

DOI 10.26105/SSPU.2022.79.4.003

УДК 378.2:376.112.4

ББК 74.489.87

Н.Г. КАПУСТИНА,
Е.М. БАГНЕТОВА**РОЛЬ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ
В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-
ДЕФЕКТОЛОГОВ**N.G. KAPUSTINA,
E.M. BAGNETOVA**THE ROLE OF PROJECT-BASED
LEARNING WHILE TRAINING FUTURE
TEACHERS-DEFECTOLOGISTS**

Статья посвящена характеристике подготовки студентов к профессиональной деятельности в условиях вузовского обучения. На основе анализа исследований и собственного опыта работы со студентами-первокурсниками авторы предлагают разработанную динамическую модель формирования готовности к профессиональной деятельности студентов и аргументируют роль проектного обучения в этом процессе. Цель статьи — обобщение, структурирование данных о реализации проектного обучения в высшем учебном заведении на основе осмысления опыта работы Сургутского государственного педагогического университета и разработка на этой основе рекомендаций по применению проектного обучения для повышения эффективности формирования у студентов-бакалавров профессиональных компетенций, лежащих в основе их подготовленности к профессиональной деятельности. Научная новизна заключается в представленной динамической модели, которая может быть реализована в процессе обучения студентов по разным направлениям подготовки.

The article is devoted to the characteristics of students' preparation for professional activity in the conditions of university education. Based on the analysis of researches and their own work experience, the authors propose a dynamic model developed by them for the formation of students' readiness for professional activity and argue for the role of project-based learning in this process. The purpose of the article is to generalize and to structure data on the implementation of project-based learning in higher education based on the understanding of the experience of Surgut State Pedagogical University and to develop on this basis recommendations on the use of project-based learning to improve the effectiveness of the formation of professional competences of undergraduate students, underlying their preparedness for professional activity. The scientific novelty lies in the presented dynamic model, which can be implemented in the process of teaching students in different areas of training.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проектное обучение, динамическая модель, профессиональные компетенции, учебный план, учебная дисциплина, интеграция, проект.

KEY WORDS: project-based learning, dynamic model, professional competences, curriculum, academic discipline, integration, project.

ВВЕДЕНИЕ. Изменившийся современный мир предъявляет новые требования к результатам подготовки будущих профессионалов, обучающихся в вузах. На уровне университетской подготовки изменения представлены во ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование» (с изменениями и дополнениями) от 26.11.2020. С одной стороны, опираясь на положения нормативно-правового документа, мы понимаем, что у бакалавров должны быть сформированы уни-

версальные (УК) и общепрофессиональные компетенции (ОПК) [15]. С другой — проведенный анализ системы образования обучающихся с ОВЗ, представленный в «Стратегии развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с инвалидностью в Российской Федерации на период до 2030 года», позволил определить, что одной из проблем, требующих оперативного решения, является актуальный вопрос «...отсутствия единой системы подготовки и повышения квалификации специальных педагогов (дефектологов) и специальных психологов; не оправдавший себя переход на подготовку дефектологов в структуре бакалавриата...» [14, с. 7].

Таким образом, определяем противоречие в подготовке студентов-дефектологов: ФГОС ВО 3++ ориентирован на формирование возможно более общих компетенций у студентов, в то время как практика требует от них в том числе и «точечных умений». Мы далеки от мысли опровергать один из принципов развивающего обучения, сформулированный еще В.В. Давыдовым, о продуктивности обучения от общего к частному. Но в то же время мы часто наблюдаем картину, когда в процессе освоения профессиональной деятельности начинающий профессионал теряет, не зная, как применить знания к конкретному случаю. Каким образом соотнести требования ФГОС ВО и практические задачи? С чего начать и каким методом воспользоваться? Поиск ответов на эти вопросы привел нас к понятию «проектное обучение». Аргументами в пользу выбора проектного обучения послужили три основных положения. Первый — в основу ФГОС ВО 3++ положен компетентностный подход. Второй — СурГПУ длительное время работает по внедрению деятельностного подхода к обучению в вузе. С нашей точки зрения, деятельностный подход создает практически идеальные условия для формирования необходимых компетентностей у обучающихся. И третьим положением выступает следующее — проектное обучение гармонично реализуется с помощью дистанционных технологий [1, 2].

