

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии и педагогики детства

АХМАДЕЕВА НИНА ВИТАЛЬЕВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В
ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ И
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ**

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

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд.психол.наук., доцент Груздева О.В.

20.11.2019 
Руководитель магистерской программы
канд.пед.наук., доцент Каблукова И.Г.

09.12.2019 
Научный руководитель
канд.пед.наук., доцент Каблукова И.Г.

09.12.2019 
Дата защиты
23.12.2019

Обучающийся
Ахмадеева Н.В. 

Оценка 09.12.2019

Красноярск 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ..... | 11 |
| 1.1. Развитие инициативы и самостоятельности дошкольников – новое направление образовательной деятельности с детьми..... | 11 |
| 1.2. Сущность и содержание профессиональной компетентности педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности | 23 |
| 1.3. Теоретическое обоснование условий формирования профессиональной компетентности педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности | 30 |
| ГЛАВА 2. СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ..... | 42 |
| 2.1. Изучение актуального уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности | 42 |
| 2.2. Опыт реализации условий формирования профессиональной компетентности педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности | 56 |
| 2.3. Анализ и интерпретация результатов исследования..... | 64 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 76 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ | 81 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ | 87 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования на социально-педагогическом уровне заключается в том, что рассматривая образование как фундаментальное средство культуры и развития индивида, современная педагогика ставит задачу формирования самостоятельной, творчески активной личности, готовой к продуктивному участию в разнообразных областях жизни общества, начиная с раннего детства. В связи с этим идеология современного дошкольного образования, заданная Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО) [45] и Федеральным законом РФ «Об образовании» [46], ориентирована на воспитание личности инициативной, самостоятельной, творческой.

На этапе завершения этапа дошкольного образования целевыми ориентирами, определёнными ФГОС, предусматриваются следующие возрастные характеристики возможности детей: проявляют инициативу и самостоятельность в различных видах деятельности; самостоятельно придумывают объяснения явлениям природы, поступкам людей; проявляют способность к принятию собственных решений.

Проблема развития самостоятельности и инициативности детей была и остается одной из самых актуальных в современной педагогике. Согласно многочисленным точкам зрения (Б.М. Теплова, С.Л. Рубинштейна, А.А. Смирнова, М.И. Заболотнева и других) самостоятельность рассматривается как высший уровень развития мышления и заключается в успешном применении человеком знаний в новой, нестандартной ситуации, т.е. возникновением явления переноса, которое в свою очередь характеризуется системностью этих знаний, умением устанавливать внутрипредметные и межпредметные связи, высоким уровнем прогнозирования собственной деятельности: человек сам способен видеть и формулировать проблему, ставить перед собой цель, планировать этапы ее реализации.

Тем не менее, не смотря на требования стандарта, продолжает сохраняться и развиваться тенденция, ограничения развития рассматриваемых качеств личности ребенка, связанная с лишением детей свободы выбора, искусственным сужением пространства детских проб и получения собственного опыта. Как отмечает А.А. Кирпач, «задержка в развитии самостоятельности приводит к появлению детского непослушания, для которого нет видимых мотивов, а также привычки ждать помощи от окружающих» [18, с. 48].

В связи с этим является чрезвычайно важным переосмысление роли педагога ДОО, способного соответствовать требованиям современного образования: педагог сейчас становится в большей степени «координатором» или «наставником», чем непосредственным источником информации. Позиция педагога дошкольного образования по отношению к детям сегодня изменяется и приобретает характер сотрудничества, когда ребенок выступает в ситуации совместной с педагогом деятельности и общения равноправным партнером. В этой связи важно найти такую форму взаимодействия с воспитанниками, совместных размышлений с ними, в процессе которой дети сами способны найти необходимую информацию через приобретение собственного опыта деятельности посредством чувственного и активного познания окружающего мира. Позиция педагога в этой связи – не столько учить, сколько помогать ребёнку осваивать окружающий мир, помогать находить смысл в совместной деятельности, ставить цели, планировать и организовывать свои действия.

Однако, обращает на себя внимание тот факт, что современным педагогам, особенно тем, кто имеет достаточно длительный опыт работы в дошкольной образовательной организации, очень сложно перестроиться под новый стандарт и новые требования к профессиональной деятельности. Кроме того, многие современные педагоги отмечают, что не владеют в нужном объеме теми профессиональными компетенциями, которые необходимы для развития самостоятельности и инициативы воспитанников.

А также, загнанные в строгие рамки образовательных программ, работая в условиях переполненности групп и загруженности бумажной работой, они просто не имеют возможности на то, чтобы развивать данные компетенции.

Актуальность исследования на научно-теоретическом уровне связана с тем, что вопросы развития детской инициативы и самостоятельности рассматривались многими отечественными авторами, в частности, Т. Волжениной, С.М. Годник, Е.О. Денежкиной, Л.В. Ковалевой, А.А. Мининой, А.И. Мухиной и другими. Однако, несмотря на активное внимание, которое уделяют исследователи данной проблеме, практически без внимания остается вопрос, связанный с условиями формирования профессиональной компетенции педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности.

Все вышесказанное позволяет выделить ряд противоречий:

– между новыми требованиями к педагогу в связи с модернизацией системы дошкольного образования и несоответствием уровня сформированности отдельных профессиональных компетенций этим требованиям;

– между необходимостью формирования профессиональных компетенций педагога в области развития детской инициативы и самостоятельности и неразработанностью теоретических основ данного процесса;

– между необходимостью разработки системы совершенствования профессиональной компетенции педагога в области развития детской инициативы и самостоятельности и недостаточной разработанностью ее методических основ и технологий.

Указанные противоречия актуализируют проблему выявления организационно-педагогических условий формирования профессиональной компетенции педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности. Данная проблема определила выбор темы исследования: «Педагогические условия формирования профессиональной компетентности

педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности.

Таким образом, цель настоящей работы – теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность педагогических условий, способствующих формированию профессиональной компетентности педагогов в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников.

Объект исследования в настоящей работе – процесс формирования профессиональных компетентности педагогов в дошкольной образовательной организации.

Предмет исследования – педагогические условия формирования профессиональной компетентности педагогов в области развития инициативы и самостоятельности детей.

Гипотеза исследования: формированию профессиональной компетентности педагогов в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников будет способствовать совокупность следующих условий:

1. активизация интерактивных форм на основе диалога, направленных на понимание интересов и мотивов собственной деятельности и деятельности других;
2. создание индивидуально ориентированного маршрута актуализации знаний педагогов о сущности и развитии инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста;
3. вовлечение педагогов в стажировку по развитию детской инициативы и самостоятельности.

Задачи исследования:

- уточнить и конкретизировать содержание понятия «инициатива» и «самостоятельность» в современной педагогике;
- осуществить педагогический анализ идей развития детской инициативы и самостоятельности и выявить сущность данного процесса и его основные характеристики;

– раскрыть понятие «профессиональной компетентности педагога в области развития детской инициативы и самостоятельности» и теоретически обосновать необходимость создания педагогических условий по ее формированию;

– активизировать интерактивных форм на основе диалога, направленные на понимание интересов и мотивов собственной деятельности педагогов и деятельности других;

– разработать индивидуально ориентированный маршрут актуализации знаний педагогов о сущности и развитии инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста;

– разработать способы вовлечения педагогов в стажировку по развитию детской инициативы и самостоятельности.

Для решения поставленных задач применялись методы педагогического исследования: общетеоретические (системный анализ, синтез, абстракция и аналогия, обобщение педагогического опыта); эмпирические (педагогический эксперимент, метод экспертной оценки, самооценка профессиональной деятельности); статистические (ранжирование, качественный и количественный анализ результатов исследования, методика Фишера).

Теоретико-методологическую основу исследования составили исследования, посвященные вопросам развития детской инициативы и самостоятельности: А. Башарина, Т. Волженина, Н.С. Ежкова, А.А. Кирпач, И.Э. Плотниек и другие.

Вопросам развития профессиональной компетентности педагогов посвящены работы таких авторов, как С.М. Годник, Е.О. Денежкина, Л.В. Жаркова, И.В. Зотова, Г.Н. Кадырова, Л.В. Ковалева, Е.И. Лосик, А.А. Минина, А.И. Мухина и другие.

Опытно-экспериментальная база исследования: муниципальные детские сады г. Красноярск. В экспериментальную группу вошли 20

педагогов одного из детских садов города, в контрольную – 20 педагогов другого детского сада города.

Этапы исследования:

На первом, теоретическом этапе (2017–2018 гг.) осуществлялось изучение философской, психологической, педагогической литературы и диссертационных исследований по проблеме; разрабатывался категориальный аппарат, определялись исходные теоретические положения; уточнялись основные задачи и разрабатывалась рабочая гипотеза исследования.

На втором, экспериментальном этапе (2018 –2019 гг.) разрабатывалась методика и технология опытно-экспериментальной работы; создавался инструментарий для отслеживания результатов сформированности профессиональной компетенции педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности.

На третьем, обобщающем этапе (2019 г.) проводились анализ, обобщение и систематизация результатов опытно-экспериментальной работы, уточнялись выводы, оформлялся текст диссертации.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

– конкретизировано содержание профессиональной компетентности педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности как интегративная характеристика личности педагога, включающую владение знаниями теоретического и прикладного плана о становлении и закономерностях развития инициативы и самостоятельности, ценностное отношение к данным личностным качествам индивида, а также практические умения постоянно и планомерно поддерживать и стимулировать их развитие, используя потенциал видов детской деятельности, образовательной и предметно-пространственной среды;

– разработана модель профессиональной компетентности педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности, включающая гностический, коммуникативно-деятельностный и мотивационно-

личностный компоненты;

– на основе теоретического и экспериментального исследований разработана и апробирована методика изучения уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности;

– обосновано и доказано, что условия, заявленные в гипотезе исследования, в совокупности обеспечивают эффективность формирования профессиональной компетентности педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности в дошкольной образовательной организации.

Теоретическая значимость исследования: выявлены, теоретически обоснованы и экспериментально подтверждены условия, которые составляют основу эффективного формирования профессиональной компетентности педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности, что обогащает теорию педагогики профессионального образования.

Практическая значимость выполненного исследования заключается в том, что научно обоснованы практические рекомендации по формированию профессиональной компетентности педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности. Разработаны: диагностический инструментальный, позволяющий зафиксировать уровень сформированности профессиональной компетентности педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности, условия формирования профессиональной компетентности педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности на базе дошкольной образовательной организации. Разработаны: программа личностно-мотивационного тренинга и стажировки по развитию инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста, содержание рефлексивных карт, а также алгоритм построения индивидуально ориентированного маршрута актуализации знаний педагогов.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивались исходными теоретическими положениями, построенными на

достоверных, проверяемых данных и фактах; применением комплексной методики исследования, обеспечивающей взаимопроверяемость и сопоставляемость данных, полученных в результате самооценки, экспертной оценки, методом анкетирования, а также ее позитивной результативностью.

Апробация и внедрение результатов исследования: результаты исследования отражены в:

– материалах научно-практических конференций: Международная научно-практическая конференция «Современные проблемы детства» (Ярославль, 2018); XXI Всероссийская национальная научно - практическая конференция "Психология и педагогика детства: дети третьего тысячелетия" (Красноярск, 2019);

– презентации материалов на семинарах и практикумах: научно-исследовательский семинар магистрантов программы Управление в системе дошкольного образования направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование.

Материалы диссертации отражены в двух публикациях автора. Результаты исследования внедрены в дошкольные образовательные организации Советского района г. Красноярска.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Развитие инициативы и самостоятельности дошкольников – новое направление образовательной деятельности с детьми

Рассматривая значение детской инициативы и самостоятельности, в первую очередь считаем целесообразным определиться со смысловым наполнением этих терминов.

Инициативность, являясь качеством личности, недавно стало предметом изучения психологов в работах С.Л. Рубинштейна и К.К. Платонова. По их мнению, инициативность выступает значимым качеством личности, оказывающим влияние на успешность деятельности. Когнитивные, мотивационные, эмоциональные и динамические аспекты инициативности стали предметом обсуждения и анализа в психологической литературе в последние десятилетия [цит. по 14].

Так, динамическими особенностями инициативности в науке принято считать устойчивость и широту, которые наиболее подробно рассматриваются в психологии активности и описаны в работах ряда ученых: М. С. Говорова, Б. Р. Кадырова, А. И. Крупнова, Н. С. Лейтеса и др.

Характеристику мотивационных аспектов инициативности мы находим в работах Д.Б. Богоявленской, М.С. Говорова, И.Э. Плотник и др. Инициативность они трактуют как стремление к поиску более эффективного пути решения стоящих задач, требующего выхода за рамки заданных условий. В этих работах фиксируется связь между интересами, убеждениями личности и проявлениями ей инициативности. Т.е. движущей силой инициативности человека в том или ином виде деятельности выступают его личные мотивы и жизненные принципы [37, с.56].

В исследованиях М.С. Говорова мы находим еще одно важное дополнение, что инициативность может возникнуть в следствии мотивов

любого нравственного содержания, а именно, как благородных, так и эгоистических [7, с. 21].

В работах Б.И. Додонова, П.М. Якобсона и П.В. Симонова рассматривается эмоциональный аспект инициативности, а именно, раскрывается влияние эмоций и чувств на инициативные действия человека.

Связь когнитивных процессов с инициативностью вскрывается в работах Б.М. Теплова, В.М. Экземплярского, М.С. Говорова, О.И. Ложечки и др. В работах этих авторов речь идет об инициативности как интеллектуальном свойстве личности, которое скорее относится к способностям. Б.М. Теплов и В.М. Экземплярский инициативность связывают со способностью предвидения и быстрого нахождения новых решений стоящих задач. М.С. Говоров в качестве когнитивной характеристики инициативы выделял продуманность, которая, по его мнению, определяется степенью волевого контроля при совершении инициативного действия [7, с. 21].

С точки зрения А.Г. Ковалева, основными показателями инициативности детей являются [19, с. 125]:

- умение без посторонней помощи решать поставленные задачи;
- наличие творческого мышления и развитость воображения;
- умение проецировать возможное будущее;
- стремление к изменению окружающей действительности.

С.Л. Рубинштейн собственно под инициативой определяет «способность хорошо и свободно приняться за какое-либо дело, исходя из личной необходимости, не ожидая для этого какой-либо активизации со стороны внешних источников» [38, с. 240].

С точки зрения П.А. Рудика инициатива является «способность индивидуума к собственным волевым выражениям, проявляющимся в независимой от других формулировке цели и непосредственно реализации определенных операций, ориентированных на получение результата в виде достигнутой цели [39, с. 92].

По мнению Н.Д. Левитова, инициативность является «индивидуальным почином при организации нового действия» [24, с. 183].

Сточки зрения А.Г. Ковалева, «фрагментом инициативы» выступает так называемый личностных почин [19, с. 164].

Сужая понятие инициативности до инициативы личности, следует отметить, что, по мнению А.С. Макаренко [26], главной ее характерной особенностью является решимость в реализации тех или иных поступков по собственной воле. В «Лекциях для родителей» А.С. Макаренко указывал, что «инициатива – является результатом активных действий».

Связь и взаимозависимость таких понятий, как инициатива и самостоятельность впервые была отражена в работах П.Ф. Каптерева, который положил начало всестороннему исследованию вопросов инициативы и самостоятельности как коррелирующих понятий. В дальнейшем получило развитие исследование вопросов организации и развития инициативы в ходе игровой деятельности, в рамках трудовой деятельности, а также в во время оздоровительной деятельности [цит. по 50].

Согласно исследованиям И.Э. Плотниек, инициативность является «обобщенной личностной характеристикой», «результатом множества личностных особенностей (нравственных, умственных, волевых, эмоциональных), проявляющимся в умении, исходя из собственных инициатив, определять круг необходимых для решения задач и созидательно, принимая на себя в полной мере все обязательства, реализовывать их» [34].

Рассматривая особенности классификации инициативности, следует отметить, что современной научной литературе представлены разнообразные подходы к ней. Например, в исследованиях И.Э. Плотниек инициатива разделена на следующие виды [34, с. 42]:

– речевая инициатива: в ее рамках начинания индивидуума выражаются исключительно в речи (здесь основной считается интеллектуальная сфера);

– действенная инициатива: в рамках данного вида инициативы какое-

либо созидательное начало ограничивается исключительно созидательной реализацией имеющегося начинания, реализующегося с использованием новых методов или в новых обстоятельствах (здесь основной считается волевая сфера);

– созидательная инициатива, являющаяся высшим проявлением индивидуальных начинаний (здесь в одинаковой степени употребимы и интеллектуальная, и волевая сферы).

Классификация инициативы, предложенная С.А. Петуховым [33], представлена двумя видами инициативы:

– воспроизводящей, т.е. не выходящие за рамки имеющихся знаний и компетенций личные начинания, являющиеся повторением активных действий, отлично известных другим;

– творческой, т.е. своеобразные и созидательные начинания, не отраженные в чужом опыте.

