

**Бондаревская Роксана Сергеевна**

**СТАНОВЛЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПЕДАГОГА НА ОСНОВЕ  
АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

Специальность 13.00.01 – общая педагогика,  
история педагогики и образования

**АВТОРЕФЕРАТ**  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Санкт-Петербург  
2011

Работа выполнена в научно-исследовательской лаборатории методологии,  
прогнозирования и управления образованием взрослых  
Учреждения Российской академии образования  
"Институт образования взрослых"

**Научный руководитель:** доктор педагогических наук, профессор  
**Гагин Юрий Александрович**

**Официальные оппоненты:** доктор педагогических наук, профессор  
**Полетаева Наталия Михайловна**

кандидат педагогических наук, доцент  
**Загрянная Тамара Александровна**

**Ведущая организация** – Государственное образовательное учреждение до-  
полнительного образования (повышения квалификации) специалистов Санкт-  
Петербургская академия постдипломного педагогического образования.

Защита диссертации состоится « \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2011 г. в \_\_\_\_\_ на за-  
седании Диссертационного совета Д. 008.007.01 по защите кандидатских и  
докторских диссертаций при Учреждении Российской академии образования  
«Институт образования взрослых» по адресу: 191119, Санкт-Петербург, ул.  
Черняховского, д.2.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Учреждения Российской  
академии образования «Институт образования взрослых». Автореферат раз-  
мещен на сайте [www.iovrao.ru](http://www.iovrao.ru)

Автореферат разослан « \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2011 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета,  
кандидат педагогических наук

О.В. Павлова

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность** темы диссертационного исследования обусловлена проблемами проектирования педагогических инноваций, которые за последние десятилетия стали нормой для российского образования.

Решение таких стратегических задач современного образования, как совершенствование его содержания и технологий, развитие системы обеспечения качества образования, повышение эффективности управления, подразумевает готовность и способность всех педагогических работников к постоянным системным изменениям.

Переход российского образования на новые федеральные государственные образовательные стандарты влечет за собой изменение образовательной парадигмы, решение ключевых задач школьного образования, заключающихся в обновлении его содержания и методов обучения, и достижение на этой основе нового качества его результатов. Осуществление этих масштабных инновационных изменений неразрывно связано с педагогическим проектированием как процессуальной основой инноваций в образовании (И.А. Колесникова, Н.А. Масюкова, В.И. Слободчиков, В.Е. Радионов, О.Г. Прикот, В.М. Монахов, Н.В. Топилина и др.).

В научных исследованиях педагогическое проектирование традиционно рассматривается как деятельность, направленная на изменения, вносящие в образовательную систему новые элементы, которые вызывают её переход из одного состояния в другое. Это могут быть инновации в содержании образования, в методах, технологиях и методиках, в организации учебно-воспитательного процесса, в системе управления образовательным учреждением. Вместе с тем существенно отметить, что в исследованиях и педагогической практике в основном уделяется внимание механизмам организации проектной деятельности самих учащихся и не реализуются ценностные аспекты акмеологического подхода, нацеливающего на создание условий для максимального проявления свойств индивидуальности всех участников образовательного процесса и достижения ими совершенства на доступном каждому из них уровне. Во многих работах не уделяется должного внимания личностным особенностям и профессиональной компетентности самого педагога, осуществляющего проектную деятельность в условиях образовательного учреждения. Кроме того, в процедуру проектирования редко включаются такие значимые компоненты, как педагогическое решение и корректировка проекта на основе промежуточной обратной связи. Исследователи не показывают, как педагогам связать свое профессионально-личностное совершенствование с проектной деятельностью, в которой они участвуют. Это позволяет заключить, что существующее научно-методическое обеспечение педагогического проектирования не исходит из целе-ценностных ориентиров совершенства деятельности педагога, из приоритетов его осуществимости, творческой созидательности и внутренней детерминированности индивидуальными целями и ценностями его деятельности. Сложившаяся ситуация актуализирует проблему использования акмеологического подхода как методологической основы исследования процесса становления проектной деятельности педагога.

В условиях непрерывного образования особое внимание проектной деятельности педагогов уделяется в системах районных методических служб, где проводятся целевые и краткосрочные курсы повышения квалификации, знакомящие педагогических работников различных специальностей с существующими проектами в сфере образования; организуются проблемные семинары и мастер-классы, на которых представляется имеющийся опыт проектной деятельности педагогов и учащихся. Педагогические коллективы и отдельные педагоги образовательных учреждений включены районными методическими службами в проектно-исследовательскую деятельность, связанную с разработкой и экспериментальной проверкой педагогических инноваций, реализующих идеи модернизации образования: введение новых федеральных образовательных стандартов, предпрофильное и профильное обучение, совершенствование гражданского и нравственного воспитания и др.

Между тем в теории и практике образования существует ряд противоречий, обуславливающих актуальность исследования:

- между значимостью педагогического проектирования инноваций для современного образования и недостаточно высоким потенциалом использования акмеологического подхода в этой деятельности;

- между существующей практикой проектной деятельности педагогов и ограниченностью её ценностно-целевых ориентиров, не предусматривающих развитие индивидуальности, профессионально-личностное совершенствования самого педагога;

- между необходимостью педагогической рефлексии, обеспечивающей обратную связь при реализации проекта, и неразработанностью способов полной педагогической рефлексии как условия достижения педагогом высшего уровня своего профессионально-личностного совершенствования.

На основании выявленных противоречий была определена проблема исследования: раскрыть научно-педагогические условия организации проектной деятельности с учетом реализации идей акмеологического подхода, ориентированного на самосовершенствование субъектов образовательного процесса.

Проблема исследования и выявленные противоречия обусловили тему исследования: «Становление проектной деятельности педагога на основе акмеологического подхода».

**Цель исследования** заключается в определении условий и разработке модели становления проектной деятельности педагогов в процессе постдипломного образования на основе акмеологического подхода (на примере районной методической службы).

**Объект исследования:** проектная деятельность педагога в процессе постдипломного образования.

**Предмет исследования:** становление проектной деятельности педагога на основе использования акмеологического подхода в процессе постдипломного образования (на примере районной методической службы).

