2.2.

Таблица 2.2

Статистический анализ по критерию Фишера: констатирующий этап исследования

Этап исследования	Когнитивный компонент	Ценностно-мотивационный компонент	Деятельностный компонент
Констатирующий	$\varphi^*_{эмп} = 0.236$ H1 отвергается	$\varphi^*_{эмп} = 0.156$ H1 отвергается	$\varphi^*_{эмп} = 0,54$ H1 отвергается

Таким образом, между экспериментальной и контрольной группами педагогов нет значимых различий в уровне развития проектировочной компетентности, что делает возможной дальнейшую формирующую работу в рамках тематики исследования.

## **2.3 Реализация методического сопровождения проектировочной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации**

В ходе теоретического исследования были обоснованы три условия развития проектировочной компетентности педагогов в процессе методического сопровождения в дошкольной образовательной организации (в соответствии с тремя компонентами исследуемой компетентности):

1. Разработка и реализация индивидуального маршрута освоения информации каждым педагогом о педагогическом проектировании.

2. Создание педагогически развивающей среды, стимулирующей рост мотивации профессиональных достижений педагога.

3. Использование активных форм методического сопровождения, нацеленных на расширение и обогащение опыта педагогического проектирования педагогами дошкольной образовательной организации.

Реализация первого условия – разработка и реализация индивидуального маршрута освоения информации о педагогическом проектировании каждым педагогом – осуществлялась в рамках первого, второго и третьего этапов методического сопровождения педагогов.

На первом этапе методического сопровождения было организовано диагностическое обследование педагогов с целью выявления знаний о проектном методе, результаты которого позволили определить профессиональные затруднения педагогов в проектной деятельности (в когнитивном компоненте). Анкетирование было включено в тест для определения знаний педагогов в области педагогического проектирования последним блоком (Приложение А).

Были получены такие результаты (рис. 2.3).



Рис. 2.3 Распределение педагогов по профессиональным затруднениям в процессе педагогического проектирования

На втором этапе методического сопровождения с учетом результатов тестирования педагогов о педагогическом проектировании и результатов анкетирования, совместно с педагогами были составлены индивидуальные маршруты методического сопровождения. В отношении каждого педагога в соответствии с его профессиональными затруднениями были определены тематические информационные блоки, из которых строился индивидуальный маршрут педагога (таб. 2.3).

Таблица 2.3

Информационные тематические блоки, использованные для построения индивидуального маршрута педагогов ДОО

№	Тип профессионального затруднения	Тематические блоки
1	Выбор объекта	«Что и зачем мы проектируем?»
2	Определение этапов и форм проектирования	«Структура педагогического проектирования: компоненты, этапы» «Виды педагогического проектирования»
3	Выстраивание целеполагания	«Как определить проблему, цель, объект, предмет педагогического проекта»

4	Выявление и формулирование проблемы и противоречия	«Как определить проблему, цель, объект, предмет педагогического проекта»
5	Концептуальное обоснование проектов	«Концепции педагогического проектирования: на что ориентироваться?»
6	Определение ресурсов проектирования	«Структура педагогического проектирования: компоненты, этапы»
7	Планирование и представление результатов практической деятельности	«Представляем и оформляем педагогический проект»
8	Оценка результатов, исходя из первоначальных целей, в проектировании системы контроля	«Как провести мониторинг реализации педагогического проекта?»

На третьем этапе методического сопровождения сформированный индивидуальный маршрут развития проектировочной компетентности педагогов исходя из выявленных у него профессиональных затруднений был реализован – педагоги принимали участие в мероприятиях, организованных методической службой ДОО, пополняя свои знания о педагогическом проектировании: от выбора объекта проектирования до организации мониторинга реализации педагогического проекта.

Таким образом, в ходе реализации первого условия развития проектировочной компетентности педагогов в процессе методического сопровождения педагоги осознали свои профессиональные затруднения в вопросах педагогического проектирования, определили пути их преодоления, сформировав индивидуальный образовательный маршрут, и в процессе его реализации расширили и закрепили свои знания в области педагогического проектирования в ДОО.

Реализация второго условия развития проектировочной компетентности в процессе методического сопровождения педагогов осуществлялась через такие отдельные мероприятия:

1. Совместно с педагогами составлен план методических мероприятий по проблеме педагогического проектирования на год. Это, с одной стороны,

позволило педагогам определить направленность методических мероприятий с опорой на свои запросы, потребности, с другой – позволило педагогам воспринять актуальное методическое сопровождение не как временный этап в развитии их профессиональных компетентностей, а как помощь в долгом пути профессионального развития.

2. Осуществлен подбор методической, справочной, энциклопедической и художественной литературы по теме педагогического проектирования с целью предупредить новые профессиональные затруднения: педагоги получили возможность обратиться к конкретной литературе при возникновении у них вопросов, трудностей, что способствовало восприятию их трудностей как преодолимых, разрешимых.

3. Проводилось индивидуальное консультирование педагогов методистами ДОО по проблемам педагогического проектирования. С более сложными затруднениями, касающимися педагогического проектирования, педагоги могли обращаться непосредственно в методическую службу дошкольной образовательной организации.

4. Рефлексия педагогических действий на разных временных интервалах в формате групповых встреч. Педагоги ежемесячно собирались на встречу и обсуждали свои достижения и затруднения в педагогическом проектировании: что у меня получается? каким образом? что не получается? как можно решить эту проблему?

Таким образом, апробация второго условия предполагала создание такой среды, в которой педагог чувствовал поддержку в преодолении затруднений в педагогическом проектировании. Также были предположены и частично реализованы такие поддерживающие мотивационные меры, ориентированные на дополнительную поддержку внешней мотивации участия педагогов в педагогическом проектировании: похвала от руководства ДОО, почетные грамоты за качественный педагогический проект, внесение пункта о педагогическом проектировании в стимулирующие выплаты для педагогов ДОО.

Можно сделать вывод о том, что в ходе реализации второго условия развития проектировочной компетентности педагогов в процессе методического сопровождения педагоги получили разностороннюю поддержку в преодолении собственных затруднений в педагогическом проектировании (от коллег, от методической службы ДОО), определили ориентиры своего дальнейшего развития в педагогическом проектировании, сформировали представление о том, что такая поддержка не является отдельным, разовым актом, а становится традицией ДОО.

Реализация третьего условия – использование активных форм методического сопровождения, нацеленных на расширение и обогащение опыта педагогического проектирования педагогами дошкольной образовательной организации – также осуществлялась в рамках третьего этапов методического сопровождения педагогов. Мероприятия методического сопровождения имели преимущественно практико-ориентированную направленность.

Первым шагом реализации третьего условия в процессе методического сопровождения стал семинар-практикум «Ошибки в педагогическом проектировании» - групповое занятие с педагогами, на котором была организована работа с готовыми текстами педагогических проектов (программ образования, воспитания и т.д.). Задача педагогов состояла в поиске неточностей и ошибок в формулировках актуальности, проблем, противоречий, объектов, предметов, цели, задач и т.д. Подобная работа организовывалась в групповом формате, по окончании работы групп следовало обсуждение зафиксированных ошибок, резюмирование выводов проведенного анализа. Такое содержание первого занятия стало логичным вводным педагогов в практику педагогического проектирования.