С точки зрения М.С. Говорова, инициатива может быть классифицирована по следующим признакам [7]:

– исходя из ориентации и социальной важности инициативы – негативная и позитивная;

– исходя из источника проявления – личностная, общая (коллективная);

– исходя из уровня творчества – воспроизводящая прошлых опыт, творческая;

– исходя из степени развития инициативности как черты индивидуума – редкая, перманентная;

– исходя из наполненности внутренней сущности – внешняя (в сущности – простая), инициатива, имеющая обширную содержательную сторону;

– исходя из обдуманности инициаций – точный инициативный поступок; неправильный и торопливый, хотя и выделяющийся своеобразием

и свежестью решения;

– исходя из широты – инициатива, перманентно выраженная в каком-нибудь одном типе действий; инициатива, регулярно выраженная в нескольких типах действий; инициатива, устойчиво выраженная в каждом типе действий;

– исходя из мотивации – индивидуалистическая инициатива; инициатива, проявляющаяся под влиянием каких-либо социально значимых аргументов;

– исходя из уровня устойчивости – продолжительности или непродолжительности выражения инициативы.

Таким образом, на основе представленных выше точек зрения исследователей на понимание такого психологического явления, как инициатива, можно условно выделить их два типа. Согласно первому типу, на основе определений, данных Н.Д. Левитовым, С.Л. Рубинштейном, А.Г. Ковалевым, понятие «инициатива» неизменно связано с проявлением таких признаков, как: начинания какой-либо деятельности; умение свободно реализовывать какую-либо деятельность и т.д. Согласно второму типу – понятия, представленные на основе мнения Д.Б. Богоявленской, М.С. Говорова и других. Данные определения содержат в себе такие особенности, которые представляют инициативу как умение индивидуума находить что-то новое, как толчок к новому, как устойчивость влечений к новому, как ощущение нового.

Важно отметить, что многие исследователи инициативности рассматривали ее, в основном, в связи с волевыми процессами и качествами личности, при этом проявление инициативы в большей степени, по мнению исследователей, зависело от самостоятельности. Г. Компейре подчеркивал, что воспитание инициативы невозможно без развития самостоятельности и самостоятельности.

С точки зрения психологии, самостоятельность – обобщенное свойство личности, проявляющееся в инициативе, критичности, адекватной

самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение [47, с. 54].

В современной педагогической литературе самостоятельность определяется как: одно из главных качеств личности, которая проявляется в умении ставить перед собой определенную цель, собственными силами упорно добиваться ее воплощения в жизнь, при этом действовать осмысленно и предприимчиво не только в знакомой обстановке, но и в новых, изменяющихся условиях, которые требуют своеобразных решений [10, с. 104].

Самостоятельность личности связана с активной работой мысли, чувств и воли. Эта связь двусторонняя:

– развитие мыслительных и эмоционально-волевых процессов – необходимая предпосылка самостоятельных суждений и действий;

– складывающиеся в ходе самостоятельной деятельности суждения и действия укрепляют и формируют способность не только принимать сознательно мотивированные действия, но и добиваться успешного выполнения принятых решений вопреки возможным трудностям. В психологии считается, что степень развития самостоятельности определяется возможностью перехода к более сложной деятельности [1, с. 576].

Показателем самостоятельности является результативность действий. Этот показатель нельзя подменить внешним контролем. Контроль неизменно предусматривает послушание, а крепкий союз этих двух понятий может развить безволие, безответственность, инфантилизм.

Самостоятельность не дается человеку от рождения. Она формируется по мере взросления детей и на каждом возрастном этапе имеет свои особенности [1, с. 576].

Проблема самостоятельности была поставлена ЯА. Коменским. Он указывал, что «можно выучить наизусть только то, что хорошо понять рассудком, самостоятельно» [21, с. 480]. А. Дистервег [12] основным принципом воспитания считал самостоятельность. Он подчеркивал, что

только те знания и навыки имеют ценность, которые приобретены самостоятельным путем. По его мнению, ученики должны ясно осознать, какую пользу приносит изученное в повседневной жизни.

Определенный вклад в дальнейшее развитие проблемы самостоятельности внесен К.Д. Ушинским [44], который развитие «самодеятельности» ребенка выдвинул в качестве основного дидактического принципа и условия, оказывающего влияние на формирование личности.

Проблема воспитания самостоятельности отражается и в идеи В.А. Сухомлинского [43] о личностно-развивающем подходе к обучению, развитию познавательной активности и самостоятельности, творческом подходе к овладению знаниями, создании оптимальных условий деятельности для каждого ребенка, содействию проявлению индивидуальности в условиях коллективного обучения. Также актуальными признаются положения о том, что только в процессе искания, активного интеллектуального труда, самостоятельного преодоления трудностей возбуждается творческая мысль – активности и самостоятельности, реализуемого в способностях к социальному действию, поступку, достижению поставленной цели. Согласно данному принципу, развитие ребенка происходит только в его собственной активной деятельности при сопровождающей поддержке педагога с использованием разнообразных средств стимулирования гуманистической направленности.

В.А. Сластенин пишет о самостоятельности: «в организации деятельности воспитанников педагог играет ведущую роль. Педагогическое руководство направлено на то, чтобы вызвать у детей активность, самостоятельность и инициативу. Отсюда значимость принципа сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности воспитанников. Педагогическое управление призвано поддерживать полезные начинания детей, учить их выполнению тех или иных видов работ, давать советы, поощрять инициативу и творчество. От него зависят развитие детской самостоятельности и самовоспитание детей. На определенном

возрастном этапе воспитанник в полной мере начинает проявлять себя как субъект деятельности, в том числе по совершенствованию себя как личности» [40, с. 382].

Таким образом, при сопоставлении понятия самостоятельность с понятием инициативы учеными отмечается, что инициатива – это частный случай самостоятельности, стремление к изменению форм деятельности или уклада жизни. Инициативность представляет собой мотивационное качество личности, волевою характеристику поведения человека, тогда как инициатива выступает ее инструментом и результатом [4, с.23].

Следовательно, на основе всего вышесказанного, под самостоятельностью мы будем понимать качество личности, проявляющееся в возможности без посторонней помощи организовывать свою деятельность, умении ставить перед собой определенные цели, добиваться их достижения собственными силами и нести ответственность за свои действия. Под инициативой – способность личности, выраженную в стремлении к самостоятельным общественным начинаниям, активности, предприимчивости [13].

В настоящее время общество ставит перед дошкольным образованием задачи по созданию условий для развития самостоятельной и инициативной личности. Как отмечает А. Башарина [3], развитие детской инициативы и самостоятельности в условиях детского сада осуществляется в условиях свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности; принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей; не директивной помощи детям, поддержки детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности (игровой, исследовательской, проектной, познавательной и т. д.). Другими словами, развитию самостоятельности способствует освоение детьми умений поставить цель (или принять ее от воспитателя), обдумать путь к ее достижению, осуществить свой замысел, оценить полученный результат с позиции цели.

Умение формулировать цель, предвидеть результат – основополагающие компоненты самостоятельности, но их трудно реализовать в полной мере, если у ребенка не сформированы навыки разных видов деятельности [17, с. 422].

В работе И.С. Куркиной и Л.А. Коростелевой [23] мы находим преимущественные виды детской деятельности для развития инициативы и самостоятельности различных возрастных групп детей дошкольного возраста.

Так, для детей 3-4 лет продуктивная деятельность является преимущественной областью выражения инициативы и самостоятельности. В ходе их формирования и содействия, по мнению авторов, нужно формировать определенные условия, направленные на осуществление личных программ и идей каждого ребёнка; доносить до детей понимание об их настоящих и допустимых достижениях; замечать и открыто поддерживать любые детские удачи; стимулировать самостоятельность детей в различных сферах; оказывать содействие ребёнку в поиске средств осуществления поставленных им лично для себя целей; способствовать поддержанию у ребенка чувства усиливающейся умелости; снисходительно принимать трудности ребёнка, разрешать ему работать в удобном для него ритме; не подвергать критике результаты детской работы, а также непосредственно их; давать детям возможности осуществить их идеи в созидательной продуктивной работе.

Для детей в возрасте 4-5 лет преимущественной областью реализации своей самостоятельности и инициативности является познавательная деятельность, обогащение знаний детей новой информацией, а также нельзя забывать и про игровую деятельность. С целью воспитания и содействия данных видов деятельности, с точки зрения исследователей, важно содействовать желанию детей вырабатывать личные умозаключения; предоставить детям возможность оценивать на себе разнообразные роли; организовывать ситуации для проявления детей в различных творческих

играх, в которых они имеют возможность проявить свое воображение; вовлекать воспитанников к украшению и изменению группового пространства, определяя вместе с ними разнообразные альтернативы; стимулировать детей к выработыванию и проявлению личной эстетической оценки окружающей действительности; занимать детей различными планами жизни группы на день.

Для детей 5-6 лет приоритетной сферой проявления детской инициативы является внеситуативно-личностное общение со взрослыми и сверстниками, а также информационная познавательная инициатива. С целью их развития и поддержки, по мнению авторов, необходимо уважать индивидуальные вкусы и привычки детей; поощрять желание создавать что-либо по собственному замыслу; обращать внимание детей на полезность будущего продукта для других или ту радость, которую он доставит кому-то (маме, бабушке, папе, другу); создавать условия для разнообразной творческой деятельности детей; привлекать детей к планированию жизни группы на более отдалённую перспективу; создавать условия и выделять время для самостоятельной деятельности детей по интересам.

Для детей 6-7 лет приоритетной сферой проявления детской инициативы является научение, расширение сфер собственной компетентности в различных областях практической предметной, в том числе орудийной, деятельности, а также информационная познавательная деятельность. С целью их развития и поддержки, по мнению авторов, необходимо вводить адекватную оценку результата деятельности ребёнка с одновременным признанием его усилий и указанием возможных путей и способов совершенствования продукта деятельности; спокойно реагировать на неуспех ребёнка и предлагать несколько вариантов исправления работы; создавать ситуации, позволяющие ребёнку реализовывать свою компетентность, обретая уважение и признание взрослых и сверстников; поддерживать чувство гордости за свой труд и удовлетворение его результатами; ориентироваться на пожелания и предложения детей по

планированию жизни группы на день, неделю, месяц.

Таким образом, приведенные результаты исследований И.С. Куркиной и Л.А. Коростелевой аргументированно доказывают, что развитие инициативы и самостоятельности начинается на этапе младшего дошкольного возраста. Все виды детской деятельности на всех этапах дошкольного детства имеют собственный потенциал развития компонентов инициативы и самостоятельности. Следует отметить, что представленные исследования совпадают с исследованиями зарубежных авторов, в частности, Paralia Diane [56], в работе которой также дана характеристика развития детей с описанием приоритетных сфер деятельности.

Так, игра стимулирует развитие активности и инициативы (Д.Б. Эльконин [55]), в труд способствует формированию осознанности и целенаправленности действий, настойчивости в достижении результата (М.В. Крулехт), продуктивные виды деятельности обладают возможностью развивать независимость ребенка, стремление к самовыражению (Н.В. Ветлугина).

Итак, проведенный анализ позволил уточнить сущность понятия самостоятельность как качества личности, проявляющегося в возможности без посторонней помощи организовывать свою деятельность, умения ставить перед собой определенные цели, добиваться их достижения собственными силами и нести ответственность за свои действия. Инициатива рассматривается как способность личности, выраженная в стремлении к самостоятельным общественным начинаниям, активности, предприимчивости. Интерес к проблеме развития инициативы и самостоятельности детей обусловлен несколькими причинами. Во-первых, это общая гуманизация системы образования, ориентация на развитие индивидуальных особенностей и потенциала каждого ребенка. Во-вторых, требования современных документов, регламентирующих деятельность системы образования всех уровней. В-третьих, достаточно полное и многоаспектное изучение этого явления в психолого-педагогических

исследованиях, аргументированно доказывающих, что развитие активной, инициативной, творческой и самостоятельной личности начинается на этапе младшего дошкольного возраста. В следующей возрастной группе – среднем дошкольном возрасте развитие инициативы и самостоятельности происходит и проявляется в разных видах детской деятельности (игра, продуктивная деятельность, труд). В этих видах деятельности у ребенка появляется возможность проявлять свою субъектность. В психологических исследованиях утверждается, что развитие инициативы и самостоятельности детей происходит от их репродуктивного характера к инициативе и самостоятельности с элементами творчества при становлении самооценки, сознания и самоконтроля. Все виды детской деятельности имеют собственный потенциал развития компонентов инициативы и самостоятельности. Так, игра стимулирует развитие активности и инициативы (Д.Б. Эльконин), в труд способствует формированию осознанности и целенаправленности действий, настойчивости в достижении результата (М.В. Крулехт), продуктивные виды деятельности обладают возможностью развивать независимость ребенка, стремление к самовыражению (Н.В. Ветлугина). Трудностями, препятствующими реализации требований стандарта, в развитии инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста являются: регламентированность образовательных программ, переполненность современных детских садов одновременно с нехваткой педагогических кадров, недооценка родителями значимости и важности таких личностных качеств как инициативность и самостоятельность, недостаточный уровень развития профессиональных компетенций педагогов для развития самостоятельности и инициативности детей.

1.2. Сущность и содержание профессиональной компетенции педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности

Обращение к современным стандартам высшего и профессионального образования [36], позволяет нам заключить, что его цели и результаты видятся не в овладении знаниями, умениям и навыками, а способностями действовать и готовностью принимать решения в конкретных обстоятельствах и ситуациях. Все это свидетельствует о компетентностном подходе развития современного образования, сущность которого сводится к определению результатов образования в терминах «компетенции» и «компетентности».

Как отмечают современные исследователи, под термином «компетентность» понимается [51]:

– качество человека, который обладает всесторонними знаниями в определённой области. Благодаря этому его мнение является веским и авторитетным;

– способность к осуществлению жизненного, реального действия. При этом квалификационная характеристика человека в данный момент свершения позволяет превращать ресурс в продукт;

– потенциальная готовность браться за решение задач, приступая к ним со знанием дела. При этом у человека должны быть все необходимые знания и умения. Кроме этого, необходимо разбираться в существе рассматриваемой проблемы, постоянно актуализируя знания и опыт;

– обладание опытом и знаниями, которые позволят принимать правильные решения.

В свою очередь, под компетенцией понимаются [51]:

– знания, опыт, умения и подготовленность к их использованию;

– круг вопросов, в которых индивид хорошо осведомлён;

– совокупность проблем, относительно которых человек обладает широкими познаниями и опытом решения.

В педагогике отличия данных понятий заключаются в следующем: к компетенциям относят самоорганизацию, самоконтроль, самостоятельность, рефлексию, саморегуляцию и самоопределение. Особенный акцент делается на то, что в основе находится знание, а также умение его использовать. Общую картину дополняет психологическая готовность сотрудничать и взаимодействовать для решения различного спектра проблем. При этом действия осуществляются с оглядкой на определённые морально-этические установки и качества личности. Под компетентностью же понимают актуальное личное качество, которое формируется на основании имеющихся знаний. При этом это базируется на интеллектуальных и профессиональных характеристиках человека. В основе компетентности положена интегрированная модель, которая включает четыре уровня развития: знания (и их организация); умения (и их использование); интеллектуально-творческий потенциал человека; эмоционально-нравственные отношения с миром. Последнее часто вызывает споры, поэтому информацию необходимо дополнить. Так, под этим понимают ещё и эмоциональный интеллект – то есть, способность самостоятельно дисциплинироваться и самомотивироваться. Кроме этого, в это понятие включена и устойчивость к разочарованиям. Неотъемлемой частью здесь является контроль над эмоциональными вспышками и умение отказаться от удовольствия. Полезными также являются навыки регулирования настроения.

Согласно А.В. Хуторскому [49], отличия между компетенцией и компетентностью заключаются в следующем: под компетенцией понимают определённый круг вопросов, в которых индивид обладает хорошей осведомленностью, имеет познания и опыт. Это совокупность взаимосвязанных качеств, которыми обладает личность по отношению к определённым предметам и процессам. Ими могут выступать знания, умения, навыки, способы деятельности. При соблюдении всех условий является

возможной качественная работа. Компетентность же предполагает владение человеком необходимой компетенцией, что включается в себя также и его личное отношение к предмету деятельности.

Немного другое видение предлагает В.Д. Шадриков [52], по его мнению, под компетенцией необходимо понимать круг вопросов, где человек хорошо осведомлен. Особенностью этого понятия является то, что оно относится не к определённому субъекту деятельности, а к вопросам, что её сопровождают. Иными словами, под компетенцией необходимо понимать функциональные задачи, которые можно успешно решить. Если говорить про образовательный процесс, то тут можно наблюдать, что формируется определенная диалектика. Компетентность же – это особенность субъекта деятельности. Благодаря ей личность может решать определённый спектр задач.

Таким образом, как отмечает Е.Н. Соловова, компетентность – это совокупность профессионально-педагогических компетенций [41, с. 76].

Профессиональная компетенция – «это интегративная целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность; способность человека реализовать на практике свою компетентность» [29, с. 92].

Профессиональная компетентность определяется, как «показатель качества профессионального образования» [29, с. 92], как «способность соблюдать установленный стандарт, применяемый в какой-либо профессии» [53, с. 26], как «готовность и способность специалиста принимать эффективные решения при осуществлении профессиональной деятельности» [54, с. 104].