Новизна исследования заключается в изучении и использовании возможностей проектного обучения студентов-дефектологов в процессе их профессиональной подготовки в вузе на основе принципов деятельностного подхода.

ЦЕЛЬ — обобщение, структурирование данных о реализации проектного обучения в высшем учебном заведении на основе осмысления опыта работы Сургутского государственного педагогического университета и разработка на этой основе рекомендаций по применению проектного обучения для повышения эффективности формирования профессиональных компетенций у студентов-бакалавров первого курса, лежащих в основе их подготовленности к профессиональной деятельности.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ. Материалом для исследования послужила практика работы авторов статьи со студентами факультета психологии и педагогики СурГПУ. Методы исследования: анализ (теоретических и эмпирических данных), сравнительно-сопоставительный, метод моделирования и анкетирования.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ. Сложность использования понятия «проектное обучение» связано с одновременным сосуществованием множества терминов, схожих по звучанию: «проектный метод», «метод проектов», «проектная технология обучения», «проектная деятельность», «проектная методика» и др., которые в ряде работ используются как синонимичные [3; 13]. Какую терминологию использовали мы и какое содержание вкладывали в конкретные термины? Очевидно, что все приведенные дефиниции происходят от одного слова «проект». В каждой работе, посвященной методу проектов (а это исторически первый термин, возникающий в истории педагогики), приводится его перевод с латинского, означающий «вброшенный вперед» [3; 4; 5; 7; 11; 12 и др.]. Под проектом в настоящее время в педагогике принято понимать определенный комплекс действий, выполняемый обучающимся под руководством преподавателя и в сотрудничестве с ним, результатом которого обязательным образом является конкретный творческий продукт.

Под проектным обучением мы понимали целенаправленный процесс взаимодействия обучающегося и преподавателя, в результате которого происходит саморазвитие студента. Проект в концепции нашей статьи рассматривался как создание творческого по характеру продукта (результата) деятельности, направленного на решение определенной и значимой проблемы в рамках определенной педагогической задачи.

В настоящее время определены теоретико-методологические принципы проектного обучения [4; 5; 9; 11 и др.]:

1. Дидактическая направленность, которая позволяет развивать творческие способности обучающихся, умение самостоятельно планировать и проектировать свою деятельность для решения познавательных и практических задач, систематизировать информацию и обрабатывать полученные результаты.
2. Концептуальность, подразумевающая опору на теоретические положения, присущие определенным направлениям педагогических технологий.
3. Системность как взаимосвязанность и последовательность элементов (приемов и операций) образования.
4. Воспроизводимость, которая проявляется в возможности использования проектного обучения на всех ступенях образования.
5. Универсальность, т.е. возможность включения в структуру любого направления подготовки.

Анализ учебного плана подготовки дефектологов, реализуемого в СурГПУ [10], позволил предположить, что в полном объеме принципы проектного обучения смогут быть реализованы, если проекты, разрабатываемые обучающимися, будут интегрированными, т.е. основанными на материалах изучения трех курсов: «Основы учебной деятельности», «Основы саморазвития личности» и «Введение в профессию». Объединяет все три курса задача формирования у студентов универсальных компетенций. Кроме того, две упомянутые последние дисциплины объединяет отнесенность к одной категории (группе) универсальных компетенций «Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)» ФГОС ВО 3++ [10, 14]. Обращение к содержанию компетенций, закрепленных за названными курсами, показывает, что все три объединяются компетенцией УК-6: «Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач» [10]. Это делает очевидной связь трех учебных предметов и путь их изучения — проектное обучение.

Эти три предмета связывают компетенции, следовательно, цели и задачи их изучения, а также содержание. Это не означает единство их содержания. Тесно связанными оказываются когнитивные компоненты курсов, а они обеспечивают наполненность ориентировочного и операционального, а также создают условия для приобретения (систематизации, уточнения, расширения) опыта обучающихся.