Следующим шагом методического сопровождения стало проведение деловых игр по созданию педагогического проекта педагогами (в подгруппах) – сначала это был разбор отдельных компонентов педагогического проекта (задачи: определить проблему, концепцию, формат представления результата

и др.), а затем работа с педагогическими проектами стала комплексной – педагоги в подгруппах разрабатывали педагогические проекты.

Заключительным этапом методического сопровождения стала организация мастер-классов от педагогов по созданию собственного педагогического проекта (то есть педагоги экспериментальной группы делились своим опытом создания педагогических проектов), решались такие задачи:

– демонстрация и распространение опыта педагогического проектирования (один педагог презентует свою программу, проект, тем самым развивая навык представления результатов проектирования, другие – знакомятся с опытом, закрепляют у себя представления о том, как может выглядеть педагогический проект);

– анализ, разбор педагогических проектов (педагоги обсуждают актуальность педагогического проекта, его адекватность выявленной проблеме, правильность составления и др., что положительно сказывается на их умениях анализировать проекты, информацию).

Таким образом, в ходе реализации третьего условия развития проектировочной компетентности педагогов в процессе методического сопровождения педагоги в активных формах совместной деятельности получили возможность отработать навыки педагогического проектирования, увидеть ошибки и возможности их исправления, то есть наработали практического опыта.

Резюмируя итоги реализации методического сопровождения развития проектировочной компетентности педагогов ДОО, отметим, что использованы различные его формы – преимущественно активные: мастер-классы, семинары-практикумы, групповая работа над проектами и др.; а также осуществлялась и индивидуальная работа с педагогами – в формате построения индивидуальных образовательных маршрутов, индивидуального консультирования по теме педагогического проектирования.

## 2.4 Оценка эффективности методического сопровождения через повторное исследование уровня развития проектировочных компетентностей педагогов ДОО на контрольном этапе исследования

После реализации условий развития проектировочной компетентности в процессе методического сопровождения педагога ДОО было проведено повторное (контрольное) исследование уровня развития исследуемой компетентности педагогов с использованием разработанного диагностического инструментария (в экспериментальной и контрольной группах). Цель повторного исследования – определить наличие или отсутствие изменений в уровнях развития проектировочной компетентности педагогов обеих групп.

Результаты оценивания представлены в Приложении Д. На рисунках 2.3 и 2.4 графически отражены результаты распределения педагогов экспериментальной и контрольной групп по уровням развития компонентов проектировочных компетенций на конец опытно-экспериментальной работы.

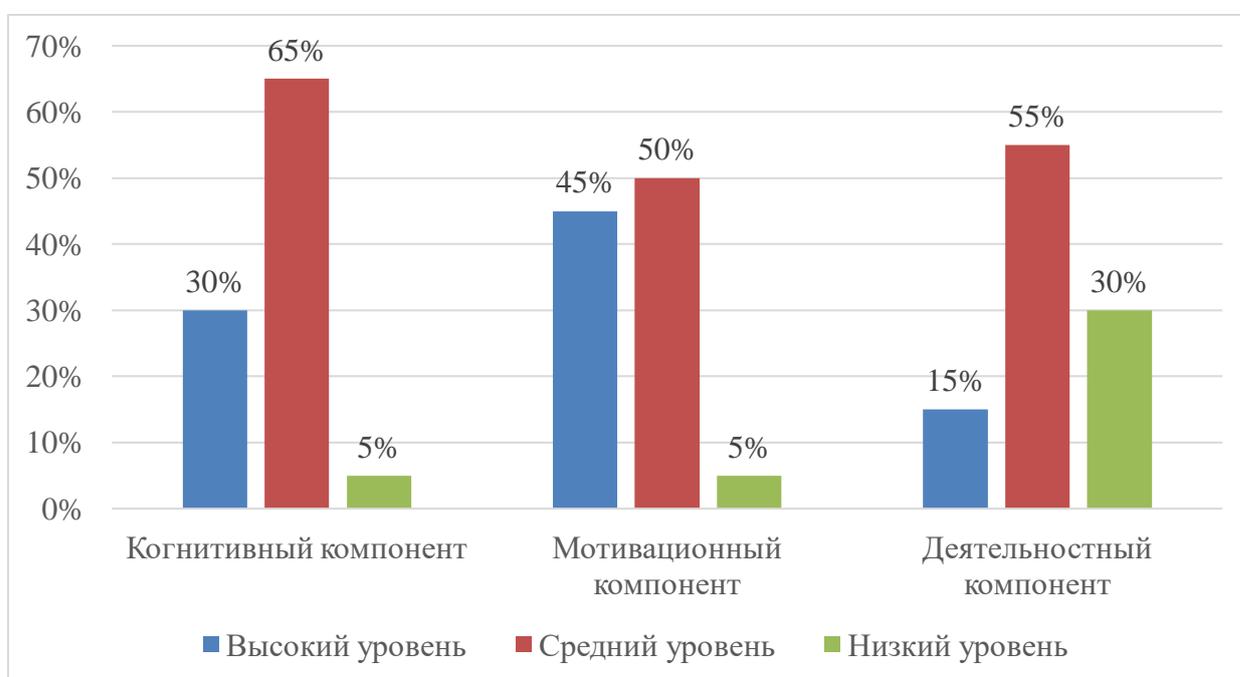


Рис. 2.3 Распределение педагогов экспериментальной группы по уровням развития компонентов проектировочных компетенций на конец опытно-экспериментальной работы.