В рамках акмеологического подхода (Б.Г. Ананьев, А.И. Донцов, Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач) профессиональная компетентность является главным когнитивным компонентом профессионализма личности и определяется как сфера профессионального ведения, круг решаемых вопросов, постоянно

расширяющаяся система знаний, позволяющая выполнять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью [32, с. 204].

Профессиональная компетентность педагога – это многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний педагога и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.).

Под профессиональной компетентностью понимается совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности. Профессионально компетентным можно назвать педагога, который на достаточно высоком уровне осуществляет педагогическую деятельность, педагогическое общение, достигает стабильно высоких результатов в развитии и воспитании [30, с.22].

К основным составляющим профессиональной компетентности педагога относятся [6]:

– интеллектуально-педагогическая компетентность – умение применять знания, опыт в профессиональной деятельности для эффективного обучения и воспитания, способность педагога к инновационной деятельности;

– коммуникативная компетентность – значимое профессиональное качество, включающее речевые навыки, навыки взаимодействия с окружающими людьми, экстраверсию, эмпатию;

– информационная компетентность – объем информации педагога о себе, воспитанниках, родителях, коллегах;

– рефлексивная компетентность – умение педагога управлять своим поведением, контролировать свои эмоции, способность к рефлексии, стрессоустойчивость.

В соответствии с определением понятия «профессиональная компетентность» оценивание уровня профессиональной компетентности

педагогических работников предлагается осуществлять с использованием трех критериев:

- владение современными педагогическими технологиями и их применение в профессиональной деятельности;
- готовность решать профессиональные предметные задачи;
- способность контролировать свою деятельность в соответствии с принятыми правилами и нормами.

В качестве одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности является способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, а также использовать их в практической деятельности. Сегодня общество испытывает самые глубокие и стремительные перемены за всю свою историю [22, с. 72].

Основными компонентами профессиональной компетентности педагога являются [35]:

- социально-правовая компетентность – знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также владение приемами профессионального общения и поведения;
- персональная компетентность – способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также реализации себя в профессиональном труде;
- специальная компетентность – подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности;
- экстремальная компетентность – способность действовать во внезапно усложнившихся условиях, при авариях, нарушениях технологических процессов.

С точки зрения В.А. Сластенина, профессиональная компетентность педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к

осуществлению педагогической деятельности [40, с. 392].

Для нашей работы особый смысл имеет идея И.А. Зимней [15] о детерминированности сущности компетентности конкретным содержанием деятельности. В нашем исследовании таковым является педагогическая деятельность, направленная на развитие инициативы и самостоятельности детей. Мы придерживаемся позиции, что профессиональная компетентность в ее личностно-деятельностной трактовке имеет ситуативно-конкретный характер. Она имеет смысл только в контексте конкретного содержания деятельности педагога. Это конкретное содержание детерминировано развитием конкретных качеств дошкольников.

Учитывая имеющиеся результаты, мы будем рассматривать педагогическую компетентность по развитию инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста, как интегративную характеристику личности педагога, включающую владение знаниями теоретического и прикладного плана о становлении и закономерностях развития инициативы и самостоятельности, ценностное отношение к данным личностным качествам индивида, а также практические умения постоянно и планомерно поддерживать и стимулировать их развитие, используя потенциал видов детской деятельности, образовательной и предметно-пространственной среды. Такие педагогические способности педагога к выполнению профессиональной деятельности, основаны на фундаментальных научных знаниях, эмоционально ценностном отношении к педагогической деятельности, владении профессионально значимыми личностными качествами, профессиональными умениями и опытом.

Проанализировав достаточно большой массив диссертационных работ, мы выявили интересные исследования, рассматривающие сущность и структуру педагогической компетентности. Сущностными характеристиками, связанными со способностью педагогов к развитию тех или иных качеств детей дошкольного возраста, являются: теоретическая (гностическая, когнитивная), личностная (мотивационная, эмоционально-

ценностная, аксиологическая) и практическая (организаторская, коммуникативная, рефлексивная, деятельностная). Т.е., несмотря на многоаспектность трактовок педагогической компетентности и ее структурных составляющих, в ее содержании речь идет о мотивации деятельности, личностных качествах, знаний, умений и опыта, позволяющих творчески и качественно эту деятельность реализовывать. По этой причине мы, вслед за А.В. Мининой [27, 28], выделили три компонента компетентности по развитию инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста: мотивационно-личностный, гностический и коммуникативно-деятельностный компоненты.

Содержание гностического компонента связано со знаниями педагогов об инициативе и самостоятельности как интегративных качествах личности, о разных проявлениях этих качеств на всем этапе дошкольного детства от младшего до старшего дошкольного возраста, об особенностях становления этих качеств в разных видах деятельности, о методах и приемах развития и воспитания инициативы и самостоятельности.

Содержание мотивационно-личностного компонента подразумевает заинтересованность педагогов в развитии рассматриваемых детских качеств, осознании их роли и функций для самореализации ребенка, стремлении понять мотивы поступков детей, поддержать их интересы, способность к педагогической рефлексии и самоконтролю.

Содержание коммуникативно-деятельностного компонента включало умения развивать положительное отношение и интерес ребенка к разным видам деятельности, стимулировать проявления инициативы и самостоятельности ребенка в них, применять эффективные методы воспитания самостоятельности, эмоционального предвосхищения результатов детской деятельности, создавать среду, стимулирующую инициативу и интересы ребенка, создавать пространство для проявления детьми инициативы и самостоятельности.

Таким образом, предпринятый нами теоретический анализ научной

литературы позволяет сделать некоторые общие выводы. Профессиональная компетенция педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности – это интегративная характеристика личности педагога, включающая владение фундаментальными научными знаниями, эмоционально ценностном отношении к педагогической деятельности, владении профессионально значимыми личностными качествами, профессиональными умениями и опытом. Структурная характеристика выделенной нами компетентности включает следующие компоненты: мотивационно-личностный, гностический и коммуникативно-деятельностный компоненты. Мы считаем целесообразным при разработке критериальных характеристик уровня и характера развития профессиональной компетенции педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности, рассматривать в качестве основных ее показателей.

1.3. Теоретическое обоснование условий формирования профессиональной компетенции педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности

По мнению В.В. Халиковой [48], развитие профессиональной компетентности педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности должно включать:

– изменение некоторых сторон профессионального сознания педагогов, что предполагает изучение отношения к проявлениям детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности; создание условий для позитивных изменений субъективных образов «Я воспитатель», «Я как воспитатель: каким бы хотел быть»;

– самосовершенствование педагогических способностей, что предполагает создание условий для формирования мотивации совершенствования педагогических способностей к рефлексии;

– формирование направленности на развитие самостоятельности и инициативы дошкольников, что предполагает показ неэффективности имеющихся представлений и стереотипов взаимодействия с детьми, связанных с негативным отношением к проявлению самостоятельности ребенка; формирование положительного отношения к проявлениям самостоятельности и инициативы дошкольников; обсуждение новых, более гибких стратегий взаимодействия с детьми.

С точки зрения А.В. Мининой [28], формированию мотивационно-личностного компонента профессиональной компетентности способствует решение следующего ряда задач: привлечение внимания педагогов к развитию инициативы и самостоятельности дошкольников как личностно значимых качеств; оказание помощи в осознании роли и функций рассматриваемых качеств в развитии личности ребенка и его самореализации, в определении мотивов поступков ребенка, поддержании его интересов; развитие заинтересованности педагогов в успешном результате воспитания рассматриваемых качеств.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что основными способами решения данных задач в современной профессиональной педагогике являются такие формы, которые можно бы было отнести к группе интерактивных, в основе которых лежит диалог [11, с. 53].

Под интерактивностью в современном мире понимается способность человека взаимодействовать или находится в режиме беседы, диалога с кем-либо (другим человеком) или чем-либо (текстом, произведением искусства и др). Отсюда интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, т.е. специальная форма организации познавательной деятельности, при которой все ее участники оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Сегодня существует несколько видов интерактивного обучения, среди них наиболее распространенными являются: «человек - человек» (работа в парах); «человек – группа людей» (работа в

группах); «человек – аудитория» или «группа людей – аудитория» (презентация работы в группах) и т.д. [2, с. 73].

Все выше представленные виды интерактивного обучения связаны с обоснованием своего отношения каждым педагогом к развитию инициативы и самостоятельности дошкольников, «ревизии» прежних смыслов, принятием нового опыта. Такая деятельность в одной стороны обеспечивает реализацию рефлексии, а с другой делает возможным принятие опыта ценностного выбора. В этом контексте интерактив выступает не просто педагогическим методом и формой, но становится приоритетным принципом профессионального образования и может осуществляться лишь в системе субъект-субъектных отношений.

Дальнейшей нашей задачей стал поиск средств, с помощью которых можно активизировать формы, относящиеся к интерактивным.

В современной педагогике утвердилось представление о том, что понимание интересов и мотивов другого происходит только через понимание самого себя, своих мотивов и интересов. Таким образом, одним из условий формирования мотивационно-личностного компонента профессиональной компетентности является направленность на рефлексивное понимание себя и других [25, с. 47].

В качестве основного содержания для понимания собственных состояний в современной психолого-педагогической теории и практике выступает обсуждение опыта своей деятельности, анализ ее мотивов, проектирование возможных вариантов способов поведения и деятельности в различных ситуациях. Наиболее доступными и эффективными средствами понимания собственных состояний нам видится тренинг и рефлексивная карта. Остановимся на их характеристике [5, с. 24].

В самом общем виде тренинг – это вид учебной групповой деятельности, направленный на практическое изучение определенных навыков и умений. Вне зависимости от темы тренинга, для него свойственны: интерактивность – занятия проходят при непосредственном контакте с

тренером; коллективность – обучающиеся формируются в группы; локальность – существует только «здесь» и только «сейчас», то есть, в процессе тренинга недопустимо обращение к прошлому опыту и интерполирование будущего; минимальность – количество занятий ограничено, часто тренинг состоит из одной групповой встречи.

К основным достоинствам этой формы принято относить, во-первых, сам факт существования тренингов как одного из способов развития личности, ее коммуникативных и профессиональных навыков. Во-вторых, самостоятельность обучающегося в выборе путей достижения цели, на тренинге устанавливаются ориентиры и наглядно демонстрируются возможности продвижения к ним. В-третьих, эмоциональный подъем, который испытывает обучающийся – ведь после тренинга они убеждаются в том, что путь к развитию личности существует.

В качестве недостатков тренингов указывают, во-первых, на их оторванность от жизненного опыта конкретного человека, так как «здесь» и «сейчас» может оказаться малоприменимо в реальной жизни. Во-вторых, на непродолжительность действия тренингов, уже доказано, что в течение 2-3 недель после занятия 90% обучающихся возвращаются к привычному для себя поведению. В-третьих, эмоциональный подъем после тренинга требует «продолжения» и вызывает чуть ли не наркотическую зависимость [20].

Рефлексивная карта представляет собой метод самооценки педагогом своих знаний, умений, а также личностных особенностей и квалификационных достижений. Рефлексивная карта помогает сформировать умение словесно оценивать свою работу, сравнивать с образцом или с результатами предыдущей работы; дать представление о конкретных профессиональных и личностных качествах, которые должны быть сформированы; выработать потребность в организации своего труда.

Таким образом, основным достоинством использования рефлексивной карты является ее масштабность и многоаспектность анализа. К недостаткам рефлексивной карты следует отнести субъективность оценки, т.е. педагог,

оценивая сам себя, не всегда имеет возможность дать объективную оценку своим качествам и профессиональным умениям [20].

Таким образом, наши рассуждения по поводу изменения некоторых сторон профессионального сознания педагогов позволили нам обосновать первое условие, предполагающее формирование мотивационно-личностного компонента профессиональной компетентности педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности, – это активизация интерактивных форм на основе диалога, направленных на понимание интересов и мотивов собственной деятельности и деятельности других.

Для раскрытия содержательной стороны формирования профессиональной компетентности педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности обратимся к гностическому компоненту рассматриваемой компетентности, предполагающему актуализацию знаний педагогов об инициативе и самостоятельности как интегративных качествах личности и особенностях их проявлениях на различных этапах дошкольного детства, специфике становления в разных видах деятельности, методах и приемах воспитания.

Обратившись к поиску современных способов актуализации знаний педагогов, мы обратили внимание на приоритетность самообразования, его поддержки и стимулирования.

В самом общем виде под самообразование понимается целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью, связанная с приобретением систематических знаний в области науки, техники, культуры, политической жизни и т.п., т.е. в основе самообразования лежит интерес личности к какому либо содержанию в сочетании с самостоятельным его освоением [8, с. 194].

К основным характерным свойствам самообразования принято относить добровольное, сознательное и целенаправленное его осуществление; самостоятельное планирование, управление и контроль; совершенствование личностно-профессиональных качеств и/или умений и

опыта деятельности.

Современные технологии раскрыли перед педагогами широкие возможности для самообразования, начиная от чтения специализированной литературы, которая в настоящий момент находится в свободном доступе во всемирной сети Интернет до различных видов дистанционного обучения - онлайн-тренингов и консультаций, различных вебинаров и электронных семинаров [16, с. 54].

Одной из современных способов реализации самообразования педагога следует рассматривать построение индивидуального маршрута самообразования [9, с. 82].

Обращение к научно-методической литературе, позволили нам определить индивидуальный образовательный маршрут как личный, отличающийся характерными признаками пути следования, представляющий собой целенаправленно проектируемую дифференцированную образовательную программу, обеспечивающую педагогу разработку и реализацию личной программы профессионального развития при осуществлении методического сопровождения.

В этой же литературе мы находим описание алгоритма реализации индивидуального образовательного маршрута педагога, которое предусматривает диагностику профессиональных компетентностей и самоопределения педагога; составление на основе полученных результатов индивидуального образовательного маршрута; реализацию маршрута; рефлексивный анализ эффективности индивидуального образовательного маршрута.

Заключая рассуждения по организации самообразования педагогов с целью формирования гностического компонента, мы определили в качестве второго условия формирования компетентности педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности – создание индивидуально ориентированного маршрута актуализации знаний педагогов о сущности и развитии инициативы и самостоятельности детей дошкольного

возраста.

Для раскрытия деятельностной стороны формирования профессиональной компетентности педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности обратимся к коммуникативно-деятельностному компоненту педагогической компетентности, который представлен умением развивать положительное отношение и интерес ребенка к разным видам деятельности, стимулировать проявления инициативы и самостоятельности ребенка в них, применять эффективные методы воспитания самостоятельности, эмоционального предвосхищения результатов детской деятельности, создавать среду, стимулирующую инициативу и интересы ребенка, создавать пространство для проявления детьми инициативы и самостоятельности.

Данный компонент предполагает использование практико-ориентированных способов формирования. Обратившись к их анализу, следует отметить многообразие способов, относимых в эту группу: от традиционных упражнений к все более и более инновационным – моделированию способов общения и деятельности, ролевому проигрыванию проблемных ситуаций, решению педагогических задач, мастер-классам, наставничеству и др.

Для нашего исследования особый интерес представляет такая современная практико-ориентированная форма формирования профессиональных компетентностей педагогов как стажировка.

Под стажировкой понимается форма включения педагога в новую для него деятельность, которая обеспечивает совершенствование профессиональных компетентностей и позволяет получить конкретный педагогический результат и методический продукт, который стажер имеет возможность использовать в своей практической деятельности.

Стажировку часто рассматривают как форму повышения квалификации, которая позволяет за небольшой промежуток времени повлиять на уровень методической и теоретической подготовки педагогов;

обеспечить педагогическую деятельность новыми образовательными продуктами и соответствующим методическим сопровождением; использовать «в процессе стажировки формы, методы, средства активизации и интенсификации деятельности педагогов».

В силу того, что программа стажировки максимально приближена к практической деятельности педагога, это позволяет обеспечить единство теории и практики. Так же стажировка оперативно влияет на профессиональный и творческий потенциал педагогов, направленно управляет их профессиональной адаптацией к постоянно меняющимся внешним и внутренним условиям педагогической деятельности. Кроме того, стажировка стимулирует формирование собственного профессионального опыта слушателя, позволяет ему самостоятельно определить новые, личностные направления изучения теории и практики, усиливает роль полученных методических знаний в практической деятельности, что в конечном итоге ведет к росту профессиональных результатов деятельности.

В методической литературе мы нашли этапы реализации стажировки педагогов. Среди них: теоретические и практические аспекты стажировки; исследовательская деятельность, состоящая из индивидуальной и коллективной разработке методических тем, сценариев занятий, обобщения опыта; организационная деятельность - создание программ, дидактических материалов и методических разработок; пополнение образовательно-информационной среды образовательной организации.

Таки образом, стажировку можно рассматривать как способ включения педагогов в профессиональную деятельность по развитию инициативы и самостоятельности дошкольников. Стажировка включает педагогов в реальную педагогическую деятельность под руководством более опытных коллег. Таким образом, мы имеем все основания выделить в качестве третьего педагогического условия по формированию коммуниктивно-деятельностного компонента профессиональной компетентности –

вовлечение педагогов в стажировку по развитию детской инициативы и самостоятельности.