Наполняемость дисциплин не просто механически связывает их, а закладывает основу изучения и понимания каждой из них. Рассмотрим изложенное на примере. Так, в курсе «Основы учебной деятельности», осваивая универсальное действие сравнения и сравнивая обучение в вузе и школе, обучающиеся приходят к выводу о том, что в вузе они в высшей степени ответственны за итоги своего образования, за подготовленность к профессиональной деятельности. Как найти ответ на вопрос: «На сколько ты ответственен?» Ведь взгляд изнутри при слабо развитой рефлексивности дает ответ, который не отражает истинного положения дел. Кроме того, необходимо по каким-то критериям оценить свою подготовленность к профессиональной деятельности, к которой студент первого курса вообще еще никакого отношения не имел и не имеет (исключение составляют редчайшие случаи, когда кто-то из близких занимает должность дефектолога. Да и тогда это просто мнение и отношение, без опыта деятельности). Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод,

что ответы на вопросы о себе будем искать в первом названном курсе, а о профессии — во втором. Студенты оказываются заинтересованными в самостоятельном поиске учебной информации и ее качественной обработке.

Обратим внимание на то, что все три курса рядоположены, здесь нет иерархии. Проиллюстрируем это положение следующим примером. В курсе «Основы саморазвития личности» обучающиеся направлены на самоисследование, установление своих свойств и качеств с целью определить соотношение между требованиями к профессии и своими характеристиками, на этой основе наметить цели саморазвития на ближайшие четыре года.

Как понять, что требуется от обучающегося в профессии, к которой пока что он имеет весьма условное отношение? Эта задача решается на дисциплине «Введение в профессию». Цель дисциплины в соответствии с деятельностным подходом — сформировать у студентов-первокурсников адекватный образ профессии дефектолога на основе первичного ознакомления с нормативно-правовыми актами в сфере образования, опытом работы профессионалов и нормами профессиональной этики. Для ее реализации учебный курс составлен из трех разделов: образ профессии, образ-идеал профессионала и пути становления профессионализма.

Таким образом, все три дисциплины оказываются как бы «сплавлены» в единый блок, работающий на саморазвитие обучающихся в направлении профессионального развития еще в период обучения в вузе. В связи с этим, логичным будет продукт, получаемый в результате изучения всех трех курсов — «Основы учебной деятельности», «Основы саморазвития личности» и «Введение в профессию» — проект саморазвития. С нашей точки зрения, именно таким образом формируется полная ориентировочная основа действий, включающая образ цели и образ способов получения результата.

На сегодняшний момент существует огромное количество классификаций проектов, используемых на разных ступенях обучения [3; 4; 9].

В нашей статье речь идет об индивидуальном учебно-исследовательском практическом проекте, который разрабатывают обучающиеся в процессе изучения трех курсов. Вне зависимости от направленности проекта структура его реализации включает постановку проблемы, проектирование ее решения, поиск необходимой и достаточной информации, разработку содержания проекта, его реализацию, представление результатов в процессе публичной защиты и ответы на вопросы, рефлексию пройденного пути и полученного в итоге результата [5; 7; 8; 17].

На первом этапе проверки модели проектного обучения на основании интеграции содержания трех курсов учебного плана «Основы учебной деятельности», «Основы саморазвития личности» и «Введение в профессию» мы провели изучение отношения первокурсников к проектной деятельности. В исследовании приняли участие 39 студентов бакалавриата 1 курса по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Был использован метод анкетирования. Анкета включала девять вопросов. Они были направлены на раскрытие понятия, структурных компонентов, опыта проектной деятельности обучающихся, знание ее характерных черт, самоанализа деятельности и трудностей, возникающие в процессе проектной деятельности.

Ответы на первый вопрос отражали знания студентов о понятиях «проект», «проектная деятельность». Обработка ответов показала, что названными понятиями владеют 100% респондентов, т.е. все студенты выборки.

Во втором вопросе студентам необходимо было раскрыть опыт участия в проектной деятельности как в рамках школьного обучения, так и в процессе учебной деятельности в Сургутском государственном педагогическом университете. Ответы показали, что опыт проектной деятельности имеется у 60% респондентов. Он был получен в ходе школьного обучения, в процессе участия в конференции «Шаг в будущее», при обучении в организа-

циях дополнительного образования. 5% студентов реализовывали проекты в бизнес-сфере. На момент прохождения анкетирования 30% студентов были задействованы в проектной деятельности вуза (в проектах «Русский жестовый язык», «Школа — центр социума»). 70% на момент анкетирования не участвовали в проектной деятельности, при этом 50% из них могли бы включиться в проектную деятельность при определенных условиях, а 20% так и не планировали делать этого в дальнейшем.