**Гипотеза исследования** состоит в предположении о том, что становление проектной деятельности педагогов на основе акмеологического подхода будет успешным, если:

- представлены и согласованы в проектной деятельности педагогические цели учебно-воспитательного процесса в общеобразовательном учреждении и цели профессионально-личностного самосовершенствования педагога;

- осуществлено построение индивидуального педагогического проекта на основе знания педагогом психологической функциональной системы деятельности;

- разработан и реализуется алгоритм построения педагогического проекта на основе акмеологического подхода;

- организовано становление проектной деятельности организовано как процесс образования, самообразования, самовоспитания, самовыражения и самоутверждения педагога;

- определены критерии сформированности эффективной проектной деятельности педагога на основе уровневой системы экспертизы (репродуктивный, эвристический и креативный уровни).

#### **Задачи исследования**

1. Изучить современное состояние исследования проблемы проектной деятельности педагогов в условиях постдипломного образования.

2. Выявить сущностные характеристики акмеологического подхода к становлению проектной деятельности педагога.

3. Определить акмеологические условия становления проектной деятельности педагогов.

4. Разработать алгоритм построения индивидуального педагогического проекта.

5. Разработать, экспериментально проверить и внедрить модель становления проектной деятельности педагога в условиях районной методической службы.

#### **Методологическую основу исследования составляют:**

- философия образования и методология педагогики (А.Г. Асмолов, М.М. Бахтин, Б.С. Гершунский, В.И. Гинецинский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Н.В. Кузьмина, И.А. Колесникова, Т.К. Мамардашвили, А.М. Новиков, О.Г. Прикот, А.И. Субетто, В.Д. Шадриков, П.Г. Щедровицкий и др.);

- психологические концепции деятельности и методические подходы к ее изучению: работы общетеоретического плана (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Г.В. Суходольский, Е.Б. Старовойтенко, Б.М.Теплов), исследования, выполненные в русле психологии труда (Г.М. Зараковский, В.П. Зинченко, А.А.Крылов, Б.Ф. Ломов, К.С. Платонов, В.А.Пономаренко, В.Ф. Рубахин, В.Д. Шадриков);

- работы в области педагогической акмеологии (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Ю.А. Гагин, А.А. Дергач, Н.В. Кузьмина, В.Н. Максимова, А.К. Маркова, Н.М. Полетаева, Е.И. Степанова и др.).

### **Теоретическую основу исследования составляют:**

– теория непрерывного образования (А.П. Владиславлев, А.В. Даринский, Б.С. Гершунский, В.В. Горшкова, Ю.Н. Кулюткин, Э.М. Никитин, В.Г. Онушкин, Е.А. Соколовская, Е.П. Тонконогая) и современные исследования в области постдипломного педагогического образования (С.В. Алексеев, Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, Н.В. Кузьмина, В.Н. Максимова, А.К. Маркова, А.Е. Марон, Л.Ю. Монахова, В.Н. Скворцов, В.А. Сластенин, Г.С. Сухобская, Р.М. Шерайзина);

– исследования по проблемам профессиональной рефлексии в деятельности педагога (Н.Г. Алексеев, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, Е.И. Исаев, Л.А. Кунаковская, В.А. Петровский, В.В. Рубцов, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, О.Ю. Шаврина);

– концепции педагогического проектирования (В.Н. Виноградов, Ю.А. Гагин, Е.С. Заир-Бек, Е.И. Казакова, И.А. Колесникова, А.О. Кравцов, Н.А. Масюкова, М.М. Поташник, О.Г. Прикот, В.Е. Радионов, В.И. Слободчиков, А.П. Тряпицына, В.А. Ченобытов).

Для решения поставленных задач и проверки исходных положений использовались следующие **методы теоретического и эмпирического исследования**: междисциплинарный анализ философской, психологической и педагогической литературы, педагогическое наблюдение (в том числе включенное), анкетный опрос, интервьюирование, констатирующий и формирующий педагогический эксперимент, содержательный анализ проектных работ, статистические методы обработки и графическое представление результатов.

**Экспериментальная база исследования**: Государственное образовательное учреждение дополнительного педагогического профессионального образования специалистов Центр повышения квалификации педагогов Красносельского района Санкт-Петербурга (далее НМЦ Красносельского района), общеобразовательные учреждения №200 и № 380 Красносельского района Санкт-Петербурга, Государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Санкт-Петербургская государственная Академия постдипломного педагогического образования» (далее СПбАППО).

#### **Логика и этапы исследования**

На *первом этапе* (1998-2002 гг.) проводился первичный сбор эмпирического материала исследования, изучалось современное состояние исследования проблемы проектной деятельности педагогов в условиях постдипломного образования, разрабатывалась и апробировалась образовательная программа Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования (СПБАППО) «Акмеология. Педагог-исследователь», в основу которой был положен акмеологический подход к педагогической проектной деятельности, осуществлялся содержательный анализ проектов, разрабатываемых слушателями курсов.

*Второй этап* (2002-2008 гг.) был нацелен на определение акмеологических условий становления проектной деятельности педагогов в системе постдипломного образования в ходе обучения по образовательным програм-

мам повышения квалификации, на проблемно-целевых курсах, семинарских занятиях, в ходе индивидуального методического сопровождения проектной деятельности педагогов (на базе СПбАППО и НМЦ Красносельского района).

*Третий этап* (2008-2010 гг.) был посвящен разработке и экспериментальной проверке модели становления проектной деятельности педагогов, разрабатывающих и осуществляющих инновации в процессе постдипломного образования (в условиях районной методической службы), совершенствованию методического обеспечения построения педагогом индивидуального проекта.

### **Основные положения, выносимые на защиту**

**1. Сущностные характеристики акмеологического подхода к становлению проектной деятельности педагога:** приоритет индивидуальности субъектов проектной деятельности; построение проектной деятельности как целостного рефлекслируемого и корректируемого процесса, имеющего педагогические цели и цели самосовершенствования педагога; ориентация проектной деятельности на достижение педагогом профессионально-личностного «акме» в ходе образования, самообразования, самовоспитания, самовыражения и самоутверждения как взаимообусловленных составляющих его проектной деятельности.

**2. Основные акмеологические условия становления проектной деятельности педагога:** осуществление проектов на основе образовательного алгоритма, который разработан в соответствии с функциональной психологической системой деятельности; направленность проектной деятельности на развитие образовательных систем и одновременно на самосовершенствование субъектов проектной деятельности; проведение экспертной оценки качественной новизны прогнозируемых результатов и объективности их параметров и показателей; психологическое сопровождение педагогов при осуществлении ими полной рефлексии в ходе принятия педагогического решения; согласование этических норм участников проектной деятельности на основе их ценностно-смыслового самоопределения; использование педагогического решения как основы поэтапных переходов в процессе проектной деятельности.