В целом, анализ научной литературы позволил нам теоретически обосновать три основных условия формирования профессиональной компетентности педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности: активизация интерактивных форм на основе диалога, направленных на понимание интересов и мотивов собственной деятельности и деятельности других, создание индивидуально ориентированного маршрута актуализации знаний педагогов о сущности и развитии инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста, вовлечение педагогов в стажировку по развитию детской инициативы и самостоятельности.

Выводы по главе 1

Анализ и обобщение взглядов ученых и практиков различных отраслей гуманитарного знания по проблеме развития инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста, позволили выделить основные характеристики проявления рассматриваемых качеств в детском возрасте, описать этапы их становления и развития и выделить основные трудности, препятствующие реализации требований стандарта, в развитии инициативы и самостоятельности детей; осветить понятия соответствующей профессиональной компетентности педагога, а также обосновать необходимые педагогические условия по ее формированию.

Во-первых, основываясь на результатах междисциплинарных исследований, понятие «самостоятельность» трактуется как качество личности, проявляющееся в возможности без посторонней помощи организовывать свою деятельность, умении ставить перед собой определенные цели, добиваться их достижения собственными силами и нести ответственность за свои действия; «инициатива» рассматривается как способность личности, выраженная в стремлении к самостоятельным общественным начинаниям, активности, предприимчивости.

Достаточно полное и многоаспектное изучение этого явления в психолого-педагогических исследованиях, аргументированно доказывающих, что развитие активной, инициативной, творческой и самостоятельной личности начинается на этапе младшего дошкольного возраста. В следующей возрастной группе – среднем дошкольном возрасте развитие инициативы и самостоятельности происходит и проявляется в разных видах детской деятельности (игра, продуктивная деятельность, труд). В этих видах деятельности у ребенка появляется возможность проявлять свою субъектность. В психологических исследованиях утверждается, что развитие инициативы и самостоятельности детей происходит от их репродуктивного характера к инициативе и самостоятельности с элементами

творчества при становлении самооценки, сознания и самоконтроля. Все виды детской деятельности имеют собственный потенциал развития компонентов инициативы и самостоятельности. Так, игра стимулирует развитие активности и инициативы (Д.Б. Эльконин), в труд способствует формированию осознанности и целенаправленности действий, настойчивости в достижении результата (М.В. Крулехт), продуктивные виды деятельности обладают возможностью развивать независимость ребенка, стремление к самовыражению (Н.В. Ветлугина).

Трудностями, препятствующими реализации требований стандарта, в развитии инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста являются: регламентированность образовательных программ, переполненность современных детских садов одновременно с нехваткой педагогических кадров, недооценка родителями значимости и важности таких личностных качеств как инициативность и самостоятельность, недостаточный уровень развития профессиональных компетенций педагогов для развития самостоятельности и инициативность детей.

Во-вторых, опираясь на идеи компетентного подхода, мы рассматриваем «компетентность педагога» как профессиональное качество личности субъекта профессиональной деятельности. Содержание этого понятия детерминировано конкретным содержанием профессиональной деятельности.

Профессиональная компетенция педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности – это интегративная характеристика личности педагога, включающая владение фундаментальными научными знаниями, эмоционально ценностном отношении к педагогической деятельности, владении профессионально значимыми личностными качествами, профессиональными умениями и опытом.

Структурная характеристика выделенной нами компетентности включает следующие компоненты: мотивационно-личностный, гностический и коммуникативно-деятельностный компоненты.

В-третьих, в качестве условий, способствующих формированию профессиональной компетенции педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности выявлены: активизация интерактивных форм на основе диалога, направленных на понимание интересов и мотивов собственной деятельности и деятельности других, создание индивидуально ориентированного маршрута актуализации знаний педагогов о сущности и развитии инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста, вовлечение педагогов в стажировку по развитию детской инициативы и самостоятельности.

ГЛАВА 2. СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ

Исследование посвящено экспериментальному изучению условий формирования профессиональной компетенции педагогов детского сада в область развития детской инициативы и самостоятельности. И состоит из трех этапов:

1 этап – констатирующий. На этом этапе определялся уровень сформированности компонентов профессиональной компетенции педагогов детского сада в область развития детской инициативы и самостоятельности.

2 этап – формирующий. Он был направлен на формирования профессиональной компетенции педагогов детского сада в области развития детской инициативы и самостоятельности.

3 этап – контрольный. На данном этапе выявлялся уровень сформированности компонентов профессиональной компетенции педагогов детского сада в область развития детской инициативы и самостоятельности после окончания экспериментальной работы.

Исследование проводилось в 2018-2019 гг. на базе частных дошкольных учреждений г. Красноярск. В эксперименте приняли участие 40 педагогов дошкольных учреждений, из них 20 человек составили экспериментальную группу и 20- контрольную группу.

2.1. Изучение актуального уровня сформированности профессиональной компетенции педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности

На констатирующем этапе исследования был проведен диагностический срез, целью которого стало выявление исходного уровня сформированности профессиональной компетенции педагогов детского сада

в область развития детской инициативы и самостоятельности. Диагностический срез предполагал использование процедуры экспертной оценки, которая осуществлялась заведующим, старшим воспитателем и нами как инициаторами исследования, и самооценки педагогов дошкольных образовательных организаций степени владения знаниями, умениями, способами деятельности, ценностями и качествами, необходимыми для профессиональной деятельности в области развития инициативы и самостоятельности детей.

В теоретической части исследования были обоснованы условия формирования профессиональной компетенции педагогов в область развития детской инициативы и самостоятельности, это потребовало разработки, критериев и показателей развития вышеназванной профессиональной компетенции.

В современной психолого-педагогической литературе мы не нашли специальных методик, направленных на изучение профессиональной компетенции педагогов в область развития детской инициативы и самостоятельности. В основу предлагаемой методики положена разработанная нами на основании изучения философской, психологической, педагогической литературы и диссертационных исследований по проблеме, модель профессиональной компетенции педагогов в область развития детской инициативы и самостоятельности. Модель включает три компонента, которые были выделены и охарактеризованы во втором параграфе первой главы: мотивационно-личностный, гностический и коммуникативно-деятельностный компоненты. Сущность каждого компонента раскрывают составляющие компетенции - психолого-педагогическая, технологическая, результативная.

В обобщенном виде данная модель представлена в таблице 1.

**Модель профессиональной компетенции в область развития детской
инициативы и самостоятельности**

| Компоненты | Гностический компонент | Мотивационно-личностный компонент | Коммуникативно-деятельностный компонент |
|--------------------------|---|--|--|
| Психолого-педагогическая | - знание педагогов об инициативе и самостоятельности как интегративных качествах личности; | - заинтересованность педагогов в развитии рассматриваемых детских качеств; - осознание их роли и функций для самореализации ребенка | - стимулирование проявления инициативы и самостоятельности ребенка |
| Технологическая | - знания об особенностях становления этих качеств в разных видах деятельности, - знания о методах и приемах развития и воспитания инициативы и самостоятельности | - стремление понять мотивы поступков детей, поддержать их интересы | - применение методов воспитания самостоятельности, эмоционального предвосхищения результатов детской деятельности, - создание среды, стимулирующей инициативу и интересы ребенка, - создание пространства для проявления детьми инициативы и самостоятельности |
| Результативная | - знание о разных проявлениях этих качеств на всем этапе дошкольного детства от младшего до старшего дошкольного возраста | - способность к педагогической рефлексии и самоконтролю | - умение развивать положительное отношение и интерес ребенка к разным видам деятельности |

Для каждого показателя были определены признаки, характеризующие искомую профессиональную компетенцию, а также уровни ее сформированности (перечислить название уровней) и их критериальные значения. В обобщенном виде диагностика уровней сформированности критериальных характеристик профессиональной компетенции в область развития детской инициативы и самостоятельности приведена в таблице 2.

Критериальные характеристики уровней проявления профессиональной компетенции в область развития детской инициативы и самостоятельности

| Показатели | Уровни | | |
|-----------------------------------|--|---|---|
| | Высокий | Средний | Низкий |
| Гностический компонент | <ul style="list-style-type: none"> - дает собственное развернутое определение сущности инициативы и самостоятельности, делает их сравнительно-сопоставительный анализ; - подробно характеризует возрастную динамику проявления инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста, акцентируя внимание на точках «прироста»; - подробно раскрывает особенности становления инициативы и самостоятельности в разных видах детской деятельности; - дает подробную характеристику методам и приемам развития и воспитания инициативы и самостоятельности, описывает возможности и границы их применения. | <ul style="list-style-type: none"> - дает определение инициативы и самостоятельности, формулирует их сходства и различия; - характеризует возрастную динамику проявления инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста; - раскрывает особенности становления инициативы и самостоятельности в основных видах детской деятельности; - дает характеристику методам и приемам развития и воспитания инициативы и самостоятельности | <ul style="list-style-type: none"> - имеет представление о сущности инициативы и самостоятельности, ориентируется в их отличиях; - информирован о разных проявлениях инициативы и самостоятельности детьми различных возрастных групп, может привести 1-2 примера; - ориентируется в особенностях становления инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности; - называет методы и приемы развития и воспитания инициативы и самостоятельности ориентируется в их сущности |
| Мотивационно-личностный компонент | <ul style="list-style-type: none"> - активно проявляет заинтересованность в развитии инициативы и самостоятельности детей; - осознает ценность инициативы и самостоятельности для самореализации ребенка; - понимает мотивы поступков детей, поддерживает их интересы; - способен к систематической педагогической рефлексии и самоконтролю; | <ul style="list-style-type: none"> - проявляет заинтересованность в развитии инициативы и самостоятельности детей; - осознает значимость инициативы и самостоятельности для самореализации ребенка - не всегда понимает мотивы поступков детей, стремится поддержать их интересы; - способен к эпизодической педагогической рефлексии и самоконтролю | <ul style="list-style-type: none"> - в отдельных случаях проявляет заинтересованность в развитии инициативы и самостоятельности детей; - осознает необходимость инициативы и самостоятельности для самореализации ребенка - затрудняется в понимании мотивов поступков детей и поддержки их интересов - испытывает трудности в педагогической рефлексии и самоконтроле |

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|-------------------------------|---|---|---|
| Коммуникативно-деятельностный | <ul style="list-style-type: none"> - специально создает и использует стихийно складывающиеся педагогические ситуации для стимулирования инициативы и самостоятельности ребенка, - систематически и комплексно применяет методы воспитания самостоятельности, эмоционального предвосхищения результатов детской деятельности, - самостоятельно создает среду, стимулирующей инициативу и интересы ребенка, - самостоятельно создает пространство для проявления детьми инициативы и самостоятельности; - умеет самостоятельно развивать положительное отношение и интерес ребенка к разным видам деятельности | <ul style="list-style-type: none"> - специально создает педагогические ситуации для стимулирования инициативы и самостоятельности ребенка, - комплексно применяет методы воспитания самостоятельности, эмоционального предвосхищения результатов детской деятельности, - участвует в создании среды, стимулирующей инициативу и интересы ребенка, - принимает участие в создании пространства для проявления детьми инициативы и самостоятельности; - обладает определенными умениями развивать положительное отношение и интерес ребенка к разным видам деятельности, нуждается в консультации более опытных коллег | <ul style="list-style-type: none"> - затрудняется в создании педагогических ситуаций для стимулирования инициативы и самостоятельности ребенка, - периодически применяет отдельные методы воспитания самостоятельности, эмоционального предвосхищения результатов детской деятельности, - принимает эпизодическое участие в создании среды, стимулирующей инициативу и интересы ребенка, - принимает эпизодическое участие в создании пространства для проявления детьми инициативы и самостоятельности; - обладает отдельными умениями развивать положительное отношение и интерес ребенка к разным видам деятельности, нуждается в помощи коллег |

Выявление уровней сформированности описанной компетентности позволило нам описать качественные связи изучаемого явления и отследить продвижение педагогов в направлении дальнейшего формирования профессиональной компетенции по развитию инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста.

Для изучения сформированности профессиональной компетентности в область развития детской инициативы и самостоятельности, использовался метод экспертных оценок. Нами были разработаны оценочные карты, содержание которых отражало сущность критериальных характеристик данной компетентности по каждому компоненту.

Оценочные карты «Изучение сформированности профессиональной компетентности педагогов детского сада по развитию инициативы и

самостоятельности детей дошкольного возраста» (Приложения Б-В) была составлена с учетом цели исследования (изучить уровень сформированности профессиональной компетентности по развитию инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста).

Структура оценочных карт включает четыре основных части:

– введение (преамбула к анкете, которая вводит респондента в курс дела, говорит о задачах, поставленных составителем, мотивирует отвечающего на честность и искренность при ответе на вопросы, разъясняет правила заполнения анкеты);

– гностический компонент профессиональной компетентности (знания, необходимые педагогам в области развития детской инициативы и самостоятельности);

– коммуникативно-деятельностный компонент профессиональной компетентности (коммуникативные, организационные, практические навыки и умения педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности);

– мотивационно-личностный (заинтересованность педагогов в успешном результате воспитания детей как самостоятельных и инициативных личностей, совокупность психологических позиций по отношению к ребенку и самому себе (эмпатия, педагогическая рефлексия), личный опыт воспитания).

В исследовании приняли участие педагоги дошкольных учреждений г. Красноярска, всего в эксперименте приняло участие 40 человек.

Для удобства обработки результатов экспертных карт, мы составляли варианты характеристик каждого компонента, где вариант А отражает самый высокий уровень сформированности конкретного пункта компонента компетенции, а вариант В – минимальный уровень сформированности. В целях перевода качественных показателей в количественные каждому уровню педагогической компетенции по развитию инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста был присвоен

соответствующий балл: минимальный – 1 балл, максимальный – 3 балла.

Полученные педагогами баллы по результатам экспертных оценок и самооценки суммировались и определялся обобщенный уровень сформированности педагогической компетентности по развитию инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста. На основе представленных ответов выводилось среднее, округлённое до целых чисел значение каждого компонента, а затем – и уровня сформированности всей педагогической компетентности в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников.

Общий уровень развития инициативы и самостоятельности определялся путем выведения среднего арифметического по всем трем компонентам, округленного до целых чисел.

Таким образом, те педагоги, чей уровень сформированности педагогической компетентности в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников был представлен на уровне 3 баллов, расценивался как высокий, у тех педагогов, чей уровень был представлен на уровне 2 баллов – расценивался как средний, у тех же педагогов, чей уровень был представлен на уровне 1 балла – расценивался как низкий.

В таблицах 3-6 представлены результаты диагностики, основанные на результатах экспертных оценок до начала опытно-экспериментальной работы для экспериментальной и контрольной групп.

Порядковый номер экспертов означал следующее: 1 – заведующий ДОО; 2 – старший воспитатель (методист ДОО); 3 – исследователь (автор диссертации); 4 – сам педагог.

Таблица 3

Распределение педагогов экспериментальной группы по уровню сформированности профессиональной компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников до начала опытно-экспериментальной работы (первый контрольный срез)

| Педагог | ПОКАЗАТЕЛИ | | | | | | | | | | | | | | |
|---------|--------------|---|---|---|--------------|-------------------------|---|---|---|--------------|-------------------------------|---|---|---|--------------|
| | Гностический | | | | | Мотивационно-личностный | | | | | Коммуникативно-деятельностный | | | | |
| | Эксперты | | | | Средний балл | Эксперты | | | | Средний балл | Эксперты | | | | Средний балл |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 5 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 6 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 7 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 8 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 9 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 10 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 11 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 12 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 13 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 14 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| 15 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 16 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 17 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 18 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 19 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| 20 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |

На основе представленных в таблице 3 данных сведем в таблицу 4 общие данные по уровню сформированности педагогов экспериментальной группы по каждому из компонентов профессиональной компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников.

Общие данных по уровню сформированности педагогов экспериментальной группы по каждому из компонентов профессиональной компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников (первый контрольный срез)

| Показатели | Уровни | | | | | |
|-------------------------------|----------------|----|----------------|----|----------------|----|
| | Высокий | | Средний | | Низкий | |
| | Кол-во человек | % | Кол-во человек | % | Кол-во человек | % |
| Гностический | 7 | 35 | 11 | 55 | 2 | 10 |
| Мотивационно-личностный | 13 | 65 | 6 | 30 | 1 | 5 |
| Коммуникативно-деятельностный | 5 | 25 | 12 | 60 | 3 | 15 |

По результатам, полученным в ходе экспертных оценок и самооценки педагогов, мы пришли к следующим выводам: наиболее развитым компонентом изучаемой компетентности является мотивационно-личностный. Это отметили как эксперты, так и педагоги. Наименее развитым оказался коммуникативно-деятельностный компонент (рисунок 1).

Примечательно, что оценка всех компонентов как экспертами, так и самими педагогами, за исключением некоторых случаев, если и различалась, то незначительно.