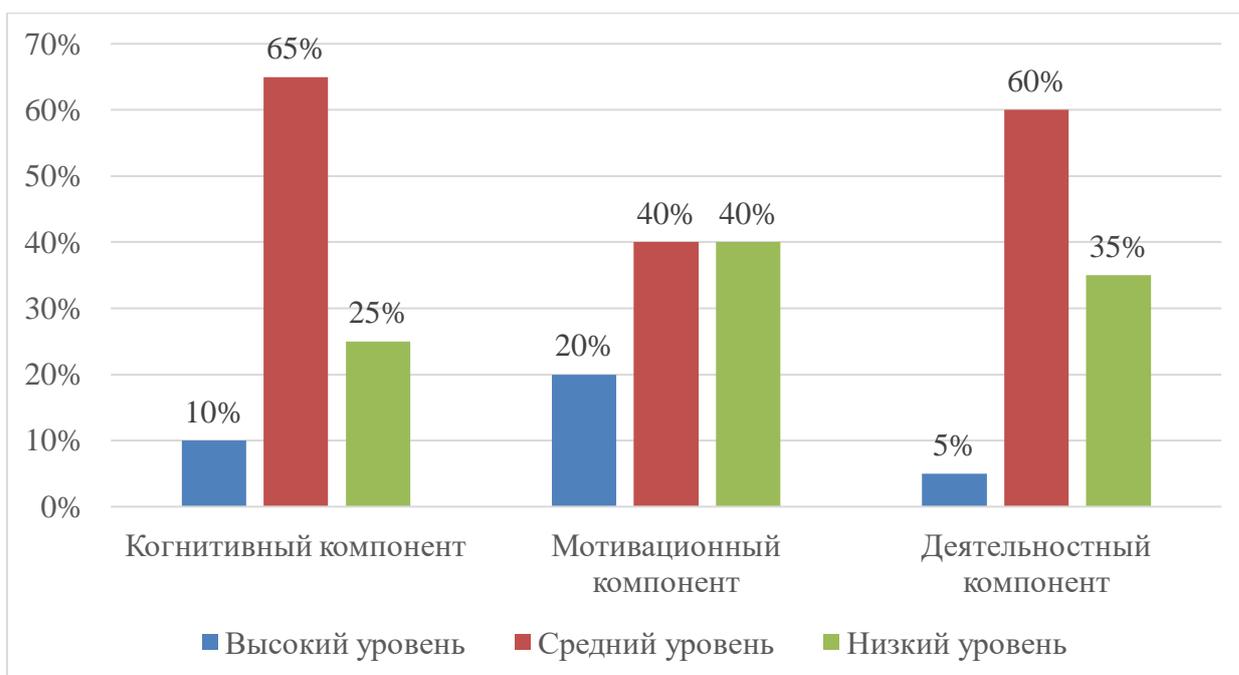


Рис. 2.4 Распределение педагогов контрольной группы по уровням развития компонентов проектировочных компетенций на конец опытно-экспериментальной работы.

1. Повторное исследование когнитивного компонента проектировочных компетенций педагогов ДОО показало, что 30% педагогов экспериментальной группы и 10% педагогов контрольной группы обладают высоким уровнем развития: они понимают отличия педагогического проектирования от детской проектной деятельности, а также от плана, знают, что может стать продуктом педагогического проектирования, знают структуру и этапы педагогического проектирования, понимают, как формулировать проблему, предмет, объект, цель, задачи и др. компоненты педагогического проекта. 65% педагогов экспериментальной группы и 65% педагогов контрольной группы обладают средним уровнем развития когнитивного компонента проектировочной компетентности: эти педагоги имеют неполные знания о педагогическом проектировании, допускают ошибки в формулировании проблемы, предмета, объекта, цели, задач и др. компонентов педагогического проекта. 5% педагогов экспериментальной группы и 25% педагогов контрольной группы обладают низким уровнем развития когнитивного компонента

проектировочной компетентности: эти педагоги имеют крайне слабые знания о педагогическом проектировании, допускают многочисленные ошибки в формулировании проблемы, предмета, объекта, цели, задач и др. компонентов педагогического проекта.

2. Исследование ценностно-мотивационного компонента проектировочных компетенций педагогов ДОО показало, что 45% педагогов экспериментальной группы и 20% педагогов контрольной группы обладают высоким уровнем развития: у этих педагогов преобладают внутренние мотивы участия проектной деятельности, они имеют личный, внутренний интерес к проектной деятельности, видят в ней большой потенциал и значимость для педагогического процесса, стремятся к профессиональному самосовершенствованию, самообразованию. 50% педагогов экспериментальной группы и 40% педагогов контрольной группы обладают средним уровнем развития ценностно-мотивационного компонента проектировочной компетентности: эти педагоги имеют и внутренние, и внешние мотивы участия в проектной деятельности; с одной стороны, они имеют личный интерес к проектной деятельности, видят в ней определенный потенциал и значимость для педагогического процесса, с другой – не отрицают и мотивация участия в педагогическом проектировании со стороны внешних факторов. 5% педагогов экспериментальной группы и 40% педагогов контрольной группы обладают низким уровнем развития ценностно-мотивационного компонента проектировочной компетентности: эти педагоги имеют преимущественно внешние мотивы участия в проектной деятельности, не имеют особого интереса к проектной деятельности, а участвуют в ней по принуждению, под влиянием внешних, материальных факторов.

3. Исследование деятельностного компонента проектировочных компетенций педагогов ДОО показало, что 15% педагогов экспериментальной группы и 5% педагогов контрольной группы обладают высоким уровнем развития: эти педагоги на высоком уровне умеют анализировать педагогическую ситуацию, определять проблему и способы ее решения,

реализовывать, контролировать и корректировать свою проектную деятельность, оформлять и представлять свой проект, осуществлять мониторинг, рефлексировать результаты его реализации. 55% педагогов экспериментальной группы и 60% педагогов контрольной группы обладают средним уровнем развития деятельностного компонента проектировочной компетентности: эти педагоги испытывают преодолимые трудности при анализе педагогической ситуации, определении проблемы и способов ее решения, реализации, контроле и корректировке своей проектной деятельности, оформлении и представлении своего проекта, осуществлении мониторинга, рефлексии результатов его реализации. 30% педагогов экспериментальной группы и 35% педагогов контрольной группы обладают низким уровнем развития деятельностного компонента проектировочной компетентности: эти педагоги крайне слабо умеют или не умеют вовсе анализировать педагогическую ситуацию, определять проблему и способы ее решения, реализовывать, контролировать и корректировать свою проектную деятельность, оформлять и представлять свой проект, осуществлять мониторинг, рефлексировать результаты его реализации.

Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов исследования о развитии компонентов проектировочной компетентности педагогов ДОО показывает, что в экспериментальной группе произошли изменения в уровнях развития всех компонентов компетентности (в положительную сторону), в контрольной группе отмечены небольшие изменения в когнитивном и деятельностном компонентах. Так, например, количество педагогов с высоким уровнем развития когнитивного компонента в экспериментальной группе увеличилось с 10% до 30%, а в контрольной группе – не изменилось. Количество педагогов с высоким уровнем развития ценностно-мотивационного компонента в экспериментальной группе увеличилось с 20% до 45%, а в контрольной группе – не изменилось.

Чтобы оценить произошедшие изменения статистически, нами был применен критерий Фишера, предназначенный для сопоставления двух

выборки по частоте встречаемости интересующего исследователя эффекта. Эффектом в данном исследовании выступил высокий и средний уровень развития каждого компонента проектировочной компетентности, поскольку этих уровней достаточно для эффективной профессиональной деятельности педагога ДОО, а отсутствие эффекта – это, соответственно, низкий уровень развития каждого компонента проектировочной компетентности.

Сформулированы такие статистические гипотезы:

H0: Доля лиц, у которых проявляется исследуемый эффект, в выборке 1 (экспериментальная группа) не больше, чем в выборке 2 (контрольная группа).

H1: Доля лиц, у которых проявляется исследуемый эффект, в выборке 1 (экспериментальная группа) больше, чем в выборке 2 (контрольная группа).