**3. Модель становления проектной деятельности педагога на основе реализации акмеологического подхода** (в условиях районной методической службы), направленная на продвижение педагога к своим индивидуальным достижениям в процессе непрерывного образования; Модель предусматривает следующие этапы: *практико-ориентированное обучение педагогическому проектированию* в рамках формального образования, включающее построение педагогом индивидуального педагогического проекта на основе методики, которая разработана в соответствии с психологической функциональной системой деятельности; *представление и оценка промежуточных результатов проектирования* в процессе неформального образования, совершенствование проектов и проектной деятельности в ходе самообразования и самовоспитания; *профессионально-общественная экспертиза результатов*

*проектной деятельности*, предоставляющая возможности самовыражения и самоутверждения. Реализация модели предполагает создание педагогом системы своего профессионального самосовершенствования и повышение уровня собственной проектной деятельности. Эффективность модели становления проектной деятельности педагога оценивается по уровневой системе экспертизы (репродуктивный, эвристический и креативный уровни).

#### **Научная новизна исследования:**

- выявлены сущностные характеристики акмеологического подхода к становлению проектной деятельности педагогов (построение проектной деятельности как целостного процесса, направленного на достижение педагогических целей и целей самосовершенствования педагога, приоритет индивидуальности участников проектирования и др.);

- научно обоснована идея проектирования педагогами своих индивидуальных достижений как средства профессионального и личностного самосовершенствования;

- разработана методика построения обучающего педагогического проекта, реализующая базовые взаимосвязи функциональной психологической системы деятельности;

- разработана модель становления проектной деятельности педагога на основе реализации акмеологического подхода, раскрывающая возможности согласования: 1) практико-ориентированного обучения педагогическому проектированию в рамках формального образования; 2) представления, обсуждения и экспертной оценки промежуточных результатов проектирования в рамках неформального образования; 3) консультационной поддержки самообразования; 4) профессионально-общественной экспертизы результатов проектной деятельности по выделенным критериям;

- определены ключевые, базовые и специальные компетенции, приобретаемые педагоги в процессе обучения педагогическому проектированию.

#### **Теоретическая значимость работы:**

- теория педагогического проектирования обогащена раскрытием сущности проектной деятельности педагога с позиции акмеологического подхода как инновационной педагогической деятельности, осуществляемой на основе образовательного алгоритма, который разработан в соответствии с психологической функциональной системой деятельности и предусматривает педагогическое решение как механизм использования обратной связи в поэтапной реализации проекта.

- расширены теоретические знания в области педагогики взрослых о возможностях проектирования педагогом достижения своего индивидуального «акме» в процессе образования, самообразования, самовоспитания, самовыражения и самоутверждения как единого процесса профессионально-личностного совершенствования.

- дополнено содержание понятия «педагогическая рефлексия»: вкладом в его разработку является конкретизация аутопсихологического компонента как отвечающего за осознание педагогом вероятностного характера своего целе-ценностного самоопределения.



### **Практическая значимость работы:**

- разработана функциональная схема становления проектной деятельности, позволяющая педагогам проектировать индивидуальный образовательный маршрут повышения профессиональной компетентности, включая в него компоненты формального, неформального образования и самообразования;

- подготовлена образовательная программа обучения педагогов проектированию педагогических инноваций по разделам «Научно-методические основы педагогического проектирования», «Психологические основы проектной деятельности педагога», «Практикум педагогического проектирования»;

- представлены исследовательские материалы по организации проектной деятельности в районной образовательной системе для специалистов научно-методических центров, заместителей директоров по опытно-экспериментальной работе и методистов образовательных учреждений общего и дополнительного образования.

**Достоверность и обоснованность** основных положений и выводов подтверждается непротиворечивостью теоретико-методологических позиций, сформулированных на основе анализа философской, педагогической, психологической научно-методической литературы, аргументированностью рассматриваемых положений, обоснованным отбором методов, системностью и комплексностью исследования, применением статистических методов обработки результатов эксперимента.

### **Апробация результатов исследования проводилась:**

- на научно-практических конференциях и семинарах, организованных Санкт-Петербургской государственной Академией постдипломного педагогического образования в 2002- 2006 гг. («Учебно-исследовательская и практическая деятельность в современном экологическом образовании», «Психологическая служба системы образования», «Социальное партнерство», «Социальное добровольчество в проектах и решениях» и др.);

- на заседаниях Совета сопровождения инновационной деятельности образовательной системы Красносельского района (2007-2010 гг.);

- в процессе разработки Научно-методическим центром Красносельского района Санкт-Петербурга Программы сопровождения образовательных учреждений в проектировании инновационной деятельности (2008-2010 гг.).

**Рекомендации к использованию:** материалы исследования могут быть использованы в образовательном процессе городских и районных методических служб с целью совершенствования проектной деятельности педагогов в процессе постдипломного образования.

**Структура и объем диссертации:** работа состоит из введения, двух глав и заключения, списка литературы и приложений. Основная часть диссертации изложена на 155 страницах машинописного текста, включает 5 таблиц и 4 рисунка. Список литературы состоит из 296 наименований, из них 10 на иностранных языках; приложений к диссертации - 7.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **введении** обосновывается актуальность темы исследования, определены объект, предмет, цели, задачи, гипотеза исследования, охарактеризованы методологические основы и методы исследования, раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, изложены основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе «**Научно-педагогическая база исследования становления проектной деятельности педагога на основе акмеологического подхода**» дается ретроспективный анализ научного осмысления и практического применения проектной деятельности в отечественной педагогике, описываются возможности её становления в процессе постдипломного образования на основе реализации акмеологического подхода (на примере районной методической службы).

В отечественном образовании педагогическое проектирование появилось в начале прошлого века в контексте применения метода ученических проектов, который в значительной степени был заимствован из американской школы (Д.Дьюи, У. Килпатрик, Е. Коллингс). Оно получило широкое распространение в первое десятилетие Советской власти, так как позволяло включать подростков в общественные процессы (Н.К. Крупская, М.В. Крупнина, С.Т.Шацкий). Поддержка инициатив и самостоятельности учащихся, предоставление им возможности реализовывать свои замыслы, обеспечивали высокую мотивацию их проектной деятельности.

Начиная с последнего десятилетия XX века, педагогическое проектирование стало востребовано отечественным образованием, которое с этого времени вошло в период широкомасштабной модернизации.