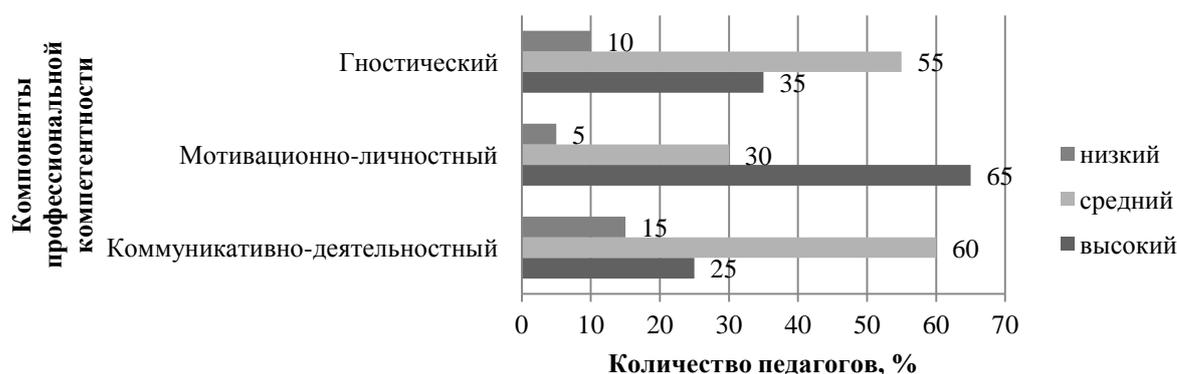


Рисунок 1. Сегментация уровней сформированности педагогов экспериментальной группы по каждому из компонентов профессиональной компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников, %

Что касается общего у педагогов экспериментальной группы уровня сформированности профессиональной компетенции педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности, то на высоком уровне по итогам всех трех компонентов он отмечен у 7 педагогов (35%), на среднем уровне – у 11 педагогов (55%), на низком уровне – у 2 педагогов (10%) (рисунок 2).

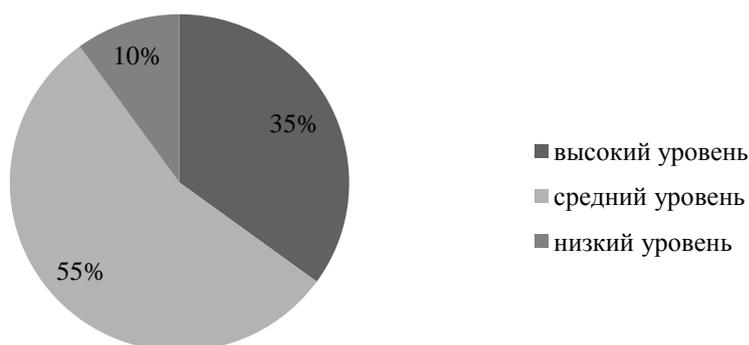


Рисунок 2. Сегментация уровней сформированности педагогов экспериментальной группы по всем компонентам профессиональной компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников, %

Далее представим подобный анализ представленных показателей для контрольной группы.

Таблица 5

Распределение педагогов контрольной группы по уровню сформированности профессиональной компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников до начала опытно-экспериментальной работы (первый контрольный срез)

| Педагог | ПОКАЗАТЕЛИ | | | | | | | | | | | | | | |
|---------|--------------|---|---|---|--------------|-------------------------|---|---|----|--------------|-------------------------------|----|----|----|--------------|
| | Гностический | | | | | Мотивационно-личностный | | | | | Коммуникативно-деятельностный | | | | |
| | Эксперты | | | | Средний балл | Эксперты | | | | Средний балл | Эксперты | | | | Средний балл |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | | 2 | 3 | 4 | 1 | | 2 | 3 | 4 | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|

Окончание таблицы 5

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 5 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 6 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 7 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| 8 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 9 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 10 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 11 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 12 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 13 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 14 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| 15 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 16 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 17 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 18 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| 19 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 20 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 |

Далее, как и в исследовании с экспериментальной группой, сведем в таблицу 6 общие данных по уровню сформированности педагогов контрольной группы по каждому из компонентов профессиональной компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников.

Таблица 6

Общие данных по уровню сформированности педагогов контрольной группы по каждому из компонентов профессиональной компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников
(первый контрольный срез)

| Показатели | Уровни | | | | | |
|-------------------------|----------------|----|----------------|----|----------------|----|
| | Высокий | | Средний | | Низкий | |
| | Кол-во человек | % | Кол-во человек | % | Кол-во человек | % |
| Гностический | 5 | 25 | 13 | 65 | 2 | 10 |
| Мотивационно-личностный | 14 | 70 | 5 | 25 | 1 | 5 |

| | | | | | | |
|-------------------------------|---|----|----|----|---|----|
| Коммуникативно-деятельностный | 3 | 15 | 13 | 65 | 4 | 20 |
|-------------------------------|---|----|----|----|---|----|

Результаты исследования контрольной группы также показали, что наиболее развитым компонентом изучаемой компетентности является мотивационно-личностный. Наименее развитым оказался коммуникативно-деятельностный компонент (рисунок 3). Данные по этому компоненту у контрольной группы незначительно отличаются от данных, представленных у экспериментальной группы.

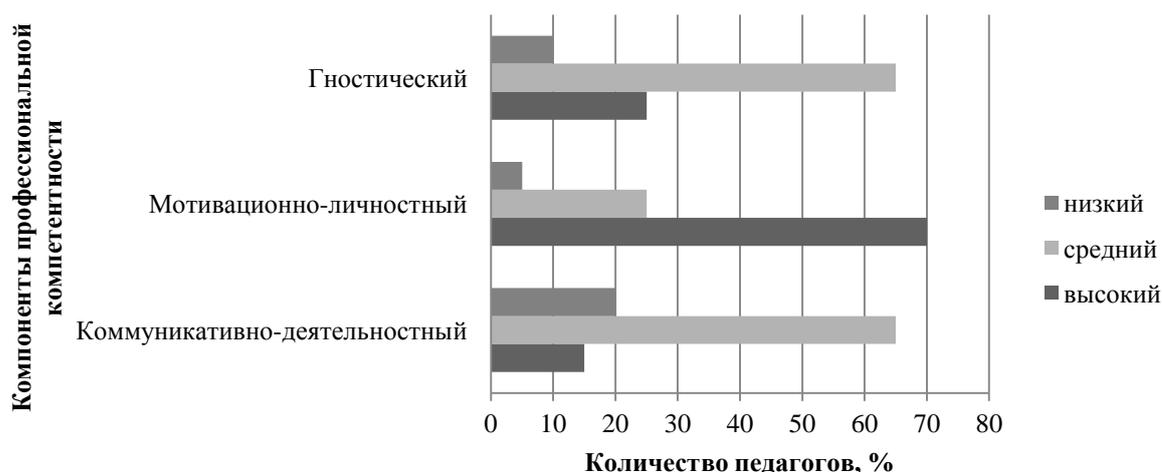


Рисунок 3. Сегментация уровней сформированности педагогов контрольной группы по каждому из компонентов профессиональной компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников, %

Что касается общего у педагогов контрольной группы уровня сформированности профессиональной компетенции педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности, то на высоком уровне по итогам всех трех компонентов он отмечен у 5 педагогов (25%), на среднем уровне – у 13 педагогов (65%) и на низком уровне – у 2 педагогов (10%) (рисунок 4).

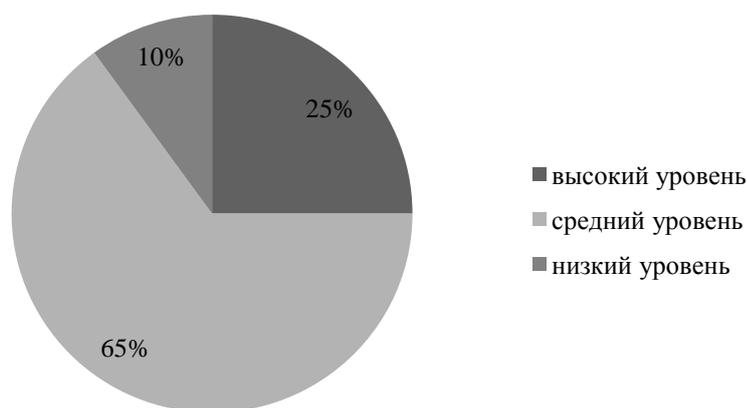


Рисунок 4. Сегментация уровней сформированности педагогов контрольной группы по всем компонентам профессиональной компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников, %

Для большей наглядности, сведем данные о распределении педагогов экспериментальной и контрольной групп по уровню сформированности профессиональной компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников до начала опытно-экспериментальной работы в таблицу 7.

Таблица 7

Распределение педагогов экспериментальной и контрольной групп по уровню сформированности профессиональной компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников до начала опытно-экспериментальной работы (первый контрольный срез)

| Группы | | Показатели | | | | | | | | |
|-------------------|-----|--------------|----------|---------|-------------------------|----------|---------|-------------------------------|----------|---------|
| | | Гностический | | | Мотивационно-личностный | | | Коммуникативно-деятельностный | | |
| | | Высо-кий | Сред-ний | Низ-кий | Высо-кий | Сред-ний | Низ-кий | Высо-кий | Сред-ний | Низ-кий |
| Э. гр. 20 чел. | % | 35 | 55 | 10 | 65 | 30 | 5 | 25 | 60 | 15 |
| | чел | 7 | 11 | 2 | 13 | 6 | 1 | 5 | 12 | 3 |
| К. гр. 20 чел. | % | 25 | 65 | 10 | 70 | 30 | 0 | 15 | 65 | 20 |
| | чел | 5 | 13 | 2 | 14 | 5 | 1 | 3 | 13 | 4 |

Таким образом, как показано в таблице 7, уровень развития профессиональной компетенции педагогов в области развития инициативы и

самостоятельности дошкольников на начальном этапе опытно-экспериментальной работы примерно одинаков в контрольной и экспериментальной группах. Незначительные различия наблюдаются по всем трем компонентам (несколько выше в экспериментальной группе).

С целью выявления эффективности проводимой опытно-экспериментальной работы и проверки гипотезы нами использовалась методика Фишера [31]. С ее помощью фиксировались изменения в уровне развития профессиональной компетенции в области воспитания инициативы и самостоятельности дошкольников, у педагогов дошкольных учреждений контрольной и экспериментальной групп на начало и конец опытно-экспериментальной работы.

Для того, чтобы определить эффективность работы, за «эффект» мы приняли выявленный высокий уровень сформированности у педагогов профессиональных компетенций по всем компонентам в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников.

Результаты расчетов по выявлению достоверных различий в двух группах педагогов с применением методики Фишера представлены в Приложении Г.

Применение методики Фишера к результатам контрольного среза для педагогов экспериментальной и контрольной групп показало 95%-ную достоверность отсутствия различий процентных долей педагогов с высоким уровнем сформированности педагогов по всем компонентам профессиональной компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников.

Таким образом, данные изучения актуального уровня сформированности профессиональной компетенции педагогов детского сада в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников, поставили перед нами задачу практико-ориентированной разработки условий развития данной компетентности.

2.2. Опыт реализации условий формирования профессиональной компетенции педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности

В ходе теоретического анализа, проделанного нами в первой главе данного исследования, были выявлены условия, способствующие формированию профессиональной компетенции педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности выявлены:

– активизация интерактивных форм на основе диалога, направленных на понимание интересов и мотивов собственной деятельности и деятельности других,

– создание индивидуально ориентированного маршрута актуализации знаний педагогов о сущности и развитии инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста,

– вовлечение педагогов в стажировку по развитию детской инициативы и самостоятельности.

Остановимся на каждом условии более подробно.

В начале нашей работы мы обратились к актуализации и осмыслению собственных мотивов и интересов педагогов. Этому способствовало введение рефлексивных карт.

Рефлексивная карта для педагогов с целью определения и осмысления ими собственных мотивов и интересов по своей структуре представлена следующими элементами:

– вводная (информационная) часть, в которой фиксируются данные о заполняемом: ФИО, должность, место работы, образование, стаж работы, имеющаяся квалификационная категория;

– основная часть, ориентированная на достижения поставленных целей в области определения и осмысления собственных мотивов и интересов. В нее включены такие элементы, как педагогическая деятельность по реализации образовательной программы дошкольного образования

(содержание деятельности, ее основные цели и задачи, используемые методы, средства и способы реализации образовательной деятельности); педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса; профессиональная этика; профессиональное развитие; способы поддержки детской инициативы и самостоятельности; основные проблемы, с которыми сталкивается педагог в своей профессиональной деятельности по развитию инициативы и самостоятельности детей.

Карта заполняется самим педагогом. Время ее заполнения не ограничено. Собственно, ее заполнение дает педагогу возможность наиболее точно и структурированно понять, какие дефициты, сильные и слабые стороны существуют в его профессиональной деятельности.

В рамках определения содержания деятельности педагога выявляются основные направления его деятельности в соответствии с ФГОС. Основные цели и задачи профессиональной деятельности педагога формулируются им самостоятельно, исходя из требований ФГОС.

Определяя методы, средства и способы реализации образовательной деятельности педагог выбирает из предложенных в карте (игровая деятельность, конструктивная деятельность, методы словесной передачи и слухового восприятия: объяснение, беседа, рассказ, чтение, пересказ, методы наглядной передачи и зрительного восприятия: наблюдение, показ предметов, показ картины, иллюстрации, показ образца, показ способа действия, использование видеофильмов, физические упражнения, трудовые действия, опыты), а также дополняет их собственными.

В рамках рефлексии по проектированию и реализации образовательного процесса педагогом обозначаются основные мероприятия, запланированные на год, а также определяются особенности его взаимодействия с родителями и воспитанниками при планировании каждого из мероприятий.

В рамках рефлексии по профессиональной этике педагогом определяются основные личностные качества, необходимые ему, и по пятибалльной шкале определяется степень развитости каждого из представленных качеств у него лично («5» означает, что качество высоко развито, «1» – качество практически не развито).

В рамках рефлексии профессионального развития педагога предлагается описать все те мероприятия за последние три года, которые повлияли на уровень его профессионального развития и попытаться определить, какие профессиональные дефициты имеются у него в настоящий момент.

В рамках рефлексии поддержки детской инициативы и самостоятельности, педагогам предлагается выбрать варианты ответов (педагог ведёт за собой, педагог подводит к цели - отпускает под контролем, педагог следует за детьми, педагог перестраивает занятие под запрос/инициативу детей в рамках заявленной цели) или предложить свои собственные.

Наконец, в рамках определения проблем, с которыми сталкивается педагог в своей профессиональной деятельности, педагогам предлагалось самим сформулировать их.

Таким образом, использование рефлексивных карт позволило педагогам лучше понять себя, свои интересы, желания и приоритеты, перевести часть мотивов из области неосознаваемых в осознаваемые.

Следующим шагом в организации интерактивных форм работы с педагогами на основе диалога по развитию мотивационно-личностного компонента их профессиональной компетентности в области развития детской инициативы и самостоятельности стал тренинг, где педагоги учились видеть и понимать интересы других, анализировать его мотивы деятельности. Основным методом работы с педагогами стало дискуссионное обсуждение в группе.

Тренинг рассчитан на 6 часов, длился в течение двух месяцев на базе ДОО с экспериментальной группой. Тренинг проходил каждую среду в течение одного часа во время дневного сна детей.

Структура тренинга включала в себя следующие этапы:

– вводный этап: приветствие участников, оглашение правил тренинга, формулировка целей и задач тренинга, формулировка ожидаемых результатов. Данный этап занимал около 10 минут от времени каждой встречи;

– основной этап, в рамках которого, собственно, происходят формирование мотивационно-личностного компонента изучаемой компетентности педагогов. Основная часть тренинга состоит из двух последовательных блоков, направленных на определение проблемы, которой посвящен тренинг, поиск путей ее решения. В частности:

а) блок определения и актуализации проблемы, направленный на четкое выяснение проблемы, которую должна решить группа, степень ее важности для каждого участника. Он также способствует введению участников в круг понятий и терминов, описывающих данную проблематику, помогает выявить причины актуальности выбранной тематики и результаты для каждого члена группы;

б) блок поиска путей решения проблемы и предоставление необходимой для этого информации включает способы разработки планов конкретных действий; стимулирование индивидуального поиска каждым участником собственных путей решения этой проблемы; предоставление участникам необходимой информации по проблеме.

Данный этап рассчитан на 40-45 минут от времени каждой встречи.

– заключительный этап, своего рода, ритуал, на котором подводятся итоги, а также каждый участник тренинга дает свою краткую оценку тренингу. Цель получения оценки от участников тренинга - проверить эффективность обучения, прежде всего, установить, что из выполненного было полезным для участников, помогло им изменить некоторые взгляды и,

возможно, поведение. Оценка способствует самоанализу участников процесса, стимулирует рождение новых идей, помогает понять, насколько участники достигли поставленной цели, и скорректировать планы следующих встреч. Продолжительность заключительного этапа – 10 минут от времени каждой встречи.

Таким образом, проведенный тренинг позволил педагогам овладеть способами рефлексивного мышления, учиться безоценочно принимать интересы и мотивы другого человека. Результатом работы явилось стремление к самообразованию в результате осознания противоречия между желаемым и действительным в собственной личности и деятельности, усиление профессиональной мотивации, что выразилось в желании принять участие в профессиональных конкурсах, сплочении педагогического коллектива.