При ответе на третий вопрос студенты должны были раскрыть характерные черты проекта, тем самым продемонстрировав знания содержательного компонента проектной деятельности. Несмотря на знание терминологии и наличие опыта участия в проектной деятельности, только 30% студентов назвали ее структурные компоненты, у остальных ответ на этот вопрос вызвал затруднения. Из числа ответивших 20% перечислили характерные черты, а 30% — назвали верные черты частично, т.е. их ответы были неполными.

Ответы на четвертый вопрос показывали личное отношение респондентов к проектной деятельности. Многие студенты (40%) признались, что не умеют планировать свою проектную деятельность и не владеют приемами ее самоанализа, т.к. «...не понимают, как это делать». Было выявлено, что 60% обучающихся не нравится заниматься проектной деятельностью. Причин тому несколько: студенты признают, что не владеют знаниями о структурных компонентах проектов и проектной деятельности, им «не симпатизирует тема проекта», зачастую проекты «заставляют» делать (т.е. нет заинтересованности и мотивированности на деятельность у самих обучающихся). Вместе с тем 40% остальных студентов, принявших участие в анкетировании, указали, что им нравится заниматься проектной деятельностью, так как это расширяет их опыт, активизирует к поиску новой для них информации.

Полученная при ответе на четвертый вопрос информация позволила сделать следующие выводы. Во-первых, в выборке есть обучающиеся, заинтересованное отношение которых к проектной деятельности может служить ориентиром для тех, кто не еще не увидел в ней для себя привлекательности. Ведь человек — существо социальное, и ориентировано на отношение других к событиям, вещам, фактам, людям, деятельности. А во-вторых, для того, чтобы проектная деятельность стала значимой для конкретного обучающегося, необходимо, чтобы она носила для него личностный смысл. Для этого целесообразно связывать проектную деятельность с актуальной жизненной ситуацией студента и ее перспективами.

Пятый вопрос был направлен на выявление умений, которыми обучающиеся овладели в ходе реализации проектной деятельности. Те студенты, которые активно участвуют в проектной деятельности отмечали, что в ее ходе приобрели опыт публичных выступлений, получили новые знания о будущей специализации, умение работать с информацией. Они научились планированию собственной деятельности и своего режима дня, работе в команде, усовершенствовали ряд личностных качеств, таких как терпеливость, дисциплинированность. В ходе предыдущей проектной деятельности сегодняшние студенты-первокурсники поняли, как проводить подбор содержательных этапов мероприятия, анализировать его и делать выводы о проделанной работе. Обучающиеся научились искать способы решения проблемы, распределять ресурсы, оформлять проекты, составлять доклады для выступления. Следует особо подчеркнуть: даже те студенты, которые ответили, что им не нравится заниматься проектной деятельностью, указали на ее позитивное влияние на свое развитие и на овладение необходимыми компетенциями. Таким образом, подавляющее большинство студентов (70%) понимают важность и значение проектной деятельности (в овладении профессиональной деятельностью в том числе).

Шестой вопрос анкеты был связан с умением осуществлять рефлексивную деятельность в ходе проектной деятельности. Рефлексия как обращенность на себя, свою деятельность, ее способы и результаты, способствует совершенствованию и продуктивности любой деятельности, в том числе и проектной. Ответы обучающихся на вопросы «Какую цель я поставил

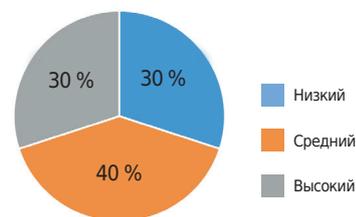
перед собой? Какими путями я шел к ней? Что мне мешало и что помогало на этом пути? А зачем мне вообще именно эта цель? Что она дает для меня сейчас и в будущем?» делают проектную деятельность мощным средством саморазвития студента и способствует осознанности обучения в вузе. Анализ ответов на шестой вопрос показал, что все респонденты знают о такой составляющей проектной деятельности как рефлексия и понимают, что ее суть в самоотчете (т.е. отчете самому себе). Но вместе с тем, никто из ответивших на этот вопрос не указал на вклад рефлексивного компонента в повышение качества собственной текущей жизни и ее перспектив.