В современных исследованиях педагогическое проектирование рассматривается как способ организации инновационной деятельности в образовании, способ преобразования и совершенствования образовательных систем и технология обучения. Педагогической проектной деятельности свойственны следующие характеристики: аксиологичность, целенаправленность, прогностичность, рефлексивность, поэтапность, практикоориентированность, нормированность (Е.С. Заир-Бек, И.А. Колесникова, Н.А. Масюкова, В.М. Монахов, Д.А. Новиков, В.И. Слободчиков, В.Е. Радионов, О.Г. Прикот, А.П. Тряпицына, Г.П. Щедровицкий др.).

*Становление проектной деятельности* рассматривается нами как процесс и результат приобретения педагогом нового качественного уровня своей профессиональной деятельности, обеспечивающего эффективную реализацию инноваций.

В работе обосновывается роль акмеологического подхода в становлении проектной деятельности педагога, при котором он берет на себя ответственность за максимально полное осуществление своих возможностей.

**Акмеологический подход** определяется как методологическое направление в педагогике, ориентированное на созидание целостного человека, когда его разноуровневые характеристики рассматриваются в единстве, во всех взаимосвязях и опосредованиях для того, чтобы помочь ему в достижении

«акме» как высшего уровня своего профессионального и личностного совершенствования (А.А. Дергач, А.В. Селезнева).

Акмеологический подход вносит существенный вклад в теорию и практику обучения педагогов проектированию благодаря ориентации на целостное и устойчивое развитие образовательных систем и субъектов образовательного процесса в условиях этих систем (В.Н. Максимова), на становление профессиональной деятельности специалиста в ходе индивидуальной самоорганизации (В.П. Бранский, С.Д. Пожарский).

Ценностный аспект акмеологического подхода нацеливает на создание условий для максимального проявления свойств индивидуальности участников образовательного процесса и достижения ими совершенства на доступном каждому из них уровне. В акмеологическом подходе подчеркивается ориентация педагога на самодвижение к вершинам профессионализма посредством продуктивной созидательной деятельности (Н.В. Кузьмина). В содержательном аспекте акмеологический подход акцентирует внимание на внутреннем мире человека, его онтологии и онтопсихологии (Ю.А. Гагин). Технологический аспект акмеологического подхода проявляется в реализации принципов целостности, рефлексивности, внутренней детерминированности и непрерывности развития личности (В.Н. Максимова).

В работе на основе акмеологического подхода *проектная деятельность педагога рассматривается нами как процесс осуществления педагогических инноваций в ходе целостного профессионального и личностного самосовершенствования педагога, механизмом которого является разработка индивидуального педагогического проекта, основывающегося на психологической функциональной системе профессиональной педагогической деятельности и предусматривающего его корректировку на основе рефлексии всех компонентов.* Обосновывается значение акмеологического подхода для становления проектной деятельности педагога как процесса достижения им позитивных качественных изменений, характеризующих определенный этап его продвижения в самосовершенствовании и необходимых для эффективности внедряемых инноваций.

В диагностической части исследования нами анализируются условия, создаваемые современными районными методическими службами для ведения педагогами проектной деятельности. В рамках образовательной деятельности этих служб педагогические проекты используются чаще всего как форма контроля на курсах повышения квалификации. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности включает экспертизу проектов образовательных учреждений и отдельных педагогов. Однако анализ деятельности районных методических служб показал, что они не нацеливают свою работу на создание условий для становления проектной деятельности педагогов как механизма достижения ими профессионального «акме». Сами педагоги оценивают свою проектную компетентность ниже, чем другие виды профессиональной компетентности (общепедагогическую компетентность, компетентность в области знания преподаваемого предмета, методическую и психолого-педагогическую компетентность), при этом уровень их профессиональных притязаний в отношении проектной компетентности достаточно

высок. В результате самооценка их проектной компетентности значительно ниже уровня профессиональных притязаний: в среднем расхождение между самооценкой профессиональной компетентности и уровнем профессиональных притязаний достигает наибольшего значения в самооценке проектной компетентности. Достоверность различий выявлена с помощью критерия знаков и подтверждает гипотезу о сдвиге ( $p \leq 0,01$ ). Наибольший разрыв желаемого и наличного уровня касается недостатка опыта проектирования элементов собственной профессиональной деятельности и опыта организации проектной деятельности учащихся.

В исследовании выявлены сущностные характеристики акмеологического подхода к становлению проектной деятельности педагогов в процессе постдипломного образования: построение проектной деятельности как целостного процесса, направленного на достижение педагогических целей и целей самосовершенствования педагога, приоритет индивидуальности участников проектирования, приоритет духовно-нравственных ценностей как аксиологических оснований педагогического проекта.

Получен вывод о значении акмеологического подхода в повышении эффективности проектной деятельности педагогов и целесообразности его применения в работе районных методических служб.

Во второй главе **«Построение и экспериментальная проверка модели становления проектной деятельности педагога на основе акмеологического подхода (в условиях районной методической службы)»** рассматриваются акмеологические возможности использования психологической функциональной системы деятельности в обучении педагогов педагогическому проектированию, показывается её эффективность в плане профессионального и личностного самосовершенствования педагога, а также снижения рисков, свойственных нововведениям в образовании.

Исходным пунктом разработки психологической функциональной системы деятельности является понятие функциональной физиологической системы, предложенной П.К. Анохиным как универсальной модели работы мозга. На основе принципа психофизического единства в качестве теоретической модели деятельности В.Д. Шадриковым разработана функциональная психологическая система деятельности, которая строится из уже имеющихся психических элементов путем их динамической мобилизации в соответствии с вектором цель – результат.

В диссертационном исследовании определены основные функциональные блоки системы деятельности, которые должны осознаваться педагогом при проектировании педагогических инноваций. Существенное значение придается:

- принятию педагогического решения о начале проектной деятельности как результату синтеза мотивов и условий деятельности;
- цели деятельности, объективирующей смысл деятельности для педагога как личности и определяющей представления о результате и программе деятельности;
- корректировке деятельности на основании сличения промежуточных результатов проектирования с представлениями о них.

Акцентируется, что основой переходов от одного этапа проектирования к другому является педагогическое решение, которое принимается педагогом на основе анализа информации, получаемой в ходе последовательной рефлексии каждого компонента его профессиональной деятельности как субъект-субъектного процесса «взаимодеятельности» с учащимися: мотивов, субъективных, объективных и нормативных условий деятельности, целей и представлений о результате, модели значимых условий и программы деятельности, сличения полученных результатов деятельности с намеченными.