С целью реализации второго условия – создание индивидуально ориентированного маршрута актуализации знаний педагогов о сущности и развитии инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста – осуществлялся отбор доступных для педагогов способов актуализации знаний, составление индивидуального маршрута актуализации знаний на основе мотивов, интересов и дефицитов каждого педагога.

Безусловно, каждый педагог имеет свои профессиональные дефициты и потребности в развитии и склонен по-разному их устранять: кому-то достаточно самостоятельно ознакомиться с информацией, кому-то требуется обсуждение и помощь в ее интерпретации и т.д. В связи с этим нами был разработан единый алгоритм разработки индивидуального ориентированного маршрута актуализации знаний педагогов о сущности и развитии инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста.

В рамках параграфа 1.3 нами было отмечено, что алгоритм разработки индивидуального образовательного маршрута. В данном случае наибольший интерес представляет составление индивидуального маршрута на основе рефлексивных карт.

В разрабатываемом индивидуальном образовательном маршруте представлены следующие направления самообразования педагогов: профессиональное; личностно-психологическое (направленные на выстраивание гармоничных и целесообразных отношений со всеми участниками образовательных отношений); методическое (связанные с формированием форм, методов и приемов развития инициативы и самостоятельности детей); использование информационно-компьютерных технологий в профессиональной деятельности; здоровьесберегающее.

Рассмотрим подробнее каждое из направлений.

Профессиональное направление было связано с работой в четырех областях: выстраивание образовательной деятельности в соответствие со стандартом дошкольного образования; плановая аттестация педагогических работников; разработка новых образовательных практик и представление их на экспертизу профессиональному сообществу; участие в конкурсах профессионального мастерства.

Личностно-психологическое направление связано с изучением специальной научно-методической литературы о социально-психологических особенностях различных категорий детей и их родителей; оптимизация отношений со всеми участниками образовательных отношений (например, посещение тренингов по профилактике эмоционального выгорания, посещение семинаров о взаимоотношениях с детьми-аутистами и т.д.) в зависимости от личных потребностей каждого педагога).

Методическое направление было связано с изучением новых методов, средств, способов и приемов воспитания и обучения; обменом опытом с другими педагогами (посредством организации собственных открытых мероприятий и посещения подобных мероприятий коллег); формированием картотеки интересных методологических разработок, приемов и находок, сценариев мероприятий.

Направления, связанные с использованием информационно-компьютерных технологий определены следующими действиями: изучение

инновационных технологий в области ИКТ и применение их в воспитательно-образовательном процессе; совершенствование собственных навыков компьютерной грамотности; применение компьютерных технологий как средства самообразования и обмена опытом (выкладывание собственных профессиональных разработок на персональном сайте или на специализированных сайтах, использование всемирной сети Интернет как источника средств самообразования).

Направление в области здоровьесберегающих технологий связано со следующими мероприятиями: внедрение в воспитательно-образовательный процесс инновационных методик в области здоровьесбережения (например, использование в качестве спортивного инвентаря нетрадиционных предметов).

По каждому направлению определяются показатели, виды деятельности и сроки исполнения. Результатами реализации направлений индивидуального образовательного маршрута стали: повышение качества воспитательно-образовательного процесса; разработка новых методов, средств, способов и форм образовательной деятельности; обобщение опыта по исследуемой проблеме.

В качестве форм представления результатов педагогической деятельности воспитателя имеет смысл отметить следующие: разработка серий НОД; разработка методической литературы; сбор портфолио; организация творческого отчета; проведение мастер-классов, тренингов, семинаров; реализация педагогических проектов и т.д.

На основании накопленных материалов в конце учебного года проводился анализ педагогической деятельности, предполагающий соотнесение полученных результатов с ранее поставленными целями и задачами, что служит основой корректировки индивидуального маршрута педагога на следующий учебный год.

Таким образом, движение педагогов по индивидуально ориентированному маршруту актуализации знаний позволила педагогам

расширить свои представления о сущности инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста и конкретизировать знания о развитии этих качеств в наиболее удобных и приемлемых для каждого конкретного педагога формах, темпах, временных рамках.

Следуя дальнейшей логике нашего исследования, мы создавали третье педагогическое условие путем включения педагогов в стажировку по развитию детской инициативы и самостоятельности. Организация стажировки осуществлялась поэтапно.

На первом этапе были определены основные места стажировок, исходя из профессиональных дефицитов педагогов экспериментальной группы. Всего было выбрано три места для стажировок: монтессори-центр Bambini, детский сад «Журавушка» и центр развития ребенка «Совенок». На втором этапе была осуществлена договоренность с выбранными образовательными организациями, утвержден план стажировок и количество педагогов для стажировки в каждой образовательной организации. План составлялся таким образом, чтобы охватить всех педагогов экспериментальной ДОО. На третьем этапе была непосредственно осуществлена стажировка (она продолжалась с октября 2018 года по май 2019 года). Наконец, на четвертом этапе педагоги, в рамках проведенного в ДОО круглого стола, делились своими впечатлениями от пройденных стажировок.

Сам процесс прохождения стажировки включал в себя следующие этапы: знакомство с образовательной организацией, ее структурой, образовательной программой; наблюдение за работой педагогов ДОО в рамках НОД и свободной деятельности детей по профессиональным интересам педагогов, проходящих стажировку; подведение итогов стажировки.

Таким образом, опыт организации стажировки педагогов доказал ее особую важность и значимость в формировании коммуниктивно-деятельностного компонента профессиональной компетентности в области развития детской инициативы и самостоятельности.

2.3. Анализ и интерпретация результатов исследования

На контрольном этапе исследовательской работы был проведен диагностирующий контрольный срез, целью которого стало выявление уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности после реализации выделенных условий.

Диагностирующий контрольный срез предполагал использование таких же процедур, как и на констатирующем этапе исследования: самооценки педагогов и экспертной оценки гностического, коммуникативно-деятельностного и мотивационно-личностного компонентов.

Для изучения уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности на конец опытно-экспериментальной работы использовался метод анкетирования с помощью тех же экспертных карт, содержание которых отражало сущность критериальных характеристик данной компетенции по каждому компоненту.

Обработка данных по экспериментальной группе позволила получить следующие результаты (таблицы 10, 11).

Таблица 10

Распределение педагогов экспериментальной группы по уровню сформированности профессиональной компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников после опытно-экспериментальной работы (второй контрольный срез)

| Педагог | ПОКАЗАТЕЛИ | | | | | | | | | | | | | | |
|---------|--------------|---|---|---|--------------|-------------------------|---|---|----|--------------|-------------------------------|----|----|----|--------------|
| | Гностический | | | | | Мотивационно-личностный | | | | | Коммуникативно-деятельностный | | | | |
| | Эксперты | | | | Средний балл | Эксперты | | | | Средний балл | Эксперты | | | | Средний балл |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|

Окончание таблицы 10

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| 5 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| 6 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| 7 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| 8 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 9 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 10 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 11 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 12 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| 13 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| 14 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 15 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 16 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 17 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 18 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| 19 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 20 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |

На основе представленных в таблице 10 данных сведем в таблицу 11 общие данных по уровню сформированности педагогов экспериментальной группы по каждому из компонентов профессиональной компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников.

Таблица 11

Общие данные по уровню сформированности педагогов экспериментальной группы по каждому из компонентов профессиональной компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников (второй контрольный срез)

| Показатели | Уровни | | | | | |
|-------------------------------|----------------|----|----------------|----|----------------|---|
| | Высокий | | Средний | | Низкий | |
| | Кол-во человек | % | Кол-во человек | % | Кол-во человек | % |
| Гностический | 15 | 75 | 5 | 25 | 0 | 0 |
| Мотивационно-личностный | 17 | 85 | 3 | 15 | 0 | 0 |
| Коммуникативно-деятельностный | 14 | 70 | 6 | 30 | 0 | 0 |

Проанализировав полученные результаты, можно качественно охарактеризовать их следующим образом:

Результаты анализа полученных данных показали, что после проведенной экспериментальной работы эксперты отмечают снижение низкого уровня по всем компонентам компетентности: по итогам формирующего эксперимента он не был отмечен ни у одного из респондентов. При этом повышение уровня компетенций отмечено как среди экспертов, так и среди самих педагогов.

Так если высокий уровень сформированности по такому показателю, как «гностический компонент» на констатирующем этапе был отмечен лишь у 7 человек (35%), то на контрольном этапе он увеличился до 15 человек (75%), по показателю «коммуникативно-деятельностный» - с 5 человек (25%) до 14 человек (70%), по показателю «мотивационно-личностный» - с 13 человек (65%) до 17-ти (85%).

Для большей наглядности на рисунке 5 представлены данные по уровню сформированности педагогов экспериментальной группы по каждому из компонентов профессиональной компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников до и после формирующего эксперимента.

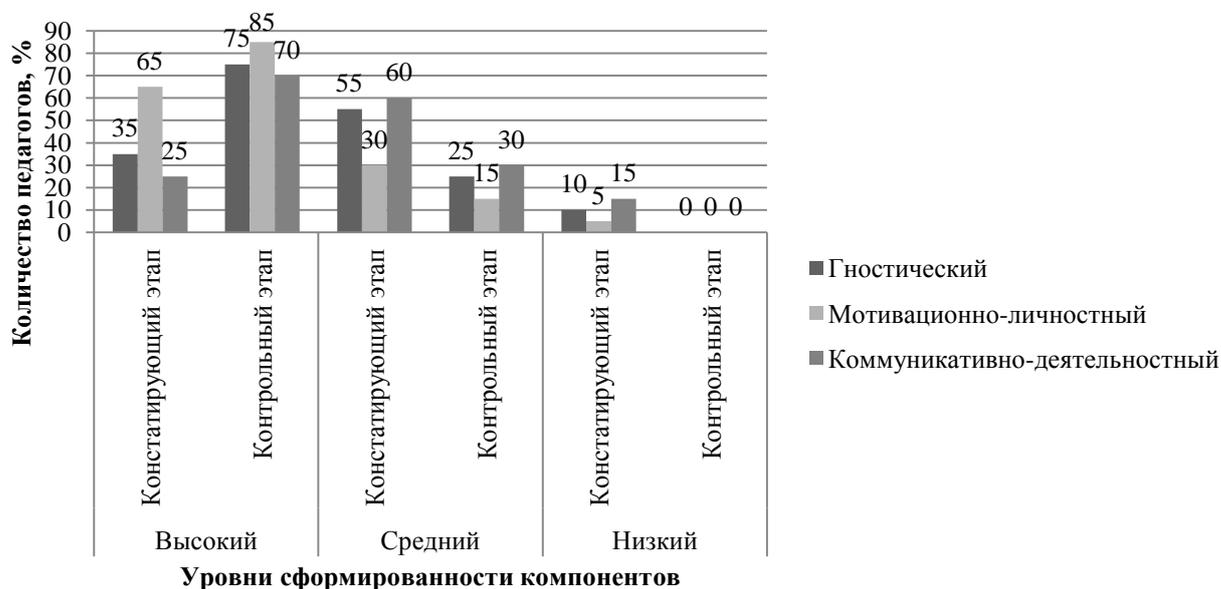


Рисунок 5. Данные по уровню сформированности педагогов экспериментальной группы по каждому из компонентов профессиональной

компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников до и после формирующего эксперимента, %

Сравнив результаты обобщенного уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников до и после проведения экспериментальной работы, мы получили следующие данные: средний уровень снизился с 55% до 25%, а высокий уровень повысился с 35% до 75%, низкий уровень также снизился с 10% до 0. Данные результаты являются существенными, свидетельствующими о качественном изменении уровня сформированности исследуемой компетентности (рисунок 6).

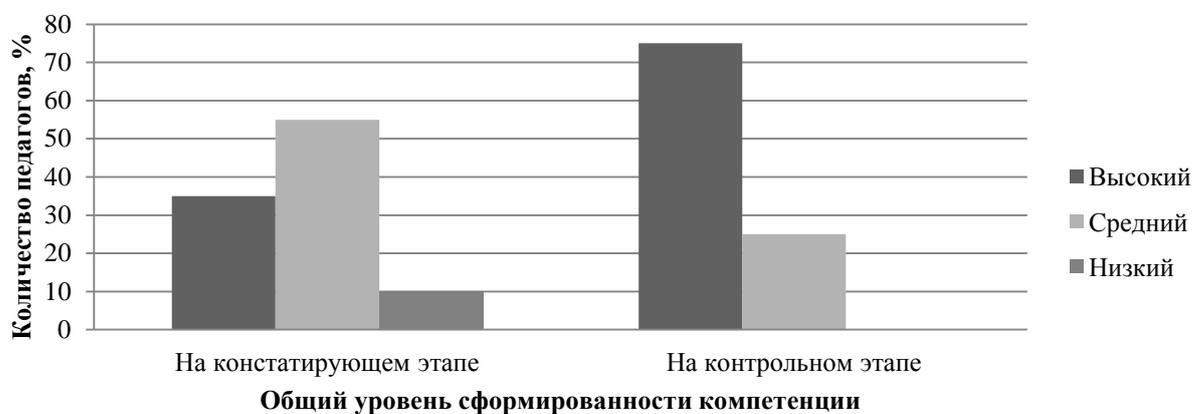


Рисунок 6. Сегментация уровней сформированности педагогов экспериментальной группы по всем компонентам профессиональной компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников до и после формирующего эксперимента, %

Далее был проведен анализ контрольной группы, в которой не проводилось никаких мероприятий, направленных на повышение уровня сформированности компетенций педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности (таблицы 12-13).

Таблица 12

Распределение педагогов контрольной группы по уровню сформированности профессиональной компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников до начала опытно-экспериментальной работы (второй контрольный срез)

| Педагог | ПОКАЗАТЕЛИ | | | | | | | | | | | | | | |
|---------|--------------|---|---|---|--------------|-------------------------|---|---|---|--------------|-------------------------------|---|---|---|--------------|
| | Гностический | | | | | Мотивационно-личностный | | | | | Коммуникативно-деятельностный | | | | |
| | Эксперты | | | | Средний балл | Эксперты | | | | Средний балл | Эксперты | | | | Средний балл |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | | 2 | 3 | 4 | 1 | | 2 | 3 | 4 | | |
| 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 5 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 6 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 7 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| 8 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 9 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 10 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 11 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 12 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 13 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 14 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| 15 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 16 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 17 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 18 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| 19 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 20 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 |

Далее сведем в таблицу 13 общие данные по уровню сформированности педагогов контрольной группы по каждому из компонентов профессиональной компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников на втором контрольном срезе.

Общие данных по уровню сформированности педагогов контрольной группы по каждому из компонентов профессиональной компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников (второй контрольный срез)

| Показатели | Уровни | | | | | |
|-------------------------------|----------------|----|----------------|----|----------------|----|
| | Высокий | | Средний | | Низкий | |
| | Кол-во человек | % | Кол-во человек | % | Кол-во человек | % |
| Гностический | 5 | 25 | 14 | 70 | 1 | 5 |
| Мотивационно-личностный | 15 | 75 | 5 | 25 | 0 | 0 |
| Коммуникативно-деятельностный | 3 | 15 | 13 | 65 | 4 | 20 |

Результаты исследования контрольной группы в рамках второго контрольного среза показало, что если оценки отдельного эксперта показывали тенденцию к повышению по тому или иному критерию того или иного педагога, то в среднем они остались практически неизменными. Здесь также следует отметить, что абсолютно не поменялась и оценка своих компетенций самими педагогами.

Что касается коммуникативно-деятельностного компонента, то общие данные по нему не обличаются от данных первого контрольного среза. По гностическому компоненту наблюдается некоторые изменения: если на констатирующем этапе 2 человека (10%) показали низкий уровень развития данного компонента, то на контрольном этапе – только 1 (5%). В свою очередь, увеличилась доля педагогов, иллюстрирующих средний уровень сформированности данного компонента: с 65% до 70%.

Что касается мотивационно-личностного компонента, то он также показал незначительные увеличения: доля педагогов, показавших высокий уровень сформированности данного компонента составила 75%, увеличившись по сравнению с предыдущим исследованием на 5%.

Что касается общего у педагогов контрольной группы уровня сформированности профессиональной компетенции в области развития детской инициативы и самостоятельности на контрольном этапе эксперимента, то он остался прежним: на высоком уровне по итогам всех трех компонентов он отмечен у 6 педагогов (30%), на среднем уровне – у 13 педагогов (65%) и на низком уровне – у 1 педагога (5%).

Далее в таблице 14 представлены результаты диагностики, основанные на результатах анкетирования по окончании экспериментальной работы.