Седьмой вопрос определял понимание значимости и важности проектной деятельности в профессиональной ориентированности системы высшего образования, а также взаимосвязь проектной деятельности с самосовершенствованием субъекта. Все 100% респондентов согласились с ценностью проектной деятельности и правильно сформулировали ее значение для самосовершенствования. При этом сравнение ответов на четвертый вопрос, прояснявший отношение обучающихся в проектной деятельности, и на седьмой позволяют увидеть некоторую инфантильность в позиции студентов-первокурсников. Они признают значимость проектной деятельности, но заниматься ею не хотят, т.к. им «не интересно». Другими словами, взрослая позиция «интересно все, что важно» еще не превалирует у обучающихся первого курса над детской «что интересно, то и важно, а остальное неважно, пусть даже оно и полезно для меня».

Восьмой и девятый вопросы были связаны с выявлением основных трудностей в процессе проектной деятельности. В ходе анкетирования были выявлены те из них, которые испытывают обучающиеся при реализации проектной деятельности. Анализ и классификация ответов позволили объединить их в три основные группы. Первая из них связана с фрагментарностью представлений о проектах и проектной деятельности. Сюда относятся недостаточный уровень умений проектной деятельности; сложности в определении и формулировке актуальной проблемы и, как следствие, формулировке темы проекта; затруднения в поиске достоверной и надежной информации, а также ее недостаток в открытых источниках Интернета; трудности в построении логически взаимосвязанных компонентов проектной деятельности; слабое владение профессиональной терминологией. Вторая группа трудностей — личный настрой на деятельность, связанный с низким уровнем мотивированности, что в целом препятствует включению в проектную деятельность и ее осуществлению. И третья группа — это разногласия, возникающие внутри проектной команды в ходе осуществления деятельности.

Обобщение результатов анкетирования студентов-первокурсников позволило представить полученные данные в диаграмме «Уровень проектной деятельности у студентов бакалавриата 1 курса по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование» (см. Диаграмму 1).

Рис. 1. Уровень проектной деятельности у студентов бакалавриата 1 курса по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование



Обращение к данным анкетирования и диаграмме показывает, что готовность к проектной деятельности, несмотря на наличие ее опыта (или благодаря ему), у студентов различна: от высокого до низкого уровня (высокий уровень — 30%, средний уровень — 40%, низкий уровень — 30%).

Анализ полученных данных позволил разработать динамическую прототипическую ментальную модель формирования готовности к профессиональной деятельности студентов-первокурсников в процессе обучения в вузе. Ее экологичность и жизнеспособность мы будем проверять в дальнейшем своем исследовании. Охарактеризуем эту модель (Таблица 1).

Цель разработки модели — на основе анализа теоретических и эмпирических данных оптимизировать процесс подготовки студентов-дефектологов к предстоящей профессиональной деятельности в период обучения в вузе.

С нашей точки зрения системообразующим фактором является этапность введения проектного обучения и «обращенность на себя» студентов-первокурсников в процессе изучения учебных предметов.

Таблица 1. **Модель формирования готовности к профессиональной деятельности студентов-первокурсников в процессе обучения в вузе**

Этап	Основная задача
1. Организационно-аналитический этап	Главная задача на этом этапе — анализ рабочих учебных планов и рабочих программ дисциплин. Необходимо выделить учебные курсы, которые объединяются целью формирования определенных конкретных компетенций, и рассмотреть содержание дисциплин с точки зрения возможности их интеграции. Это позволит выявить точки пересечения учебных курсов, которые и могут стать основой проектной деятельности обучающихся. На этом же этапе оцениваются умения обучающихся в проектной деятельности и их отношение к ней для планирования индивидуальной работы с ними.
2. Реализационно-рефлексивный	Ключевая задача этого этапа — построение максимально индивидуализированного подхода к разработке и осуществлению проектной деятельности, лежащей в основе формирования у студентов-первокурсников готовности к профессиональной деятельности. Он начинается с изучения мотивации студентов к получению определенной профессиональной подготовки, осуществлению проектной деятельности и далее — развитию, формированию перечисленного. Его специфика заключается в постоянной обращенности к достигнутым результатам. Поскольку для обучающихся психологически важно соотношение того, что они делают с тем, что их ждет в профессиональной деятельности, необходим зрительный образ достижений. Этому служит проект «Я в будущей профессиональной деятельности», который выполняется в процессе изучения трех учебных курсов: «Основы учебной деятельности», «Основы саморазвития личности» и «Введение в профессию».
3. Аналитико-перспективный	Его задача — отразить и проанализировать пройденный путь, и на основе полученных данных разработать перспективный план работы над своими личностными качествами, способствующими или препятствующими профессиональной подготовленности к деятельности.