В главе раскрыты закономерности проектной деятельности педагога, выявленные в ходе применения акмеологического подхода: 1) направленность педагогического проектирования на приоритеты развития образовательной системы как системообразующий фактор деятельности; 2) вероятностный характер целе-ценностного самоопределения субъектов проектирования как проявление динамики смыслов и влияния вытесняемых и мало осознаваемых компонентов мотивации; 3) обоснованность проектных решений педагога как результат операционально-технологического и ресурсного анализа системы деятельности; 4) выстраивание проектной деятельности как процесса достижения педагогом своего индивидуального «акме» в ходе образования, самообразования, самовоспитания, самовыражения и самоутверждения; 5) становление индивидуальности субъектов педагогической проектной деятельности как следствие целенаправленного самосовершенствования педагога в процессе педагогического проектирования; 6) этический императив педагогической проектной деятельности как отражение гуманистических ценностей образования и акмеологической направленности субъектов проектной деятельности на доступный им уровень совершенства; 7) качественная новизна результатов проектной деятельности как проявление её инновационной сущности.

Выявление закономерностей проектной деятельности педагогов проводилось на основании разработанной нами акмеологической концепции становления проектной деятельности педагога в процессе постдипломного образования и положений андрагогики, рассматривающей систему образования взрослых как специфическую учебную среду жизнедеятельности взрослого, определяющую возможности его развития.

В исследовании обоснованы акмеологические условия становления проектной деятельности педагога, описываемые как следствия закономерностей, выявленных в ходе исследования:

- *создание педагогами индивидуальных учебных проектов на основе алгоритма, который разработан в соответствии с психологической функциональной системой деятельности*, кладется в основу обучения педагогическому проектированию. Понимание педагогами этой системы позволяет им осуществлять рефлекссию всех её компонентов и принимать взвешенные педагогические проектные решения;

- *педагогическое решение является основой поэтапных переходов в процессе проектной деятельности*, оно включает анализ и оценку имеющейся педагогической ситуации (которая обуславливается в первую очередь актуальными потребностями и возможностями учащихся), сличение её показа-

телей с проектными, выявление проблем в осуществлении проекта, постановку проблемных вопросов, корректировку целей, задач, программы реализации проекта. Существенное значение для принятия решения имеет анализ педагогом своей педагогической компетентности и актуальной жизненной ситуации, понимание которых могли измениться в ходе осуществления предыдущих этапов проекта;

- *психологическое сопровождение педагогов при осуществлении ими полной рефлексии в ходе принятия педагогического решения* организуется как процесс, обеспечивающий возможность полноты рефлексии за счет фиксации мыслей и умозаключений, проживания смыслов, осознания образов, которые соотносятся с необходимыми компонентами деятельности как функциональной системы;

- *направленность проектной деятельности на развитие образовательных систем и одновременно на самосовершенствование субъектов проектной деятельности достигается* в ходе согласования педагогом личных и профессиональных целей проектирования с приоритетными задачами образовательной системы. Высшие ценности образования, конкретизируются в приоритетных направлениях развития образовательной системы на основе анализа нормативно-правовых документов федерального, регионального, районного и локального уровней, комплексной педагогической диагностики, выявления перспектив развития образовательной системы в процессе совместной духовно-практической деятельности участников образовательного процесса. Приоритетные направления развития образовательной системы рассматриваются как системообразующий фактор во внутришкольном обучении педагогическому проектированию и значимое условие педагогической проектной деятельности любого уровня. Цели профессионально-личностного самосовершенствования выявляются педагогом в ходе рефлексии мотивов деятельности, жизненных ценностей и перспектив профессионального роста;

- *проведение экспертной оценки качественной новизны прогнозируемых результатов и объективности их параметров и показателей* обеспечивается деятельностью независимых экспертов, которая организуется методической службой в рамках формального, неформального образования и поддержки самообразования. На этапе обучения в рамках формального образования в качестве экспертов выступают методисты, преподаватели и слушатели курсов, руководители и коллеги автора проекта. Кроме того, педагог указывает в своем проекте как ресурсное обеспечение экспертную поддержку, которая ему необходима. Эта поддержка оказывается в процессе неформального образования, организуемого методической службой: на семинарских занятиях, групповых консультациях, в балинтовской группе и др. Особое значение имеет итоговая экспертная оценка, которая позволяет педагогу более объективно оценить соответствие прогнозируемых результатов реальным;

- *согласование этических норм участников проектной деятельности* организуется как специальная процедура, в основе которой лежит их ценностно-смысловое самоопределение. Эта процедура является реализацией идей общественного договора между участниками образовательного процесса. Привлечение к диалогу родителей и старшеклассников создает условия для

более глубокого осознания ими этических норм и понимания путей их согласования с другими участниками образовательного процесса.

В ходе исследования разработан и экспериментально проверен алгоритм построения индивидуального педагогического проекта в процессе обучения педагогическому проектированию: самоанализ педагогических и личных мотивов проектной деятельности, выбор её направленности; самооценка личной ситуации (педагогической и жизненной); оценка внешней ситуации (нормативные условия, ресурсы образовательной системы, значимость данной направленности проекта для других участников образовательного процесса); принятие решения об объеме и характере проектной деятельности; постановка целей проектной деятельности, согласование их с участниками образовательного процесса; построение модели значимых условий, позволяющей определить необходимое ресурсное обеспечение и предупредить риски проектной деятельности; выработка критериев и показателей результатов; составление программы реализации проекта, включающего ресурсы районной и городской методических служб; представление проектных материалов как зачетной работы по курсу, корректировка материалов на основе экспертной оценки.

В качестве обобщающего вывода об использовании закономерностей и условий становления проектной деятельности, логики построения индивидуального проекта в диссертации представлена как педагогическая система модель становления проектной деятельности педагогов на основе реализации акмеологического подхода в процессе постдипломного образования.

*Целеполаганием модели являются:* личностное и профессиональное саморазвитие педагога в процессе проектной деятельности; достижение высокого уровня выполнения педагогических проектов, оптимизация деятельности районной методической службы.