Статистический анализ проведен с использованием данных констатирующего и контрольного оценивания компонентов проектировочной компетентности педагогов ДОО, его результаты отражены в таблице 2.4.

Таблица 2.4

Этап исследования	Когнитивный компонент	Ценностно-мотивационный компонент	Деятельностный компонент
Констатирующий	$\varphi^*_{эмп} = 0.236$ H1 отвергается	$\varphi^*_{эмп} = 0.156$ H1 отвергается	$\varphi^*_{эмп} = 0,54$ H1 отвергается
Контрольный	$\varphi^*_{эмп} = 2.314$ H0 отвергается	$\varphi^*_{эмп} = 2.961$ H0 отвергается	$\varphi^*_{эмп} = 1.043$ H1 отвергается

Из таблицы 2.3 следует, что на констатирующем этапе экспериментальная и контрольная группы педагогов не различались по уровню развития компонентов проектировочной компетентности, а контрольный этап выявил различия в уровнях развития когнитивного и ценностно-мотивационного компонентов. То есть в экспериментальной группе положительные изменения в когнитивном и ценностно-мотивационном компонентах проектировочной компетентности считаются значимыми, что определяет эффективность проделанной работы в отношении

них. Невысокая значимость положительных изменений в деятельностном компоненте проектировочной компетентности педагогов экспериментальной группы (которая отмечается при количественном анализе данных) может быть объяснена тем, что данный компонент требует времени для «проявления», то есть эффекты от его развития, вероятно, будут видны (в том числе старшему воспитателю и методисту, проводящему экспертную оценку) спустя время, реализованный опыт педагогического проектирования.

В целом гипотезу исследования можно считать доказанной.

## Выводы по Главе 2

Проверка сформулированной в ходе теоретического исследования гипотезы была осуществлена в три последовательных этапа:

1. На констатирующем этапе исследования была разработана авторский диагностический инструментарий, позволяющий определить уровень развития проектировочных компетентностей педагогов ДОО, исходя из выделенных в теоретическом исследовании компонентов (когнитивный, ценностно-мотивационный, деятельностный): тест для определения знаний педагогов в области педагогического проектирования, методика неоконченных предложений, адаптированная под диагностику ценностно-мотивационного компонента проектировочной компетентности, карта экспертной оценки деятельностного компонента проектировочной компетентности. Применение данного инструментария позволило определить актуальный уровень развития трех компонентов проектировочных компетентностей педагогов ДОО экспериментальной и контрольной групп:

– исследование когнитивного компонента проектировочных компетенций педагогов ДОО показало, что 15% педагогов экспериментальной группы и 10% педагогов контрольной группы обладают высоким уровнем развития, 50% педагогов экспериментальной группы и 60% педагогов контрольной группы – средним, а 35% педагогов экспериментальной группы и 30% педагогов контрольной группы – низким;

– исследование ценностно-мотивационного компонента проектировочных компетенций педагогов ДОО показало, что 20% педагогов экспериментальной группы и 20% педагогов контрольной группы обладают высоким уровнем развития, 45% педагогов экспериментальной группы и 40% педагогов контрольной группы – средним, а 35% педагогов экспериментальной группы и 40% педагогов контрольной группы – низким;

– исследование деятельностного компонента проектировочных компетенций педагогов ДОО показало, что 10% педагогов экспериментальной группы и 5% педагогов контрольной группы обладают высоким уровнем развития, 50% педагогов экспериментальной группы и 55% педагогов контрольной группы – средним, а 40% педагогов экспериментальной группы и 40% педагогов контрольной группы – низким.

2. На формирующем этапе исследования были реализованы условия развития проектировочной компетентности в процессе методического сопровождения педагогов. Реализация первого условия опиралась на результаты полученных в ходе диагностического обследования педагогов, что позволило определить профессиональные затруднения педагогов в проектной деятельности. Опираясь на индивидуальные результаты тестирования педагогов на предмет знаний о педагогическом проектировании и результаты анкетирования, совместно с педагогами были составлены индивидуальные маршруты методического сопровождения. В отношении каждого профессионального затруднения были определены свои информационные тематические блоки, из которых строился, а затем реализовывался индивидуальный маршрут педагога.

Реализация второго условия развития проектировочной компетентности в процессе методического сопровождения педагогов осуществлялась через совместное составление плана методических мероприятий по проблеме педагогического проектирования на год; осуществлен подбор методической, справочной, энциклопедической и художественной литературы по теме педагогического проектирования; проведение индивидуальных консультаций педагогов методистами ДОО по проблемам педагогического проектирования; организацию рефлексии педагогических действий на разных временных интервалах в формате групповых встреч. Также были реализованы такие поддерживающие мотивационные меры, ориентированные на дополнительную поддержку внешней мотивации педагогов к участию в педагогическом проектировании: похвала от руководства ДОО, почетные

грамоты за качественный педагогический проект, внесение пункта о педагогическом проектировании в стимулирующие выплаты.

Реализация третьего условия осуществлялась через такие мероприятия преимущественно практико-ориентированной направленности: семинар-практикум «Ошибки в педагогическом проектировании», мастер-классы от педагогов по созданию своего педагогического проекта, деловые игры по созданию педагогического проекта педагогами (в подгруппах).

В методическом сопровождении педагогов использованы различные его формы – преимущественно активные: мастер-классы, семинары-практикумы, групповая работа над проектами и др.; а также осуществлялась и индивидуальная работа с педагогами – в формате построения индивидуальных образовательных маршрутов, индивидуального консультирования по теме педагогического проектирования.

3. На контрольном этапе исследования было проведено повторное исследование уровня развития изучаемой компетентности педагогов с использованием того же авторского диагностического инструментария (в экспериментальной и контрольной группах). Было выявлено, что в экспериментальной группе произошли изменения в уровнях развития всех компонентов компетентности (в положительную сторону), в контрольной группе отмечены небольшие изменения в когнитивном и деятельностном компонентах. Так, например, количество педагогов с высоким уровнем развития когнитивного компонента в экспериментальной группе увеличилось с 10% до 30%, а в контрольной группе – не изменилось. Количество педагогов с высоким уровнем развития ценностно-мотивационного компонента в экспериментальной группе увеличилось с 20% до 45%, а в контрольной группе – не изменилось.

Произошедшие изменения были оценены статистически, с применением критерия Фишера. Было выявлено, что на констатирующем этапе исследования экспериментальная и контрольная группы педагогов не различались по уровню развития компонентов проектировочной

компетентности, а контрольный этап исследования выявил различия в уровнях развития когнитивного и ценностно-мотивационного компонентов. То есть в экспериментальной группе положительные изменения в когнитивном и ценностно-мотивационном компонентах проектировочной компетенции считаются значимыми, что определяет эффективность проделанной работы в отношении них.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Требования к профессиональной компетентности педагога дошкольного образования постоянно растут. В современных условиях педагог должен быть способен к осуществлению педагогического проектирования – то есть качественно разрабатывать отдельные педагогические конструкты (например, план занятия, конспект игры, сценарий досуга, маршрут похода, программу прогулки, праздника, соревнования, матрицу (образовательного, творческого, игрового и др.) проекта), проектировать педагогические ситуации, предметно-пространственную среду в группе, создавать проект самообразования и пр.