Раскрытие цели, задачи и содержания системообразующего фактора предлагаемой нами модели готовности к профессиональной деятельности студентов-первокурсников сделала зримыми и принципы, которые легли в основу ее разработки, а также результаты, которые будут достижимыми в процессе реализации модели.

Хочется отметить, что в рамках предложенной модели, обучающиеся выполняют проект индивидуально, поскольку речь идет о подготовленности каждого студента к профессиональной деятельности.

Мы согласны с тем, что в последующем коллективный субъект также является частью профессиональной деятельности, и умение работать в коллективе необходимо. Вместе с тем, четыре основных момента позволили нам отказаться от цели формирования у обучающихся умения работать в команде, осуществляя проектное обучение. Первый заключается в том, что студенческая и профессиональная группы не совпадают по многим своим характеристикам, начиная от целей деятельности, заканчивая возрастным цензом их участников. Вторая

причина: основная задача интеграции перечисленных трех курсов — целенаправленная осознанная работа каждого студента над собой и собственной подготовленностью к профессиональной деятельности. Третья — рабочий учебный план по направлению подготовки предусматривает изучение такой дисциплины, как «Эффективная работа в команде», т.е. для формирования этой компетенции существует отдельный предмет. И четвертый аргумент в пользу выбора индивидуального характера проекта — ответы обучающихся о трудностях проектной деятельности в команде и, как следствие, незаинтересованность в его выполнении.

Итак, назовем принципы, лежащие в основе разработки модели: холистический, унитарности, интеграции, личностной ориентированности, рефлексивности. Предполагаемый результат реализации модели: оптимизация процесса подготовки к профессиональной деятельности в условиях вузовского обучения при максимальном учете личностных особенностей обучающихся и реализации и развитии их способностей в проектной деятельности.

ВЫВОДЫ. Предложенная модель подготовки студентов-первокурсников к профессиональной деятельности, продуктом которой является их готовность к ней, может быть использована в обучении студентов разных направлений подготовки, поскольку она характеризуется необходимой степенью обобщенности и разработанности. Проектное обучение в предлагаемой динамической модели играет ведущую роль в достижении результатов этого процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Н.С., Гладкова М.Н., Гладков А.В., Кутепов М.М., Трутанова А.В. Организация проектной деятельности студентов в электронном обучении // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 6. URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=11681> (дата обращения: 01.02.2022).
2. Алесковский В.В., Яновский В.В. Концепция дистанционного обучения в вузе: проектный подход. Санкт-Петербург: Северо-Западный ин-т упр. фил. РАНХиГС, 2014. 20 с.
3. Бтемирова Р.И. Метод проектов в условиях современного высшего образования // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24488> (дата обращения: 01.02.2022).
4. Гордеев К.С., Жидков А.А., Пасечник А.С., Кокарева М.Е., Егорова М.И. Метод проектов как способ формирования компетентности будущего педагога профессионального обучения // Международный студенческий научный вестник. 2018. № 2. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=18167> (дата обращения: 01.02.2022).
5. Каргина Е.М. Метод педагогического проектирования: история и современность. Монография. Пенза: ПГУАС, 2014. 212 с.
6. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / Под общей ред. Н.Н. Малофеева. Москва: ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. 120 с.
7. Кострова Ю.С. Формирование интеллектуальной компетентности студентов посредством использования метода проектов в процессе изучения математики в негуманитарном вузе: Автореф. ...канд.пед.наук. Рязань, 2012. 21 с.
8. Лазарев В.С. Рекомендации для учителей по формированию практических и познавательных умений учащихся в проектной деятельности. Сургут: РИО СурГПУ, 2014. 40 с.
9. Мирзоева М.П. Воспитательно-образовательный потенциал метода проекта в развитии графических способностей студентов технических специальностей: Автореф. ...канд.пед.наук. Душанбе, 2012. 29 с.
10. Официальный сайт Сургутского государственного педагогического университета URL: <http://www.surgpu.ru/>(дата обращения: 16.01.2022).