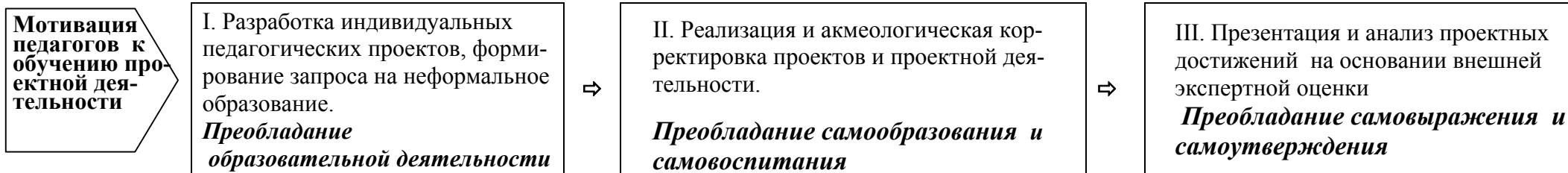
*Научной основой модели являются:* теория непрерывного образования взрослых, педагогическая акмеология, отечественная теория деятельности, психологическая концепция деятельности В.Д. Шадрикова, концепция акмеологического проектирования в педагогике Ю.А. Гагина.

*Процессуальная составляющая модели* определяется структурой становления проектной деятельности педагога, она обеспечивается согласованными формами работы, относящимися к формальному, неформальному образованию и поддержке самообразования (рис. 1).

На первом этапе педагог, обучаясь на курсах, разрабатывает индивидуальный учебный педагогический проект на основе представленного в исследовании алгоритма. Предъявляя проектные материалы как зачетную работу, он получает экспертную оценку своего проекта и делает заявку на дальнейшее научно-методическое сопровождение своей проектной деятельности.

На втором этапе, используя ресурсы методической службы, педагог реализует и корректирует проект, при этом он осуществляет программу самообразования и самовоспитания, являющуюся составной частью его проектной деятельности. Семинары, мастер-классы, открытые уроки, педагогическая балинтовская группа, организуемые методической службой, создают условия

## ЭТАПЫ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА



## СТРУКТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ, ОРГАНИЗУЕМОЙ РАЙОННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБОЙ



*Рисунок 1. Структура становления проектной деятельности в условиях районной методической службы*



для экспертизы промежуточных результатов и позволяют педагогу получить дополнительную информацию для принятия решения о корректировке своего проекта.

На третьем этапе педагог представляет завершённый проект как свое индивидуальное достижение, получает его профессионально-общественную оценку, анализирует результаты и принимает решение о дальнейшей проектной деятельности.

Реализация модели предусматривает становление проектной деятельности различных категорий педагогических работников: учителей, ведущих инновационную деятельность в образовательных учреждениях, учителей, организующих проектную деятельность учащихся, заместителей директоров образовательных учреждений и др.

В рамках модели описана функциональная система проектной деятельности педагога, в которой представлены компоненты деятельности в их закономерных связях на подготовительном, основном и завершающем этапах.

Система служит для педагога основой разработки индивидуального образовательного маршрута повышения квалификации, направленного на становление его проектной деятельности. Использование системы нацеливает педагога на глубокое осознание проектных решений и поэтапную корректировку деятельности на основе обратной связи.

*Результаты реализации модели* – повышение уровня становления проектной деятельности педагогов, достижение ими индивидуального (профессионального и личностного) «акме», качественное выполнение педагогами инновационных проектов.

В нашем исследовании педагогами были осуществлены проекты, объектами которых являлись нововведения, касающиеся: содержания дополнительного образования, частных методик и технологий учебно-воспитательного процесса; форм организации учебно-воспитательного процесса. Заместители директоров школ проектировали инновации, нацеленные на изменения в системе управления образовательным учреждением.

Преимущественно проектировались частные (локальные, единичные) и модульные (как комплекс частных, связанных между собой) инновации. Системные (охватывающие всё образовательное учреждение) инновации проектировались за единичным исключением только заместителями директоров школ.

В качестве примеров тематики и целенаправленности проектов, разработанных и осуществленных педагогами в ходе эксперимента в процессе постдипломного образования в условиях методической службы Красносельского района Санкт-Петербурга, можно привести:

- программу системы управления образовательным учреждением «Здоровый стиль жизни школьника». Инновационная программа разработана заместителем директора общеобразовательного учреждения по учебно-воспитательной работе как индивидуальный, долгосрочный (длительность — один учебный год), системный проект. Педагогическая цель проекта: повышение мотивации учащихся к здоровому образу жизни, повышение психологической комфортности обучения, цель профессионально-личностного само-

совершенствования педагога: освоение современных здоровьесберегающих технологий;

- авторскую учебную программу дополнительного образования для учащихся 6 классов «Уроки нравственности». Разработка программы осуществлялась учителем русского языка и литературы как долгосрочный (один учебный год), локальный проект. Педагогической целью проекта являлось развитие нравственных убеждений и нравственных умений учащихся средней школы, целью профессионально-личностного самосовершенствования педагога — систематизация профессиональных знаний в области нравственного воспитания младших подростков, умение оптимизировать методическую работу;

- организацию спортивного праздника в начальной школе «Подвижные игры народов Севера». Среднесрочный (продолжительность 5 месяцев) проект, являющегося модулем общешкольного проекта «Культура и обычаи Северных стран», был выполнен учителем физической культуры. Педагогическая цель проекта: освоение учащимися подвижных игр народов севера, развивающих толерантность и повышающих культуру досуга, цели профессионально-личностного самосовершенствования педагога: освоение метода ученических проектов в работе с учащимися старших классов, совершенствование умения работать с разновозрастной группой учащихся.

Разработаны и экспериментально проверены: образовательная программа «Проектирование педагогических инноваций», интегративные технологии реализации модели, обеспечивающие целостное становление проектной деятельности педагога как способа развития профессиональной компетентности и одновременно его личностного самосовершенствования (педагогическая балинтовская группа «Вопросы педагогического проектирования», технология корректировки содержания обучения в формальном образовании, технология согласования содержания образовательной деятельности педагогов). Описаны ключевые, базовые и специальные компетенции, приобретаемые педагогами в процессе обучения педагогическому проектированию.

В исследовании раскрыто содержание Программы научно-методического сопровождения образовательных учреждений и педагогов по проектированию перехода на новый Федеральный государственный образовательный стандарт, которая разработана в соответствии с Моделью становления проектной деятельности педагогов в процессе постдипломного образования. Программа нацелена на сопровождение педагогических работников системы образования Красносельского района в проектировании перехода на новые Государственные образовательные стандарты. Создание организационно-методических условий для формирования компетенций педагогов образовательных учреждений, которые необходимы для работы по новым стандартам, включает становление их проектной деятельности, ориентированной как на реализацию новых образовательных программ, так и на собственное профессионально-личностное совершенствование.