В связи с этим в современных исследованиях активно изучается проектировочная компетентность педагога, понимаемая как комплексная личностная характеристика, включающая владение педагогами знаниями о педагогическом проектировании, опытом эмоционально-ценностного отношения к проектной деятельности и практическими умениями педагогического проектирования, необходимыми для подготовки и внедрения в образовательный процесс педагогических проектов, повышающих качество образования обучающихся. Формирование и развитие проектировочной компетентности педагогов ДОО может осуществляться в рамках методического сопровождения.

На основе теоретического исследования была сформулирована гипотеза: условиями методического сопровождения педагогов ДОО в развитии способности педагогического проектирования могут выступать такие:

- разработка и реализация индивидуального маршрута освоения информации о педагогическом проектировании каждым педагогом;
- создание педагогически развивающей среды, стимулирующей рост мотивации профессиональных достижений педагога;

– использование активных форм методического сопровождения, нацеленных на расширение и обогащение опыта педагогического проектирования педагогами дошкольной образовательной организации.

Проверка сформулированной в ходе теоретического исследования гипотезы была осуществлена в три последовательных этапа:

1. На констатирующем этапе исследования была разработан авторский диагностический инструментарий, позволяющий определить уровень развития проектировочных компетентностей педагогов ДОО, исходя из выделенных в теоретическом исследовании компонентов (когнитивный, ценностно-мотивационный, деятельностный): тест для определения знаний педагогов в области педагогического проектирования, методика неоконченных предложений, адаптированная под диагностику ценностно-мотивационного компонента проектировочной компетентности, карта экспертной оценки деятельностного компонента проектировочной компетентности. Применение данного инструментария позволило определить актуальный уровень развития трех компонентов проектировочных компетентностей педагогов ДОО экспериментальной и контрольной групп:

– исследование когнитивного компонента проектировочных компетенций педагогов ДОО показало, что 15% педагогов экспериментальной группы и 10% педагогов контрольной группы обладают высоким уровнем развития, 50% педагогов экспериментальной группы и 60% педагогов контрольной группы – средним, а 35% педагогов экспериментальной группы и 30% педагогов контрольной группы – низким;

– исследование ценностно-мотивационного компонента проектировочных компетенций педагогов ДОО показало, что 20% педагогов экспериментальной группы и 20% педагогов контрольной группы обладают высоким уровнем развития, 45% педагогов экспериментальной группы и 40% педагогов контрольной группы – средним, а 35% педагогов экспериментальной группы и 40% педагогов контрольной группы – низким;

– исследование деятельностного компонента проектировочных компетенций педагогов ДОО показало, что 10% педагогов экспериментальной группы и 5% педагогов контрольной группы обладают высоким уровнем развития, 50% педагогов экспериментальной группы и 55% педагогов контрольной группы – средним, а 40% педагогов экспериментальной группы и 40% педагогов контрольной группы – низким.

2. На формирующем этапе исследования были реализованы условия развития проектировочной компетентности в процессе методического сопровождения педагогов. Реализация первого условия опиралась на результаты полученных в ходе диагностического обследования педагогов, что позволило определить профессиональные затруднения педагогов в проектной деятельности. Опираясь на индивидуальные результаты тестирования педагогов на предмет знаний о педагогическом проектировании и результаты анкетирования, совместно с педагогами были составлены индивидуальные маршруты методического сопровождения. В отношении каждого профессионального затруднения были определены свои информационные тематические блоки, из которых строился, а затем реализовывался индивидуальный маршрут педагога.

Реализация второго условия развития проектировочной компетентности в процессе методического сопровождения педагогов осуществлялась через совместное составление плана методических мероприятий по проблеме педагогического проектирования на год; осуществлен подбор методической, справочной, энциклопедической и художественной литературы по теме педагогического проектирования; проведение индивидуальных консультаций педагогов методистами ДОО по проблемам педагогического проектирования; организацию рефлексии педагогических действий на разных временных интервалах в формате групповых встреч. Также были реализованы такие поддерживающие мотивационные меры, ориентированные на дополнительную поддержку внешней мотивации педагогов к участию в педагогическом проектировании: похвала от руководства ДОО, почетные

грамоты за качественный педагогический проект, внесение пункта о педагогическом проектировании в стимулирующие выплаты.

Реализация третьего условия осуществлялась через такие мероприятия преимущественно практико-ориентированной направленности: семинар-практикум «Ошибки в педагогическом проектировании», мастер-классы от педагогов по созданию своего педагогического проекта, деловые игры по созданию педагогического проекта педагогами (в подгруппах).

В методическом сопровождении педагогов использованы различные его формы – преимущественно активные: мастер-классы, семинары-практикумы, групповая работа над проектами и др.; а также осуществлялась и индивидуальная работа с педагогами – в формате построения индивидуальных образовательных маршрутов, индивидуального консультирования по теме педагогического проектирования.

3. На контрольном этапе исследования было проведено повторное исследование уровня развития изучаемой компетентности педагогов с использованием того же авторского диагностического инструментария (в экспериментальной и контрольной группах). Было выявлено, что в экспериментальной группе произошли изменения в уровнях развития всех компонентов компетентности (в положительную сторону), в контрольной группе отмечены небольшие изменения в когнитивном и деятельностном компонентах. Так, например, количество педагогов с высоким уровнем развития когнитивного компонента в экспериментальной группе увеличилось с 10% до 30%, а в контрольной группе – не изменилось. Количество педагогов с высоким уровнем развития ценностно-мотивационного компонента в экспериментальной группе увеличилось с 20% до 45%, а в контрольной группе – не изменилось.

Произошедшие изменения были оценены статистически, с применением критерия Фишера. Было выявлено, что на констатирующем этапе исследования экспериментальная и контрольная группы педагогов не различались по уровню развития компонентов проектировочной

компетентности, а контрольный этап исследования выявил различия в уровнях развития когнитивного и ценностно-мотивационного компонентов. То есть в экспериментальной группе положительные изменения в когнитивном и ценностно-мотивационном компонентах проектировочной компетенции считаются значимыми, что определяет эффективность проделанной работы в отношении них.