11. Пестов С.А. Творческие проекты как средство формирования информационной компетентности педагогов технологического образования: Дис. ...канд.пед.наук. Екатеринбург, 2014. 192 с.
12. Проектное обучение: практики внедрения в университетах / Под ред. Л.А. Евстратовой, Н.В. Исаевой, О.В. Лешуковой URL: <https://uni.hse.ru/> (дата обращения: 16.02.2022).
13. Рыбина И.Р., Попова И.Ю. Проектное обучение как элемент организации учебной деятельности в контексте современного образования URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnoe-obuchenie-kak-element-organizatsii-uchebnoy-deyatelnosti-v-kontekste-sovremennogo-obrazovaniya/viewer/> (дата обращения: 19.01.2022).
14. Стратегия развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с инвалидностью в Российской Федерации на период до 2030 года URL: https://school-4.km.edu.ru/media/2019/12/17/1265168834/Strategiya_razvitiya_obrazovaniya_detej_racii_na_period_do_2030g (дата обращения: 01.02.2022).
15. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (с изменениями и дополнениями от: 26 ноября 2020 г., 8 февраля 2021 г.) URL: <https://fgosvo.ru>. (дата обращения: 02.15.2022).
16. Халилов С.Р. Педагогические условия реализации метода проектов в профессиональной подготовке будущего педагога: Автореф. ...канд.пед.наук. Ставрополь, 2012. 24 с.
17. Швец И.М. Проектный метод: особенности и проблемы использования в высшей школе // Инновации в образовании. Вестник Нижегородского университета им.Н.И. Лобачевского. 2014. № 3(4). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnyy-metod-osobennosti-i-problemy-ispolzovaniya-v-vysshey-shkole/viewer> (дата обращения: 15.02.2022).
18. Шихваргер Ю.Г. Метод проектов в профессиональном обучении педагогов. Монография. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2013. 142 с.

REFERENCES

1. Abramova N.S., Gladkova M.N., Gladkov A.V., Kutepov M.M., Trutanova A.V. *Organizacija proektnoj dejatel'nosti studentov v jelektronnom obuchenii* [Organization of students' project activities in e-learning] International Journal of Experimental Education. 2017. No. 6. URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=11681> (data obrashheniya: 01.02.2022). (In Russian).
2. Aleskovsky V.V., Yanovsky V.V. *Koncepcija distancionnogo obuchenija v vuze: proektnyj podhod* [The concept of distance learning at a university: a project approach]. Saint Petersburg: North-Western Institute of the Russian Academy of Sciences, 2014. 20 s. (In Russian).
3. Btemirova R.I. *Metod projektov v uslovijah sovremennogo vysshego obrazovaniya* [The method of projects in the conditions of modern higher education] Modern problems of science and education. 2016. No. 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24488> (data obrashheniya: 01.02.2022). (In Russian).
4. Gordeev K.S., Zhidkov A.A., Pasechnik A.S., Kokareva M.E., Egorova M.I. *Metod projektov kak sposob formirovaniya kompetentnosti budushhego pedagoga professional'nogo obuchenija* [The project method as a way of forming the competence of a future teacher of vocational training] International Student Scientific Bulletin. 2018. No. 2. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=18167> (data obrashheniya: 01.02.2022). (In Russian).
5. Kargina E.M. *Metod pedagogicheskogo proektirovaniya: istorija i sovremennost'* [Method of pedagogical design: history and modernity]. Monografiya. Penza: PGUAS, 2014. 212 s. (In Russian).
6. *Koncepcija razvitiya obrazovaniya obuchajushhihsja s invalidnost'ju i ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja do 2030 g.* [The concept of the development of education of students with disabilities and disabilities until 2030] Under the general editorship of N.N. Malofeev. Moscow: FGBNU «IKP RAO», 2019. 120 s. (In Russian).
7. Kostrova Yu.S. *Formirovanie intellektual'noj kompetentnosti studentov posredstvom ispol'zovaniya metoda projektov v processe izuchenija matematiki v negumanitarnom vuze* [Formation of students'