Интегральным критерием эффективности Модели выступала динамика становления проектной деятельности педагога, характеризующаяся репродук-

тивным, эвристическим и креативным уровнями. В качестве показателей для каждого уровня выступали характеристики сформированности целестроения, рефлексии, критичности, аналитичности и синтетичности проектной деятельности.

Проверка модели осуществлялась в ходе экспериментального исследования на базе Научно-методического центра Красносельского района Санкт-Петербурга: для сравнения результатов контрольной и экспериментальных групп была использована классификация уровней выполнения педагогических проектов (Л.А. Филемонюк, 2008).

**Контрольную группу** составили 49 педагогов, не обучавшихся проектированию, но участвовавших в создании инновационных проектов в своих образовательных учреждениях; в **первую экспериментальную группу** вошли слушатели курсов повышения квалификации по программе «Педагогическое проектирование инноваций», 42 педагога, во **вторую экспериментальную группу** - слушатели курсов повышения квалификации по программе «Педагогическое проектирование инноваций», участвовавшие, кроме того, в педагогической балинтовской группе и в семинарах проектной тематики, 30 педагогов.

Сравнение результатов исследования уровней становления проектной деятельности педагогов в контрольной и экспериментальных группах (табл. 1, диагр.1) позволяет сделать вывод о том, что обучение педагогическому проектированию обеспечивает развитие способности педагогов выполнять проекты на более высоком, чем до обучения, уровне. Большая часть педагогов контрольной группы (59,2%), выполняли проекты на репродуктивном уровне: инновационность их нововведений была минимальной, она формально определяли цели, задачи и план действий, не объективно прогнозировали возможные достижения и неудачи, не конкретно определяли критерии достижения результата.

В первой экспериментальной группе 28,1% педагогов выполнили проект на репродуктивном уровне, в то время как половина педагогов выполнила его на более высоком, эвристическом уровне: они продемонстрировали способность ставить цели на основе общего анализа педагогической ситуации, за небольшими отклонениями системно определять задачи, критерии достижения результата и план действий.

Во второй экспериментальной группе репродуктивный уровень становления проектной деятельности сохранился только у 16,7% педагогов; эвристический уровень продемонстрировали – 43,3%, а еще более высокий, креативный - 40 % педагогов.

Становление проектной деятельности на креативном уровне характеризовалось высоким уровнем рефлексии, синтетическим характером целей и задач, гибким творческим планом действий, адекватными критериями и показателями достижения результата.

Статистический анализ результатов свидетельствует о достоверности более высокого уровня становления проектной деятельности у педагогов экспериментальных групп.

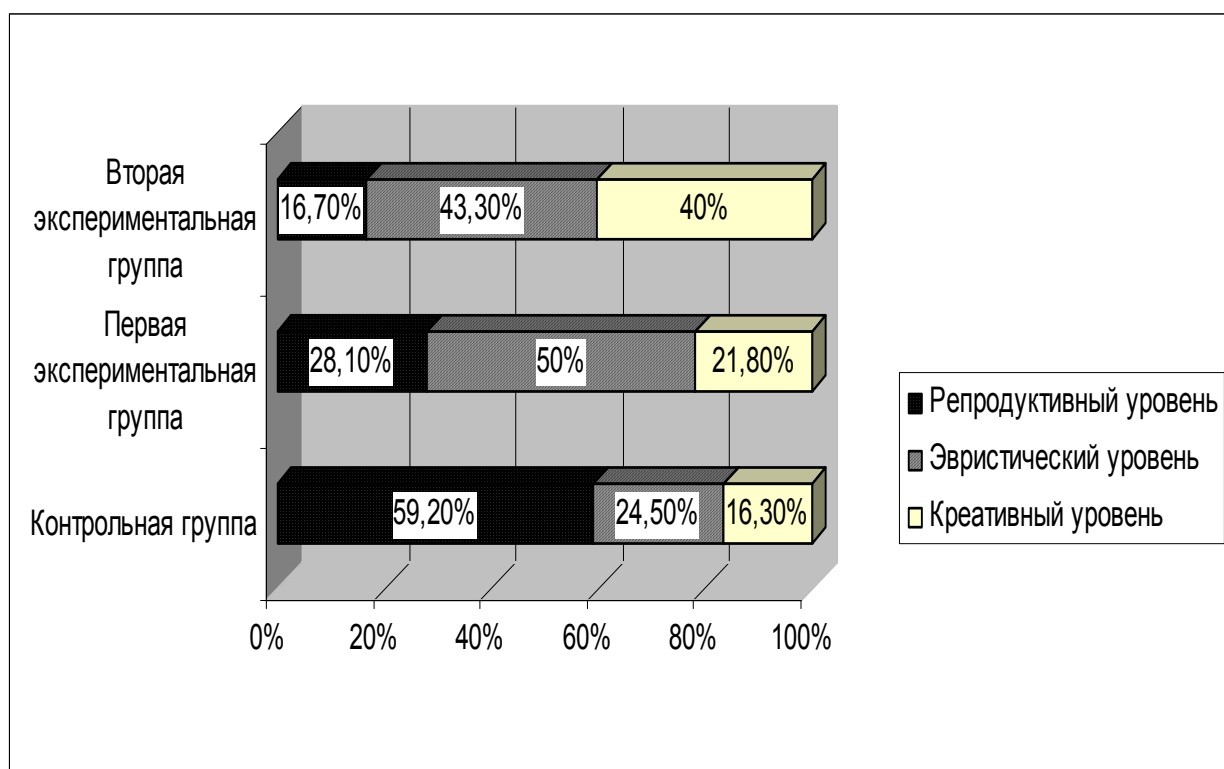
Таблица 1.

Уровни становления проектной деятельности педагогов в контрольной и экспериментальных группах (достоверность различий определялась на основании критерия Фишера)

Группы	Количество педагогов, выполнивших проект на определенном уровне (в %)		
	Репродуктивный уровень	Эвристический уровень	Креативный уровень
Контрольная группа	59,2	24,5	16,3
Первая экспериментальная группа	28,1 ( $p \leq 0,01$ )	50,0 ( $p \leq 0,05$ )	21,8 ( $p \leq 0,05$ )
Вторая экспериментальная группа	16,7 ( $p \leq 0,05$ )	43,3 ( $p \leq 0,05$ )	40,0 ( $p \leq 0,01$ )

Диаграмма 1.