Таким образом, проведенная опытно-экспериментальная работа показала свою результативность в отношении когнитивного и ценностно-мотивационного компонентов проектировочной компетентности. Малозначимость положительной динамики в развитии деятельностного компонента может быть объяснена малым количеством времени, прошедшим с момента начала осуществления методического сопровождения: возможно, его результаты будут видны позже.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Байбородова Л.В. Принципы организации индивидуальной образовательной деятельности студентов в педагогическом вузе // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 2. С. 35-41.
2. Байбородова Л.В., Харисова И.Г. Технологии педагогической деятельности в дополнительном образовании: учебное пособие. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. 342 с.
3. Безрукова В.С. Педагогика: учебное пособие. Р.-н/Д: Феникс, 2013. 381 с.
4. Белкина В.Н., Захарова Т.Н. Особенности проектной деятельности в дошкольном образовательном учреждении // Ярославский педагогический вестник. 2011. Т. 2. № 4. С. 131-135.
5. Бережная И.Ф. Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста. Воронеж: Научная книга, 2012. 219 с.
6. Борисова Н.В., Скляренко А.Н. Проектирование как педагогическая категория и особенности проектирования в компетентностном формате // Научные труды МИМ ЛИНК. 2008. № 22. С. 143-152.
7. Боршевецкая Л.А. Сущность и особенности формирования умений педагогического проектирования у педагогов дошкольного образовательного учреждения // Вестник ОГУ. 2006. № 6-1. С. 65-71.
8. Булавацкая Е.В. Технология развития навыков проектной деятельности педагогов // Культура и время перемен. 2017. № 2 (17). С. 1-3.
9. Васильев В. Проектно-исследовательская технология: развитие мотивации // Народное образование, 2000. № 9. С. 177-180.
10. Везетиу Е.В. Понятие о сущности педагогического проекта // Педагогический вестник. 2020. № 12. С. 11-12.
11. Везетиу Е.В. Проектирование, педагогическое проектирование, проектирование образовательного процесса: обоснование сущности понятий

// Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-1. С. 53-55.

12. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем: учебное пособие; Казан. гос. технол. ун-т. Казань, 2004. 212 с.

13. Дахин А.Н., Ярославцева Н.В. Проекты в педагогике и педагогика современных проектов // Школьные технологии. 2018. № 6. С. 23-31

14. Евдокимова Е.С. Технология проектирования в ДОУ. М.: ТЦ Сфера, 2006. 64 с.

15. Егорова Ю.А. Педагогический проект: сущность, содержание, структура // Успехи современной науки. 2016. Т. 1. № 10. С. 178-181.

16. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования. СПб., 1995.

17. Каблукова И.Г., Васюк В.А. Проектировочная компетентность педагогов дошкольной образовательной организации: структура и диагностика // Современный образ детства и векторы развития дошкольного образования: материалы научно-практической конференции школьников, студентов, молодых ученых, посвященной Году науки в РФ. (Красноярск, май 2021 г.). Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2021. С. 64-22.

18. Каблукова И.Г., Васюк В.А. Проектировочная компетентность педагогов дошкольного образования: сущность и структура // Современный образ детства и векторы развития дошкольного образования: материалы Декадника науки института психолого-педагогического образования «Научный портал 2020» памяти М.Н. Высоцкой. (Красноярск, апрель 2020 г.). Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2020. С. 45-47.

19. Канн-Калик В.А. Педагогическое творчество. М.: Педагогика, 1990. 144 с.

20. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 288 с.

21. Кручай Е.В. Процесс педагогического проектирования: теоретико-методологические основы: дис. ... к.п.н.: 13.00.01. Хабаровск, 2006. 226 с.
22. Кузнецов А.Н. Основные подходы к понятиям «проектирование» и «педагогическое проектирование» в психолого-педагогической литературе // Наука и образование: Проблемы и перспективы: Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. под общей редакцией А.И. Вострецова. 2018. С. 273-278.
23. Лаврентьева З.И. Педагогическое проектирование как методология, технология и образовательная услуга. Новосибирск: Лаб. пед. проектирования, 2006.
24. Малгина А.А. Проектировочная компетентность педагога дошкольного образовательного учреждения // Научный поиск. 2013. № 1. С. 19-23.
25. Малкова И.Ю. Основания проектирования в педагогической инноватике // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 299. С. 177-179.
26. Мартынец М.С. Индивидуальный образовательный маршрут как инструмент научно-методического сопровождения педагогов // Педагогическая перспектива. 2021. № 2. С. 59-66.
27. Марычева Л.Е. Теоретические основы проектировочной компетентности будущих учителей // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского «Инновации в образовании». 2008. № 6. С. 36-38.
28. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учебное пособие. 2-е изд., доп. М.: Academia: Издат. центр «Академия», 2014. 158 с.
29. Методические рекомендации по формированию и обеспечению функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров: распоряжение Министерства Просвещения РФ от 04.02.2021 № Р-33.

30. Морозова Л.Д. Педагогическое проектирование в ДОУ: от теории к практике. М.: ТЦ Сфера, 2010. 128 с.
31. Морозова Л.Д. Теория и практика проектной деятельности в дошкольном образовании: монография. СПб.: Издатель Мархотин П.Ю., 2018. 114 с.
32. Муравьева Г.Е. Вопросы теории проектирования образовательных процессов // Педагогическое образование и наука. 2002. № 4. С. 14-21.
33. Муравьева Г.Е. Теория и технология обучения проектированию образовательного процесса: монография. Шуя: Изд-во ГОУ ВПО «ШГПУ», 2005. 104 с.
34. Неженская Т.В. Компоненты индивидуального образовательного маршрута будущего педагога начального образования // Педагогический вестник. 2018. № 1. С. 57-59.
35. Никитовская Г.В. Индивидуальные образовательные маршруты как условие формирования управленческой компетентности будущих педагогов // Педагогический вестник. 2018. № 5. С. 84-86.
36. Новикова Т.Г. Проектирование эксперимента в образовательных системах: научно-методическое пособие. М.: АПК и ПРО, 2002. 112 с.
37. Овчинникова Л.Б. Индивидуальный образовательный маршрут педагога: технология самопроектирования и реализации // Академия профессионального образования. 2018. № 3-4. С. 26-30.
38. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. М.: АРКТИ, 2009. 112 с.
39. Пашкевич А.В. Основы проектирования педагогической технологии. Взаимосвязь теории и практики: учебно-методическое пособие. 3 изд., испр. и доп. М.: ИЦ РИОР, НИЦ ИНФРА-М, 2018. 194 с.
40. Певзнера М.Н., Зайченко О.М. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и

супервизия: монография. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002.

41. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. и др. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Издат. центр «Академия», 2001. 272 с.

42. Проектная компетентность обучающегося как результат основного общего образования: современные подходы к формированию и инновационная практика : материалы межрегиональной интернет-конференции (28 ноября — 2 декабря 2016 года, Нижний Новгород) / ред. коллегия : О. В. Плетенева, В. В. Целикова. – Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2017. – 299 с.

43. Пронина Н.А., Ешкина Н.И., Шалагинова К.С., Зылыгаева С.А. Формирование проектной компетентности бакалавров педагогического образования в вузе // Интернет-журнал «Мир науки». 2018. №4. <https://mir-nauki.com/PDF/43PDMN418.pdf>

44. Радионов В.Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование. СПб, 1996.

45. Решетников В.Г. Организационно-методическое сопровождение и методическая поддержка деятельности педагогов в условиях модернизации образования // Омский научный вестник. 2013. № 5 (122). С. 174-177.