- intellectual competence through the use of the project method in the process of studying mathematics in a non-humanitarian university]: Avtoref. ...kand.ped.nauk. Ryazan, 2012. 21 s. (In Russian).
8. Lazarev V.S. *Rekomendacii dlja uchitelej po formirovaniju prakticheskikh i poznavatel'nyh umenij uchashhhsja v proektnoj dejatel'nosti* [Recommendations for teachers on the formation of practical and cognitive skills of students in project activities]. Surgut: RIO Surgut, 2014. 40 s. (In Russian).
 9. Mirzoeva M.P. *Vospitatel'no-obrazovatel'nyj potencial metoda proekta v razvitii graficheskikh sposobnostej studentov tehniceskikh special'nostej* [The educational potential of the project method in the development of graphic abilities of students of technical specialties]: Avtoref. ...kand.ped.nauk. Dushanbe, 2012. 29 s. (In Russian).
 10. *Official website of Surgut State Pedagogical University* [Official website of Surgut State Pedagogical University] URL: <http://www.surgpu.ru> (data obrashheniya: 16.01.2022). (In Russian).
 11. Pestov S.A. *Tvorcheskie proekty kak sredstvo formirovanija informacionnoj kompetentnosti pedagogov tehnologicheskogo obrazovanija* [Creative projects as a means of forming the information competence of teachers of technological education]: Dis. ... kand.ped.nauk. Yekaterinburg, 2014. 192 s. (In Russian).
 12. *Proektnoe obuchenie: praktiki vnedrenija v universitetah* [Project training: implementation practices at universities]// Edited by L.A. Evstratova, N.V. Isaeva, O.V. Leshukova URL: <https://uni.hse.ru/> (data obrashheniya: 02.02.2022). (In Russian).
 13. Rybina I.R., Popova I.Y. *Proektnoe obuchenie kak jelement organizacii uchebnoj dejatel'nosti v kontekste sovremennogo obrazovanija* [Project-based learning as an element of the organization of educational activities in the context of modern education] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnoe-obuchenie-kak-element-organizatsii-uchebnoj-deyatelnosti-v-kontekste-sovremennogo-obrazovaniya/viewer/> (data obrashheniya: 19.01.2022). (In Russian).
 14. *Strategija razvitija obrazovanija detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja i detej s invalidnost'ju v Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda* [Strategy for the development of education for children with disabilities and children with disabilities in the Russian Federation for the period up to 2030] URL: https://school/krn.eduru.ru/media/2019/12/17/1265168834/Strategiya_razvitiya_obrazovaniya_detej_racii_na_period_do_2030g (data obrashheniya: 01.02.2022). (In Russian).
 15. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovanija — bakalavriat po napravleniju podgotovki 44.03.03 Special'noe (defektologicheskoe) obrazovanie (s izmenenijami i dopolnenijami ot: 26 nojabrja 2020 g., 8 fevralja 2021 g.)* [Federal State Educational Standard of Higher Education — Bachelor's degree in the field of training 44.03.03 Special (defectological) education (with amendments and additions from: November 26, 2020, February 8, 2021)]. URL: <https://fgosvo.ru>. (data obrashheniya: 02.15.2022). (In Russian).
 16. Khalilov S.R. *Pedagogicheskie uslovija realizacii metoda proektov v professional'noj podgotovke budushhego pedagoga* [Pedagogical conditions for the implementation of the project method in the professional training of a future teacher]: Avtoref. ...kand.ped.nauk. Stavropol, 2012. 24 s. (In Russian).
 17. Shvets I.M. *Proektnyj metod: osobennosti i problemy ispol'zovanija v vysshej shkole* [Project method: features and problems of use in higher education] Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky. 2014. No. 3(4). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnyy-metod-osobennosti-i-problemy-ispolzovaniya-v-vysshey-shkole/viewer> (data obrashheniya: 02.15.2022). (In Russian).
 18. Shikhvarger Yu.G. *Metod proektov v professional'nom obuchenii pedagogov* [The method of projects in the professional training of teachers] Monografiya. Novosibirsk: Publishing house of NGPU, 2013. 142 s. (In Russian).