Таблица 14

Распределение педагогов экспериментальной и контрольной групп по уровню сформированности профессиональной компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников на конец опытно-экспериментальной работы (второй контрольный срез)

| Группы | | Показатели | | | | | | | | |
|-------------------|-----|--------------|---------|--------|-------------------------|---------|--------|-------------------------------|---------|--------|
| | | Гностический | | | Мотивационно-личностный | | | Коммуникативно-деятельностный | | |
| | | Высокий | Средний | Низкий | Высокий | Средний | Низкий | Высокий | Средний | Низкий |
| Э. гр. 20 чел. | % | 75 | 25 | 0 | 85 | 15 | 0 | 70 | 30 | 0 |
| | чел | 15 | 5 | 0 | 17 | 3 | 0 | 14 | 6 | 0 |
| К. гр. 20 чел. | % | 25 | 70 | 5 | 75 | 25 | 0 | 15 | 65 | 20 |
| | чел | 5 | 14 | 1 | 15 | 5 | 0 | 3 | 13 | 4 |

Как показано в таблице 14, на заключительном этапе опытно-экспериментальной работы, уровень сформированности данной профессиональной компетентности педагогов имеет существенное различие в контрольной и экспериментальной группах в отношении достаточного уровня развития как всей компетентности, а также ее отдельных компонентов.

На заключительном этапе организации опытно-экспериментальной работы необходимо оценить эффективность сформированности профессиональной компетентности педагогов в области развития инициативы и самостоятельности детей. С этой целью нами вновь (как на

диагностирующем этапе опытно-экспериментальной работы) применена методика Фишера в выявлении достоверных различий между процентными долями высокого уровня в результатах оценки обобщенного уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов в области развития инициативы и самостоятельности детей экспериментальной и контрольной групп (Приложение Д).

Расчеты показали 95%-ную достоверность различий процентных долей педагогов с высоким уровнем сформированности профессиональной компетентности педагогов в области развития инициативы и самостоятельности детей.

Полученные статистические и качественные выводы дают основание сделать заключение об эффективности созданных условий формирования профессиональной компетентности педагогов в области развития инициативы и самостоятельности детей.

Выводы по главе 2

Анализ и обобщение данных опытно-экспериментальной работы позволили нам сделать вывод об эффективности реализации педагогических условий по формированию у педагогов профессиональной компетентности в области развития инициативы и самостоятельности детей.

На констатирующем этапе исследования был проведен диагностический срез, целью которого стало выявление исходного уровня сформированности профессиональной компетенции педагогов детского сада в область развития детской инициативы и самостоятельности.

По результатам, полученным в ходе экспертных оценок и самооценки педагогов, мы пришли к следующим выводам: наиболее развитым компонентом изучаемой компетентности является мотивационно-личностный. Это отметили как эксперты, так и педагоги как экспериментальной, так и контрольной групп. Наименее развитым оказался коммуникативно-деятельностный компонент.

Примечательно, что оценка всех компонентов как экспертами, так и самими педагогами, за исключением некоторых случаев, если и различалась, то незначительно.

Что касается общего у педагогов экспериментальной группы уровня сформированности профессиональной компетенции в области развития детской инициативы и самостоятельности, то на высоком уровне по итогам всех трех компонентов он отмечен у 7 педагогов (35%), на среднем уровне – у 11 педагогов (55%), на среднем – у 2 педагогов (10%).

У педагогов контрольной группы общий уровень сформированности профессиональной компетенции в области развития детской инициативы и самостоятельности на высоком уровне по итогам всех трех компонентов он отмечен у 5 человек (25%), на среднем уровне – у 13 педагогов (65%) и на низком уровне – у 2 педагогов (10%).

Таким образом, как показало исследование, уровень развития профессиональной компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников на начальном этапе опытно-экспериментальной работы примерно одинаков в контрольной и экспериментальной группах. Незначительные различия наблюдаются по всем трем компонентам (несколько выше в экспериментальной группе).

На основе представленных в теоретической части условий, способствующих формированию профессиональной компетенции педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности, нами были внедрены в работу дошкольной образовательной организации следующие условия:

- активизация интерактивных форм на основе диалога, направленных на понимание интересов и мотивов собственной деятельности и деятельности других,

- создание индивидуально ориентированного маршрута актуализации знаний педагогов о сущности и развитии инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста,

- вовлечение педагогов в стажировку по развитию детской инициативы и самостоятельности.

В ходе эмпирического этапа исследования для каждого компонента профессиональных компетенций педагогов в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников были проведены следующие мероприятия:

- с целью формирования мотивационно-личностного компонента были разработаны рефлексивные карты и алгоритмы работы с ними, способствующие актуализации и осмыслению собственных мотивов и интересов педагогов; тренинг позволил педагогам учиться видеть и понимать интересы других, анализировать его мотивы деятельности;

- с целью формирования гностического компонента были разработаны индивидуально ориентированные маршруты для каждого педагога, позволяющие им расширить свои представления о сущности инициативы и

самостоятельности детей дошкольного возраста и конкретизировать знания о развитии этих качеств в наиболее удобных и приемлемых для каждого конкретного педагога формах, темпах, временных рамках;

– с целью реализации коммуникативно-деятельностного компонента были организована на базе детского сада стажировка педагогов, позволяющая расширить опыт профессиональной деятельности по развитию инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста.

На контрольном этапе исследовательской работы был проведен диагностирующий контрольный срез, целью которого стало выявление уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности после реализации выделенных условий. Диагностирующий контрольный срез предполагал использование таких же процедур, как и на констатирующем этапе исследования: самооценки педагогов и экспертной оценки гностического, коммуникативно-деятельностного и мотивационно-личностного компонентов.

Результаты анализа полученных данных показали, что после проведенной экспериментальной работы эксперты отмечают снижение низкого уровня по всем компонентам компетентности: по итогам формирующего эксперимента он не был отмечен ни у одного из респондентов. При этом повышение уровня компетенций отмечено как среди экспертов, так и среди самих педагогов.

Так если высокий уровень сформированности по такому показателю, как «гностический компонент» на констатирующем этапе был отмечен лишь у 7 человек (35%), то на контрольном этапе он увеличился до 15 человек (75%), по показателю «коммуникативно-деятельностный» - с 5 человек (25%) до 14 человек (70%), по «мотивационно-личностному» - с 13 человек (65%) до 7 человек (85%).

Сравнив результаты обобщенного уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов в области развития

инициативы и самостоятельности дошкольников до и после проведения экспериментальной работы, мы получили следующие данные: средний уровень снизился с 55% до 25%, низкий уровень- с 0% до 0, а высокий уровень повысился с 35% до 75%. Данные результаты являются существенными, свидетельствующими о качественном изменении уровня сформированности исследуемой компетентности.

Кроме того, на заключительном этапе опытно-экспериментальной работы было выявлено, что уровень сформированности данной профессиональной компетентности педагогов имеет существенное различие в контрольной и экспериментальной группах в отношении достаточного уровня развития как всей компетентности, а также ее отдельных компонентов. Так, если в экспериментальной группе он показал значительное увеличение, то в контрольной группе остался практически неизменным.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ и обобщение взглядов ученых и практиков различных отраслей гуманитарного знания по проблеме развития инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста, позволили выделить основные характеристики проявления рассматриваемых качеств в детском возрасте, описать этапы их становления и развития и выделить основные трудности, препятствующие реализации требований стандарта, в развитии инициативы и самостоятельности детей; осветить понятия соответствующей профессиональной компетентности педагога, а также обосновать необходимые педагогические условия по ее формированию.

Во-первых, основываясь на результатах междисциплинарных исследований, понятие «самостоятельность» трактуется как качество личности, проявляющееся в возможности без посторонней помощи организовывать свою деятельность, умении ставить перед собой определенные цели, добиваться их достижения собственными силами и нести ответственность за свои действия; «инициатива» рассматривается как способность личности, выраженная в стремлении к самостоятельным общественным начинаниям, активности, предприимчивости.

Достаточно полное и многоаспектное изучение этого явления в психолого-педагогических исследованиях, аргументированно доказывающих, что развитие активной, инициативной, творческой и самостоятельной личности начинается на этапе младшего дошкольного возраста. В следующей возрастной группе – среднем дошкольном возрасте развитие инициативы и самостоятельности происходит и проявляется в разных видах детской деятельности (игра, продуктивная деятельность, труд). В этих видах деятельности у ребенка появляется возможность проявлять свою субъектность. В психологических исследованиях утверждается, что развитие инициативы и самостоятельности детей происходит от их репродуктивного характера к инициативе и самостоятельности с элементами

творчества при становлении самооценки, сознания и самоконтроля. Все виды детской деятельности имеют собственный потенциал развития компонентов инициативы и самостоятельности. Так, игра стимулирует развитие активности и инициативы (Д.Б. Эльконин), в труд способствует формированию осознанности и целенаправленности действий, настойчивости в достижении результата (М.В. Крулехт), продуктивные виды деятельности обладают возможностью развивать независимость ребенка, стремление к самовыражению (Н.В. Ветлугина).

Трудностями, препятствующими реализации требований стандарта, в развитии инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста являются: регламентированность образовательных программ, переполненность современных детских садов одновременно с нехваткой педагогических кадров, недооценка родителями значимости и важности таких личностных качеств как инициативность и самостоятельность, недостаточный уровень развития профессиональных компетенций педагогов для развития самостоятельности и инициативности детей.

Во-вторых, опираясь на идеи компетентного подхода, мы рассматриваем «компетентность педагога» как профессиональное качество личности субъекта профессиональной деятельности. Содержание этого понятия детерминировано конкретным содержанием профессиональной деятельности.

Профессиональная компетенция педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности – это интегративная характеристика личности педагога, включающая владение фундаментальными научными знаниями, эмоционально ценностном отношении к педагогической деятельности, владении профессионально значимыми личностными качествами, профессиональными умениями и опытом.

Структурная характеристика выделенной нами компетентности включает следующие компоненты: мотивационно-личностный, гностический и коммуникативно-деятельностный компоненты.

В-третьих, в качестве условий, способствующих формированию профессиональной компетенции педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности выявлены: активизация интерактивных форм на основе диалога, направленных на понимание интересов и мотивов собственной деятельности и деятельности других, создание индивидуально ориентированного маршрута актуализации знаний педагогов о сущности и развитии инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста, вовлечение педагогов в стажировку по развитию детской инициативы и самостоятельности.

Анализ и обобщение данных опытно-экспериментальной работы позволили нам сделать вывод об эффективности реализации педагогических условий по формированию у педагогов профессиональной компетентности в области развития инициативы и самостоятельности детей.

На констатирующем этапе исследования был проведен диагностический срез, целью которого стало выявление исходного уровня сформированности профессиональной компетенции педагогов детского сада в область развития детской инициативы и самостоятельности.

По результатам, полученным в ходе экспертных оценок и самооценки педагогов, мы пришли к следующим выводам: наиболее развитым компонентом изучаемой компетентности является мотивационно-личностный. Это отметили как эксперты, так и педагоги как экспериментальной, так и контрольной групп. Наименее развитым оказался коммуникативно-деятельностный компонент.

Примечательно, что оценка всех компонентов как экспертами, так и самими педагогами, за исключением некоторых случаев, если и различалась, то незначительно.

Что касается общего у педагогов экспериментальной группы уровня сформированности профессиональной компетенции педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности, то на высоком уровне по итогам всех трех компонентов он отмечен у 7 педагогов (35%), на среднем

уровне – у 11 педагогов (55%), на среднем – у 2 педагогов (10%).

У педагогов контрольной группы общий уровень сформированности профессиональной компетенции в области развития детской инициативы и самостоятельности на высоком уровне по итогам всех трех компонентов он отмечен у 5 человек (25%), на среднем уровне – у 13 педагогов (65%) и на низком уровне – у 2 педагогов (10%).

Таким образом, как показало исследование, уровень развития профессиональной компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников на начальном этапе опытно-экспериментальной работы примерно одинаков в контрольной и экспериментальной группах. Незначительные различия наблюдаются по всем трем компонентам (несколько выше в экспериментальной группе).

На основе представленных в теоретической части условий, способствующих формированию профессиональной компетенции педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности, нами были внедрены в работу дошкольной образовательной организации следующие условия:

- активизация интерактивных форм на основе диалога, направленных на понимание интересов и мотивов собственной деятельности и деятельности других,

- создание индивидуально ориентированного маршрута актуализации знаний педагогов о сущности и развитии инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста,

- вовлечение педагогов в стажировку по развитию детской инициативы и самостоятельности.

В ходе эмпирического этапа исследования для каждого компонента профессиональных компетенций педагогов в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников были проведены следующие мероприятия:

- с целью формирования мотивационно-личностного компонента были разработаны рефлексивные карты и алгоритмы работы с ними,

способствующие актуализации и осмыслению собственных мотивов и интересов педагогов; тренинг позволил педагогам учиться видеть и понимать интересы других, анализировать его мотивы деятельности;

– с целью формирования гностического компонента были разработаны индивидуально ориентированные маршруты для каждого педагога, позволяющие им расширить свои представления о сущности инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста и конкретизировать знания о развитии этих качеств в наиболее удобных и приемлемых для каждого конкретного педагога формах, темпах, временных рамках;

– с целью реализации коммуникативно-деятельностного компонента были организована на базе детского сада стажировка педагогов, позволяющая расширить опыт профессиональной деятельности по развитию инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста.

На контрольном этапе исследовательской работы был проведен диагностирующий контрольный срез, целью которого стало выявление уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности после реализации выделенных условий. Диагностирующий контрольный срез предполагал использование таких же процедур, как и на констатирующем этапе исследования: самооценки педагогов и экспертной оценки гностического, коммуникативно-деятельностного и мотивационно-личностного компонентов.

Результаты анализа полученных данных показали, что после проведенной экспериментальной работы эксперты отмечают снижение низкого уровня по всем компонентам компетентности: по итогам формирующего эксперимента он не был отмечен ни у одного из респондентов. При этом повышение уровня компетенций отмечено как среди экспертов, так и среди самих педагогов.

Так если высокий уровень сформированности по такому показателю, как «гностический компонент» на констатирующем этапе был отмечен лишь

у 7 человек (35%), то на контрольном этапе он увеличился до 15 человек (75%), по показателю «коммуникативно-деятельностный» - с 5 человек (25%) до 14 человек (70%), по «мотивационно-личностному» - с 13 человек (65%) до 7 человек (85%).

Сравнив результаты обобщенного уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников до и после проведения экспериментальной работы, мы получили следующие данные: средний уровень снизился с 55% до 25%, низкий уровень - с 0% до 0, а высокий уровень повысился с 35% до 75%. Данные результаты являются существенными, свидетельствующими о качественном изменении уровня сформированности исследуемой компетентности.

Кроме того, на заключительном этапе опытно-экспериментальной работы было выявлено, что уровень сформированности данной профессиональной компетентности педагогов имеет существенное различие в контрольной и экспериментальной группах в отношении достаточного уровня развития как всей компетентности, а также ее отдельных компонентов. Так, если в экспериментальной группе он показал значительное увеличение, то в контрольной группе остался практически неизменным

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамов Г.С. Возрастная психология: учебное пособие. М.: Академический проект, 2017. 704 с.
2. Баранников А.В. Компетентностный подход и качество образования. М.: Московский центр качества образования, 2018. 144 с.
3. Башарина А. Развитие детской инициативы и самостоятельности в условиях детского сада. URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/razvitie-detskoj-iniciativy-i-samostojatelnosti-v-uslovijah-detskogo-sada.html> (дата обращения: 11.08.2019).
4. Волженина Т. Воспитание самостоятельности: советы родителям детей всех возрастов // Виноград. 2019. №37. С.20-23.
5. Волкова Г.В. Повышение уровня профессиональной компетенции преподавательского коллектива // Завуч. 2019. №7. С.23-29.
6. Гапон Л.Е. Компетенции и компетентность педагога. URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2014/07/20/kompetentsii-i-kompetentnost-pedagoga-1> (дата обращения: 11.08.2019).
7. Говоров М.С. Психологическая характеристика инициативы школьников-подростков: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1962. 261 с.
8. Годник С.М., Козберг Г.А. Становление профессиональной компетентности учителя. Воронеж: ВГУ, 2019. 345 с.
9. Горбунова В.В. Управление качеством образования в муниципальном дошкольном образовательном учреждении // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2015. №3. С.80-84.
10. Григорович Л.А., Марцинковская Т.Д. Педагогика и психология: учебное пособие. М.: Гардарики, 2018. 480 с.
11. Денежкина Е.О., Колинко Н.С. Формирование профессиональных умений у педагогов в условиях современной дошкольной образовательной организации // Вестник научных конференций. 2015. № 3-4. Ч. 4. С.53-55.
12. Дистервег А. О природосообразности и культуросообразности в

обучении // Народное образование. 2018. № 7. С.193-197.

13. Ежкова Н.С. Руководство самостоятельной деятельностью старших дошкольников. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015. 144 с.

14. Жарова Л.В. Учить самостоятельности. М.: Просвещение, 2013. 203 с.

15. Зимняя И.А. Педагогическая психологии: учебник для вузов. М.: Логос, 2019. 384 с.

16. Зотова И.В., Кадырова Г.Н. Профессиональная компетентность педагогов ДОУ в условиях введения ФГОС ДОУ // Достижения науки и образования. 2018. №3. С.53-55.

17. Ильин Е.П. Психология для педагогов. СПб.: Питер, 2016. 638 с.

18. Кирпач А.А. Развитие инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2017 г.). СПб.: Свое издательство, 2017. С.48-50.