46. Сваталова Т.А. Инструментарий оценивания профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования // Дошкольное воспитание. 2011. № 1. С. 95-101.

47. Скачкова А.Б. Модель научно-методического сопровождения организации проектной деятельности в дошкольной образовательной организации // Студенческий электронный журнал «Стриж». 2016. № 5 (9). С. 43-47.

48. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И. и др. Педагогика: учебное пособие. М.: Школа-Пресс, 1997. 512 с.

49. Смурова Н.Ф., Филимонюк Л.А. Проектирование индивидуального образовательного маршрута профессионального роста педагога // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 2 (87). С. 162-164.
50. Татаринцева Н.Е. Педагогическое проектирование: история, методология, организационно-методическая система: монография. Р.-н/Д.; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2019. 150 с.
51. Тихомирова О.В. Проектирование образовательного процесса. Методическое сопровождение деятельности педагога // Практика управления ДОУ. 2012. № 2 (6). С. 28-34.
52. Тонда Л., Пейша И. Методологические аспекты системного проектирования // Вопросы философии. 1987. № 2. С. 87-90.
53. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01. Педагогическое образование (уровень магистратуры) // URL: 44.04.01\_pedagogicheskoe\_obrazovanie.doc.
54. Фиалкина Т.В. Методическое сопровождение профессионализации педагога на основе индивидуального образовательного маршрута // Пермский педагогический журнал. 2014. № 5. С. 31-37.
55. Шумина Е.В. Методическое сопровождение профессионального развития педагогов как условие совершенствования качества образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении // Теория и методика обучения и воспитания в современном образовательном пространстве: сб. мат. IV Междунар. науч.-практ. конф. 2018. С. 101-106.
56. Щеглова Т.М. Содержание и структура проектной компетентности: опыт системы среднего профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 2 (30). С. 186-193.
57. Щепул С.Ю. Методологические подходы к формированию проектной компетентности будущих педагогов // Перспективы науки. 2020. № 9 (132). С. 135-139.

58. Эверстова С.Т. Повышение педагогических компетенций педагога в процессе самообразования // Среднее профессиональное образование. 2010. № 8. С. 55-57.
59. Яковлева Н.О. О педагогическом проектировании. Профессиональное образование. 2001. № 5. С. 13-14.
60. Яковлева Н.О. Педагогическое проектирование: учебно-практическое пособие. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2001. 124 с.
61. Яковчук Т.Г. Педагогическая рефлексия: учитель о профессиональном росте // Психология, социология и педагогика. 2013. № 4.
62. Ярмакеева С.А. Структура и содержание проектировочной компетентности педагога дополнительного образования детей // Образование и саморазвитие. 2009. № 5 (15). С. 126-131.
63. Bisschoff T., Grobler B. The management of teacher competence // Journal of in-service Education. – 1998. – Т. 24. – №. 2. – С. 191-211.
64. Lam S., Cheng R.W., Choy H.C. School support and teacher motivation to implement project-based learning // Learning and instruction. – 2010. – Т. 20. – №. 6. – С. 487-497.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение А

#### Тест по теме: «Педагогическое проектирование»

1. Педагогическое проектирование определяется как предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов, иногда и родителей. Что может стать продуктом педагогического проектирования?

---

---

2. Чем отличается педагогическое проектирование от детской проектной деятельности?

---

---

3. Чем отличается педагогическое проектирование от плана?

---

---

4. Определите последовательность этапов педагогического проектирования:

а) Формулировка идей, системы ценностных установок для разработки эскиза проекта, выдвижение гипотез о вариантах достижения цели и оценка вероятности их достижения в конкретных условиях; определение критериев достижения проекта.

б) Анализ и обобщение результатов, коррекция и оптимизация педагогического проекта, определение дальнейших направлений деятельности.

в) Определение цели проектирования (как антипода проблемы/противоречия), конкретизация задач проекта, которые необходимо решить.

г) Составление документа, мысленное экспериментирование, экспертная оценка (конструкта).

д) Определение замысла проекта (анализ ситуации, выявление противоречий, определение проблем для решения, диагностика проблем, выбор идеи для решения, их согласование).

е) Определение и обоснование условий и средств для достижения целей.

ж) Оформление результатов проектирования как продуктов педагогического творчества (проект, публикация, сообщения, доклад, защита и пр.).

з) Реализация проекта (внедрение, организация непрерывной обратной связи, текущий мониторинг ситуации).

е) Оценка результатов осуществления проекта и сравнение их с теоретически ожидавшимися, принятие решения об использовании.

5. Соотнесите требования, определяющие выбор темы педагогического проекта

1. Актуальность	а) неочевидность решений, необходимость теоретического поиска, преодоление трудностей на практике
2. Проблемность	б) актуальность и значимость на перспективу, т.е. в будущем
3. Перспективность	в) настоятельная необходимость в исправлении сложившейся ситуации в ДОО

6. Найдите ошибки в формулировке темы педагогического проекта:  
«Повышение социализации детей в ДОУ».

---

---

7. Найдите ошибку в формулировке проблемы педагогического проекта:  
«В наше время число детей с тяжелыми нарушениями речи увеличивается с огромной прогрессией».

---

---

8. Определите объект и предмет педагогического проектирования в проекте на такую тему: «Развитие коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ посредством театрализованных игр».

Объект: \_\_\_\_\_

Предмет: \_\_\_\_\_

9. Целеполагание – важный компонент педагогического проектирования. Внесите исправления в такую цель педагогического проекта: «Повысить компетенцию родителей (законных представителей) в вопросах речевого развития детей».

---

---

10. Результат решения задач должен совпадать с целью педагогического проекта. Соотнесите типы задач педагогического проекта и методы их реализации:

1. Диагностические	а) Апробация теоретических подходов и моделей, способов организации опытно-поисковой и экспериментальной работы
2. Теоретические	б) теоретические анализ и синтез, теоретическое моделирование, прогнозирование.
3. Опытно-экспериментальные	в) изучение научно-методической, психолого-педагогической литературы, включенное педагогическое наблюдение, беседа, опрос, интервьюирование, экспертная оценка, анкетирование, тестирование

В заключении опросника постарайтесь максимально объективно оценить свои знания в области педагогического проектирования, обозначив те области, в которых вы скорее всего испытываете затруднения:

- а) в определении, формулировке темы;
- б) в выборе объекта;
- в) в определении этапов и форм проектирования;
- г) в выстраивании целеполагания;
- д) в выявлении и формулировании проблемы и противоречия;
- е) в концептуальном обосновании проектов;
- ж) в определении ресурсов проектирования;
- з) в умении планировать и представлять результат практической деятельности;
- е) в оценке результатов, исходя из первоначальных целей, в проектировании системы контроля.