Динамика становления проектной деятельности педагогов



Вторая часть исследования результатов становления проектной деятельности педагогов проводилась методом интервьюирования и была направлена на выявление педагогических результатов и профессионально-личностного самосовершенствования педагогов. Было выявлено, что педаго-

ги, прошедшие обучение педагогическому проектированию, достигли профессионально-личностные цели своих проектов (94,4%), в частности, смогли успешно презентовать свою деятельность (88,9%), научились лучше определять уровень собственной профессиональной деятельности (83,3%) и выявлять причины недостатков в своей работе (77,8%), преодолевать конфликты (42,6%). Педагоги смогли достичь педагогических целей своих проектов: создать условия для организации успешного учебно-воспитательного процесса в классе или группе (88,9%), эффективно организовать проектную деятельность учащихся (47,2%), применить профессиональные знания и умения в конфликтных педагогических ситуациях (83,3%) и др. Интервьюирование также показало повышение заинтересованности в проектной деятельности субъектов образовательного процесса.

Использование метода монографического исследования позволило осуществить двухлетнее включенное наблюдение за тремя педагогами, проанализировать результаты их профессионально-личностного самосовершенствования в процессе становления проектной деятельности. В монографическом исследовании использовались психологические диагностические методики «Диагностика самоактуализации личности» Лазукина А.В. в адаптации Калина Н.Ф. (САМОАЛ) и «Метод исследования уровня субъективного контроля» Бажина Е.Ф., Голынкина С.А., Эдкинда А.М. (УСК). Они были проведены в начале обучения по программе «Проектирование педагогических инноваций» и по завершении работы над проектом. Диагностика была направлена на изучение изменения локуса контроля (в том числе в плане интернальности в области достижений), отражающего уровень внутренней рефлексии, и изучение свойств индивидуальности (способности жить настоящим, признание значимости в собственной жизни духовных ценностей и др.). Выявлено значительное или полное достижение педагогами поставленных целей как достижение «акме» их профессиональной деятельности и профессионально-личностного совершенствования, развитие у них свойств индивидуальности.

В **заключении** диссертации содержатся основные выводы и результаты проведенного исследования, подтверждающие выдвинутую гипотезу и защищаемые положения:

- исследование показало целесообразность становления проектной деятельности педагогов на основе акмеологического подхода, применение которого позволило районной методической службе создать условия для профессионально-личностного самосовершенствования педагогов и достижения ими более высокого уровня осуществления проектной деятельности, показателями которого являются: синтетический характер целей и задач, гибкий, адекватный выбору критериев и показателям достижения результата, творческий план действий, достижение целей проекта;

- доказано, что понимание и использование психологической функциональной системы деятельности в процессе педагогического проектирования позволяет педагогам достичь высокого уровня инноваций, благодаря осознанному согласованию всех структурных элементов деятельности, осуществлению полной педагогической рефлексии, использованию педагогического

решения как основы поэтапных переходов, проведению экспертной оценки качественной новизны прогнозируемых результатов и объективности их параметров и показателей;

- проектная деятельность педагога, осуществляемая на основе реализации акмеологического подхода, нацеливает его на достижение профессионального и личностного «акме»; её становление базируется на практико-ориентированном обучении педагогическому проектированию, разработке индивидуальных педагогических проектов в рамках формального образования, самообразовании, самовоспитании, получении неформального образования в ходе реализации проекта, экспертизе и презентации завершённых проектов; это обеспечивает корректировку и анализ результативности проектной деятельности, достижение педагогических целей проектов, самовыражение и самоутверждение педагога как индивидуальности.

Перспективой дальнейшего исследования является разработка дистанционных форм поддержки специалистов в проектировании ими своих профессиональных достижений в процессе неформального образования и самообразования.

Основные положения исследования отражены в публикациях автора:

**1. Бондаревская Р.С. Педагогическое проектирование в контексте инновационной образовательной деятельности //Человек и образование. – 2009. - №4 – С. 94-97 (0,3 п.л.) Издание, рекомендованное ВАК МО и науки РФ.**

**2. Бондаревская Р.С. Становление проектной деятельности педагога в процессе непрерывного образования //Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова -2010. - №1 – С. 66-71 (0,5 п.л.) Издание, рекомендованное ВАК МО и науки РФ.**

**3. Бондаревская Р.С. Акмеологический подход как концептуальная и организационно-методическая основа деятельности образовательного учреждения// Вестник Балтийской педагогической академии. Вып. 36. - СПб.: БПА, 2000. – С. 88-91 (0,3 п.л.).**

**4. Бондаревская Р.С. Технология развития индивидуального потенциала педагога и его самореализация в профессиональной деятельности/ Акмеология 2001. Методические и методологические проблемы. Выпуск шестой. – СПб.: Санкт-Петербургская Акмеологическая Академия, 2001. – С. 54-56 (0,2 п.л.).**

**5. Бондаревская Р.С., Гагин Ю.А. Акмеолог в системе образования: образовательная программа и учебно-методический комплекс годового курса /под ред. Ю.А. Гагина. - СПб.: СПбГУПМ, БПА, 1999. – 47 с. (2,3 п.л.).**

**6. Бондаревская Р.С., Гагин Ю.А. Методические указания и алгоритмы к аттестационно-выпускной работе «Индивидуальный акмеологический проект» // Прил. к Вестнику Балт. пед. академии №4, вып. 28. - СПб.: СПбГУПМ, БПА, 1999. - 30 с. (1,5 п.л.).**

**7. Бондаревская Р.С., Гагин Ю.А. Акмеологический подход в деятельности образовательного учреждения. Методические рекомендации. - СПб.: СПбГУПМ, БПА, 2000. – 73 с. (3 п.л.).**

8. **Бондаревская Р.С.** Проектирование индивидуальных достижений в контексте развития экологической культуры учащихся/ Учебно-исследовательская и практическая деятельность в современном экологическом образовании. Тезисы доклада III Всероссийского научно-практического семинара (11-14 ноября 2002 г., Санкт-Петербург). – СПб.: Крисмас+, 2002. – С. 18-20 (0,2 п.л.).

9. **Бондаревская Р.С.** Акмеологический подход в совершенствовании воспитательной работы с учащимися старших классов //Психологическая служба системы образования. Выпуск 7. Материалы к международной конференции. – СПб.: СПбГУПМ, 2003. – С. 130-133 (0,3 п.л.).