19. Ковалев А.Г. Психология личности. М.: Просвещение, 1970. 391 с.

20. Ковалёва Л.В. Развитие профессиональной компетенции педагогов, реализующих требования ФГОС дошкольного образования. URL: <http://43-oze.edusite.ru/DswMedia/razvitieprofessional-noykompetenciipedagogov.pdf> (дата обращения: 11.08.2019).

21. Коменский Я.А. Предвестник всеобщей мудрости // Избр. пед. соч.: В 2-х т. М.: Педагогика, 1982. С.477–528.

22. Кукушин В.С. Общие основы педагогики: учеб. пособие для студентов пед. вузов. Ростов н/Д: МарТ, 2018. 218 с.

23. Куркина И.С., Коростылева Л.А. Поддержка инициативы детей в различных видах детской деятельности. URL: <http://ped-kopilka.ru/blogs/irina-sergeevna-kurkina/poderzhka-iniciativy-detei-v-razlichnyh-vidah-detskoj-deyatelnosti-ramjatka-dlja-pedagogov-dou.html> (дата обращения: 11.08.2019).

24. Левитов Н.Д. Психология характера. М.: Просвещение, 1969. 424 с.

25. Лосик Е.И. Роль педагога дошкольного учреждения в развитии

познавательной активности старших дошкольников // Теория и практика образования в современном мире: материалы II междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. С.47-49.

26. Макаренко А.С. Воспитание гражданина. М.: Просвещение, 1988. 301с.

27. Минина А.А. Формирование педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности у детей дошкольного возраста // Теория и практика общественного развития. 2014. №13. С.100-104.

28. Минина А.В. Структура и содержание педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности у детей дошкольного возраста // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2013. № 2 (28). С.93–98.

29. Мухаметзянова Г.В. Профессиональное образование: проблемы качества и научно-методического обеспечения. Казань : Магариф, 2019. 317с.

30. Мухина А.И. Формирование компетентности педагога дошкольной организации в контексте современных требований // Вестник томского государственного педагогического университета. 2015. №7. С.21-27.

31. Назначение и описание критерия Фишера. URL: <https://www.psychol-ok.ru/statistics/fisher/> (дата обращения: 11.08.2019).

32. Нигматов З.Г., Шакирова Л.Р. Теория и технологии обучения в высшей школе: курс лекций. Казань: Казанский ун-т, 2013. 463 с.

33. Петухов С.А. Проявление инициативы учащихся третьего класса (на материале обучения, труда и игры): Дис. ... канд. пед. наук. М., 1954. 160 с.

34. Плотник И.Э. Формирование инициативности как черты личности старшего школьника: Дис. ... канд. пед. наук. Рига, 1967. 310 с.

35. Профессиональная компетентность педагога URL: <https://www.informio.ru/publications/id3158> (дата обращения: 11.08.2019).

36. Профессиональный стандарт педагога. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3071/> (дата обращения: 15.05.2018).

37. Рахимов А.З. Роль нравственного воспитания в формировании личности // Классный руководитель. 2019. № 6. С.56.
38. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 424с.
39. Рудик П.А. Психология: учебное пособие. М.: Физкультура и спорт, 1976. 239 с.
40. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2019. 576 с.
41. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс: учеб. пособие. М.: АСТ, 2019. 239 с.
42. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3-х тт. Т.1. М.: Педагогика, 1979. 560 с.
43. Сухомлинский В.А. О воспитании. М.: Академия, 2000. 360 с.
44. Ушинский К.Д. Педагогика. Избранные работы. М.: Юрайт, 2017. 284с.
45. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Приказ Министерства образования и науки РФ от 17. 10. 2013 г. № 1155. URL: [http:// www. Rg.ru/ 2013/ 11/25/doshk-standart-dok.html](http://www.Rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html) (дата обращения: 19.09.2018).
46. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция)/ URL: Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 18.09.2018).
47. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. М.: Просвещение, 2018. 173 с.
48. Халикова В.В. Профессиональные и личностные компетенции педагога ДОУ как условие становления субъектности ребенка. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/upravlenie-dou/2016/09/23/professionalnye-i-lichnostnye-kompetentsii-pedagoga-dou-kak> (дата обращения: 11.08.2019).
49. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

(дата обращения: 11.08.2019).

50. Цукерман Г.А., Елизаров Н.В. О детской самостоятельности // Вопросы психологии. 2019. №6. С.10-21.

51. Чем отличается компетентность от компетенции? Компетентность и компетенция: отличия в образовании URL: <https://fb.ru/article/261851/chem-otlichaetsya-kompetentnost-ot-kompetentsii-kompetentnost-i-kompetentsiya-otlichiya-v-obrazovanii> (дата обращения: 11.08.2019).

52. Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Психология. 2016. № 1. С.15-21.

53. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2014. № 8. С.26–31.

54. Шапошников К.В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 216 с.

55. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. М.: Академия, 2014. 384 с.

56. Papalia Diane E. A Child's World : infancy through Adolescence. New York; St. Louis; San Francisco: McGraw-Hill Publishing Company, 1990. 593 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение А

Анкета выявления уровней сформированности профессиональной компетентности педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| Гностический компонент | 1. Знание педагогов об инициативе и самостоятельности как интегративных качествах личности | | | |
| | А. дает собственное развернутое определение сущности инициативы и самостоятельности, делает их сравнительно-сопоставительный анализ | Б. дает определение инициативы и самостоятельности, формулирует их сходства и различия | В. имеет представление о сущности инициативы и самостоятельности, ориентируется в их отличиях | |
| | 2. Знания об особенностях становления этих качеств в разных видах деятельности | | | |
| | А. подробно характеризует возрастную динамику проявления инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста, акцентируя внимание на точках «прироста» | Б. характеризует возрастную динамику проявления инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста | В. информирован о разных проявлениях инициативы и самостоятельности детьми различных возрастных групп, может привести 1-2 примера | |
| | 3. Знания о методах и приемах развития и воспитания инициативы и самостоятельности | | | |
| | А. подробно раскрывает особенности становления инициативы и самостоятельности в разных видах детской деятельности | Б. раскрывает особенности становления инициативы и самостоятельности в основных видах детской деятельности | В. ориентируется в особенностях становления инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности | |
| | 4. Знание о разных проявлениях этих качеств на всем этапе дошкольного детства от младшего до старшего дошкольного возраста | | | |
| | А. дает подробную характеристику методам и приемам развития и воспитания инициативы и самостоятельности, описывает возможности и границы их применения | Б. дает характеристику методам и приемам развития и воспитания инициативы и самостоятельности | В. называет методы и приемы развития и воспитания инициативы и самостоятельности ориентируется в их сущности | |
| | Мотивационно-личностный компонент | 1. Заинтересованность педагогов в развитии рассматриваемых детских качеств | | |
| | | А. активно проявляет заинтересованность в развитии инициативы и самостоятельности детей | Б. проявляет заинтересованность в развитии инициативы и самостоятельности детей | В. в отдельных случаях проявляет заинтересованность в развитии инициативы и самостоятельности детей |
| 2. Осознание их роли и функций для самореализации ребенка | | | | |
| | А. осознает ценность инициативы и самостоятельности для | Б. осознает значимость инициативы и самостоятельности для | В. осознает необходимость инициативы и самостоятельности для | |

| | | | |
|---|--|---|--|
| | самореализации ребенка | самореализации ребенка | самореализации ребенка |
| | 3. Стремление понять мотивы поступков детей, поддержать их интересы | | |
| | А. понимает мотивы поступков детей, поддерживает их интересы, | Б. не всегда понимает мотивы поступков детей, стремится поддержать их интересы | В. затрудняется в понимании мотивов поступков детей и поддержки их интересов |
| | 4. Способность к педагогической рефлексии и самоконтролю | | |
| | А. способен к систематической педагогической рефлексии и самоконтролю | Б. способен к эпизодической педагогической рефлексии и самоконтролю | В. испытывает трудности в педагогической рефлексии и самоконтроле |
| Коммуникативно-деятельностный компонент | 1. Стимулирование проявления инициативы и самостоятельности ребенка | | |
| | А. специально создает и использует стихийно складывающиеся педагогические ситуации для стимулирования инициативы и самостоятельности ребенка | Б. специально создает педагогические ситуации для стимулирования инициативы и самостоятельности ребенка | В. затрудняется в создании педагогических ситуаций для стимулирования инициативы и самостоятельности ребенка |
| | 2. Применение методов воспитания самостоятельности, эмоционального предвосхищения результатов детской деятельности | | |
| | А. систематически и комплексно применяет методы воспитания самостоятельности, эмоционального предвосхищения результатов детской деятельности | Б. комплексно применяет методы воспитания самостоятельности, эмоционального предвосхищения результатов детской деятельности | В. периодически применяет отдельные методы воспитания самостоятельности, эмоционального предвосхищения результатов детской деятельности |
| | 3. Создание среды, стимулирующей инициативу и интересы ребенка | | |
| | А. самостоятельно создает среду, стимулирующей инициативу и интересы ребенка | Б. участвует в создании среды, стимулирующей инициативу и интересы ребенка | В. принимает эпизодическое участие в создании среды, стимулирующей инициативу и интересы ребенка |
| | 4. Создание пространства для проявления детьми инициативы и самостоятельности | | |
| | А. самостоятельно создает пространство для проявления детьми инициативы и самостоятельности | Б. принимает участие в создании пространства для проявления детьми инициативы и самостоятельности | В. принимает эпизодическое участие в создании пространства для проявления детьми инициативы и самостоятельности |
| | 5. Умение развивать положительное отношение и интерес ребенка к разным видам деятельности | | |
| | А. умеет самостоятельно развивать положительное отношение и интерес ребенка к разным видам деятельности | Б. обладает определенными умениями развивать положительное отношение и интерес ребенка к разным видам деятельности, нуждается в консультации более опытных коллег | В. обладает отдельными умениями развивать положительное отношение и интерес ребенка к разным видам деятельности, нуждается в помощи коллег |

Лист самооценки уровня сформированности компонентов профессиональной компетентности в области развития детской инициативы и самостоятельности

Уважаемые педагоги, с целью исследования уровня формирования профессиональной компетентности педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности, примите, пожалуйста, участие в анкетировании. Анкета состоит из 3 компонентов, в каждом из которых перечислен ряд качеств. Проанализируйте, пожалуйста, степень выраженности каждого качества себя и поставьте букву А, Б, В, Г или Д, где А отражает самый высокий уровень сформированности конкретного пункта компонента компетенции, а вариант Д – минимальный уровень сформированности.

| № | Степень выраженности (А, Б, В, Г, Д) |
|---|--------------------------------------|
| Гностический компонент | |
| 1 | |
| 2 | |
| 3 | |
| 4 | |
| Коммуникативно-деятельностный компонент | |
| 1 | |
| 2 | |
| 3 | |
| 4 | |
| Мотивационно-личностный компонент | |
| 1 | |
| 2 | |
| 3 | |
| 4 | |
| 5 | |

Лист экспертной оценки уровня сформированности компонентов профессиональной компетентности в области развития детской инициативы и самостоятельности

Уважаемые эксперты, с целью исследования уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов в области развития детской инициативы и самостоятельности, примите, пожалуйста, участие в анкетировании. Анкета состоит из 3 компонентов, в каждом из которых перечислен ряд качеств. Проанализируйте, пожалуйста, степень выраженности каждого качества себя и поставьте букву А, Б, В, Г или Д, где А отражает самый высокий уровень сформированности конкретного пункта компонента компетенции, а вариант Д – минимальный уровень сформированности.

| № | Степень выраженности (А, Б, В, Г, Д) |
|---|--------------------------------------|
| Гностический компонент | |
| 1 | |
| 2 | |
| 3 | |
| 4 | |
| Коммуникативно-деятельностный компонент | |
| 1 | |
| 2 | |
| 3 | |
| 4 | |
| Мотивационно-личностный компонент | |
| 1 | |
| 2 | |
| 3 | |
| 4 | |
| 5 | |

Выявление достоверных различий процентных долей педагогов с высоким уровнем сформированности профессиональной компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников в экспериментальной и контрольной группах с помощью методики Фишера (на констатирующем этапе)

Определим, что критерием для разделения педагогов на тех, у кого «есть эффект» и «нет эффекта» будет выявленный высокий уровень сформированности профессиональной компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников.

Выдвинем гипотезы.

H_0 : «доля педагогов, у которых проявляется исследуемый эффект, в одной группе не больше (\leq), чем в другой группе».

H_1 : «доля педагогов, у которых проявляется исследуемый эффект, в одной группе больше ($>$), чем в другой группе».

Выберем уровень значимости (величину ошибки первого рода) $p=0,05$ и построим четырехпольную таблицу.

| Группы | Есть эффект (высокий уровень сформированности профессиональной компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников) | Нет эффекта (средний и низкий уровень сформированности профессиональной компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников) |
|--|---|--|
| Э гр. (20 чел.) (количество наблюдений и процентная доля) | 7 чел./Процентная доля $7/20 * 100 = 35\%$ | 13 чел./Процентная доля $11/20 * 100 = 65\%$ |
| К гр. (20 чел.) (количество наблюдений и процентная доля) | 5 чел./Процентная доля $5/20 * 100 = 25\%$ | 15 чел./Процентная доля $15/20 * 100 = 75\%$ |
| Суммы Σ 40 | $7+5=12$ | $13+15=28$ |

Найдем величины ϕ_1 и ϕ_2 , соответствующие процентным долям педагогов с оптимальным и допустимым уровнем сформированности

компетентности педагога в вопросах саморазвития в каждой группе по таблице «Величины угла ϕ (в радианах) для разных процентных долей».

Для 35% значение $\phi_1 = 1,266$; для 25% значение $\phi_2 = 1,047$. Вычислим эмпирическое значение критерия:

$$\phi_{\text{эм}}^* = (\phi_{\text{к}} - \phi_{\text{э}}) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}}$$

$$\phi_{\text{эм}}^* = (1,266 - 1,047) \times \sqrt{\frac{20 \times 20}{20 + 20}} = 0,693$$

Найдем критическое значение критерия по таблице «Уровни статистической значимости разных значений критерия Фишера». Сопоставим эмпирическое значение $\phi_{\text{эм}}^*$ с критическим значением $\phi_{\text{крит}}^*$. Так как $\phi_{\text{эм}}^* = 0,693$ меньше $\phi_{\text{крит}}^*$, это значение попало в зону «незначимости различий», то можно считать, что на 5-ом уровне значимости в контрольной и экспериментальной группах значимо не различаются процентные доли педагогов с высоким уровнем сформированности профессиональной компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников.



Выявление достоверных различий процентных долей педагогов с высоким уровнем сформированности профессиональной компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников в экспериментальной и контрольной группах с помощью методики Фишера (на контрольном этапе)

Определим, что критерием для разделения педагогов на тех, у кого «есть эффект» и «нет эффекта» будет выявленный высокий уровень сформированности профессиональной компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников.

Выдвинем гипотезы.

H_0 : «доля педагогов, у которых проявляется исследуемый эффект, в одной группе не больше (\leq), чем в другой группе».

H_1 : «доля педагогов, у которых проявляется исследуемый эффект, в одной группе больше ($>$), чем в другой группе».

Выберем уровень значимости (величину ошибки первого рода) $p=0,05$ и построим четырехпольную таблицу.

| Группы | Есть эффект (высокий уровень сформированности профессиональной компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников) | Нет эффекта (средний и низкий уровень сформированности профессиональной компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников) |
|--|---|--|
| Э гр. (20 чел.) (количество наблюдений и процентная доля) | 15 чел./Процентная доля $15/20 * 100 = 75\%$ | 5 чел./Процентная доля $5/20 * 100 = 25\%$ |
| К гр. (20 чел.) (количество наблюдений и процентная доля) | 6 чел./Процентная доля $6/20 * 100 = 30\%$ | 14 чел./Процентная доля $14/20 * 100 = 70\%$ |
| Суммы Σ 40 | $5+6=11$ | $12+14=26$ |

Найдем величины ϕ_1 и ϕ_2 , соответствующие процентным долям педагогов с оптимальным и допустимым уровнем сформированности

компетентности педагога в вопросах саморазвития в каждой группе по таблице «Величины угла ϕ (в радианах) для разных процентных долей».

Для 75% значение $\phi_1 = 2,094$; для 30% значение $\phi_2 = 1,159$. Вычислим эмпирическое значение критерия:

$$\varphi_{эм}^* = (\varphi_k - \varphi_э) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}}$$

$$\varphi_{эм}^* = (2,094 - 1,159) \times \sqrt{\frac{20 \times 20}{20 + 20}} = 2,957$$

Найдем критическое значение критерия по таблице «Уровни статистической значимости разных значений критерия Фишера». Сопоставим эмпирическое значение $\phi_{эм}$ с критическим значением $\phi_{крит}$. Так как $\phi_{эм} = 2,957$ больше $\phi_{крит}$, это значение попало в зону «значимости различий», то можно считать, что на 5-% ном уровне значимости в контрольной и экспериментальной группах значимо различаются процентные доли педагогов с высоким уровнем сформированности профессиональной компетенции в области развития инициативы и самостоятельности дошкольников.