Диагностическая карта для оценки проектной компетентности педагога  
дошкольного образования (В.В. Целикова)

Вид компетентности	Область компетентности	Критерии	Уровень проявления От 1 до 5 баллов
Компетентность в проектировании деятельности	Личная компетентность	Умение собирать, обрабатывать и анализировать информацию	
		Умение выделять и формулировать проблемы	
		Умение определять способы решения проблемы	
		Умение планировать проектный продукт	
	Компетентность в обучении воспитанников	Владение методами проектного обучения в работе с детьми	
		Владение методами исследовательского обучения в работе с детьми	
Компетентность в организации и регулировании проектной деятельности	Личная компетентность	Умение реализовывать, контролировать и корректировать свою проектную деятельность	
		Способность оценивать свою проектную деятельность	
	Компетентность в обучении воспитанников	Владение методами обучения регулятивным действиям	
		Способность мотивировать воспитанников в проектной деятельности	
Компетентность в предметном содержании проектной деятельности, способах его реализации	Личная компетентность	Наличие глубоких знаний предметной области проекта	
		Способность интегрировать знания из разных предметных областей в рамках проекта	
	Компетентность в обучении воспитанников	Способность организовать деятельность воспитанников по созданию нового интеллектуального продукта	

		Способность организовать деятельность воспитанников по выбору способов предметных действий	
Коммуникативная компетентность в проектной деятельности	Личная компетентность	Владение речевой культурой	
		Владение технологией сотрудничества	
	Компетентность в обучении воспитанников	Способность создать условия для формирования детского сотрудничества	

Карта экспертной оценки деятельностного компонента проектировочной компетентности педагога дошкольного образования

	+2	+1	0	-1	-2	
Педагог с легкостью умеет собирать, обрабатывать и анализировать информацию						Педагог испытывает существенные трудности при сборе, обработке и анализе информации
Педагог хорошо анализирует педагогические ситуации в своей профессиональной деятельности						Педагог с трудом анализирует педагогические ситуации в своей профессиональной деятельности
Педагог на высоком уровне умеет выделять и формулировать проблемы						Педагог не умеет выделять и формулировать проблемы
Педагог на высоком уровне умеет определять способы решения проблемы						Педагог не умеет определять способы решения проблемы
Педагог на высоком уровне умеет реализовывать, контролировать и корректировать свою проектную деятельность						Педагог не умеет реализовывать, контролировать и корректировать свою проектную деятельность
Педагог с легкостью способен интегрировать знания из разных предметных областей в рамках проекта						Педагог испытывает существенные трудности при интеграции знаний из разных предметных областей в рамках проекта
Педагог на высоком уровне умеет осуществлять мониторинг педагогического проектирования						Педагог не умеет осуществлять мониторинг педагогического проектирования
Педагог на высоком уровне умеет оценивать						Педагог не умеет оценивать

свою проектную деятельность, осуществлять рефлексию						свою проектную деятельность, осуществлять рефлексию
Методические продукты педагога имеют высокое качество, оригинальность						Методические продукты педагога имеют слабое качество, малооригинальны
Методические продукты педагога качественно оформлены, в соответствии с требованиями к документации педагога						Методические продукты педагога плохо оформлены, много несоответствий с требованиями к документации педагога

Результаты уровня развития проектировочных компетенций педагогов ДОО  
на констатирующем этапе исследования

№ пед. экспер. гр.	Когнитивный компонент (уровень)	Ценностно- отивационный компонент (уровень)	Деятельностный компонент (уровень)
01	Высокий	Высокий	Средний
02	Низкий	Низкий	Низкий
03	Средний	Средний	Средний
04	Средний	Низкий	Средний
05	Средний	Средний	Средний
06	Высокий	Высокий	Высокий
07	Низкий	Средний	Низкий
08	Средний	Средний	Высокий
09	Низкий	Низкий	Низкий
10	Средний	Средний	Средний
11	Средний	Высокий	Средний
12	Низкий	Низкий	Низкий
13	Низкий	Низкий	Низкий
14	Низкий	Средний	Низкий
15	Высокий	Средний	Средний
16	Средний	Низкий	Средний
17	Средний	Средний	Средний
18	Средний	Высокий	Средний
19	Низкий	Средний	Низкий
20	Средний	Низкий	Низкий
№ пед. контр. гр.	Когнитивный компонент (уровень)	Ценностно- мотивационный компонент (уровень)	Деятельностный компонент (уровень)
01	Средний	Средний	Средний
02	Высокий	Высокий	Средний
03	Средний	Средний	Средний
04	Низкий	Низкий	Низкий
05	Средний	Высокий	Средний
06	Высокий	Высокий	Средний
07	Средний	Низкий	Низкий
08	Средний	Средний	Средний
09	Низкий	Низкий	Низкий
10	Низкий	Средний	Низкий
11	Средний	Средний	Средний
12	Низкий	Низкий	Низкий
13	Низкий	Низкий	Низкий
14	Средний	Средний	Средний
15	Средний	Высокий	Средний
16	Средний	Низкий	Низкий
17	Средний	Средний	Высокий

18	Средний	Средний	Средний
19	Средний	Низкий	Средний
20	Низкий	Низкий	Низкий

Результаты уровня развития проектировочных компетенций педагогов ДОО  
на контрольном этапе исследования

№ пед. экспер. гр.	Когнитивный компонент (уровень)	Ценностно- мотивационный компонент (уровень)	Деятельностный компонент (уровень)
01	Высокий	Высокий	Высокий
02	Средний	Средний	Средний
03	Средний	Высокий	Средний
04	Высокий	Средний	Средний
05	Средний	Средний	Средний
06	Высокий	Высокий	Высокий
07	Средний	Средний	Низкий
08	Средний	Высокий	Высокий
09	Низкий	Средний	Низкий
10	Высокий	Высокий	Средний
11	Высокий	Высокий	Средний
12	Средний	Средний	Низкий
13	Средний	Средний	Низкий
14	Средний	Средний	Низкий
15	Высокий	Высокий	Средний
16	Средний	Средний	Средний
17	Средний	Высокий	Средний
18	Средний	Высокий	Средний
19	Средний	Средний	Низкий
20	Средний	Низкий	Средний
№ пед. контр. гр.	Когнитивный компонент (уровень)	Ценностно- мотивационный компонент (уровень)	Деятельностный компонент (уровень)
01	Средний	Средний	Средний
02	Высокий	Высокий	Средний
03	Средний	Средний	Средний
04	Средний	Низкий	Низкий
05	Средний	Высокий	Средний
06	Высокий	Высокий	Средний
07	Средний	Низкий	Низкий
08	Средний	Низкий	Средний
09	Низкий	Низкий	Низкий
10	Низкий	Средний	Низкий
11	Средний	Средний	Средний
12	Низкий	Низкий	Низкий
13	Низкий	Низкий	Низкий
14	Средний	Средний	Средний
15	Средний	Высокий	Средний
16	Средний	Средний	Средний
17	Средний	Средний	Высокий

18	Средний	Средний	Средний
19	Средний	Низкий	Средний
20	Низкий	Низкий	Низкий