

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ 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

СОЛОМЕННИКОВА ЕЛЕНА ВЛАДИСЛАВОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПЕДАГОГОВ «СПОСОБНОСТЬ ОРГАНИЗОВЫВАТЬ ПРОЕКТНУЮ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА».**

Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Управление в системе дошкольного образования

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

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

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

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

Дата защиты

21.12.2020

Обучающийся

Соломенникова Е.В.

Оценка _____

Красноярск 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ «СПОСОБНОСТЬ ОРГАНИЗОВЫВАТЬ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА».....	11
1.1. Организация проектной деятельности дошкольников: теория и технология.....	11
1.2. Сущность и содержание педагогической компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста»	22
1.3. Педагогические условия развития профессиональной компетентности педагогов «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста».....	33
Выводы по главе 1.....	46
ГЛАВА 2. ОПЫТ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ «СПОСОБНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА»	49
2.1. Диагностическое изучение уровня развития профессиональной компетентности педагогов «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста»	50
2.2. Реализация условий развития профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста»	61
2.3. Анализ и интерпретация результатов исследования.....	83
Выводы по главе 2.....	90
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	93
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	98
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	104

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Общество и государство сегодня предъявляют высокие требования к качеству современного образования, с чем связано введение федеральных государственных образовательных стандартов на всех его уровнях, где сформулированы основные принципы и подходы к реализации образования и требования к его результатам. В связи с этим отечественными учеными и педагогами-практиками ведется разработка новых образовательных практик отвечающим требованиям стандартов. Обсуждаются и анализируются первые эффекты и полученные результаты.

В Красноярском крае создан «Региональный атлас образовательных практик», в который по результатам экспертизы включены лучшие инновационные и развивающие практики, созданные педагогическими коллективами в том числе детских садов. Анализируя дошкольные образовательные практики, вошедшие в региональный атлас за последние три года, очевидной становится тенденция переноса в дошкольное образование проектной деятельности, которая рассматривается как разновидность детской познавательно-исследовательской деятельности.

Обращение к современным комплексным программам дошкольного образования, показало достаточно широкое использование проектной деятельности детей в программах «Вдохновение», «Открытия», где образовательные темы выбираются детьми по их желанию и продолжаются до получения ответов на интересующие детей вопросы. Для поиска ответов на вопросы детей используется проектная деятельность детей, что содействует достижению основных целевых ориентиров дошкольного образования – развития самостоятельности, инициативы, раскрытия творческого потенциала дошкольников [45; 46].

Распространению проектной деятельности в дошкольном образовании послужили исследования российских ученых (В.С. Блинецова,

Л.И. Борщева, В.В. Кухлинская, Р.М. Чумичева), доказывающие развивающий потенциал данного вида деятельности в общем развитии дошкольников, а также в его отдельных областях (познавательной инициативы, творческого мышления, взаимодействия со сверстниками и взрослыми). Динамику возрастного развития проектной деятельности детей, особенности реализации и организации проектной деятельности детей в условиях ДОО и семьи раскрываются в работах Л.С. Киселева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.Б. Зуйкова. В работах Н.Е. Вераксы выделяются и раскрываются характеристики свойственные проектной деятельности старших дошкольников. Технология введения проектной деятельности в образовательную практику дошкольных организаций посвящены труды Е.С. Евдокимовой и Н.С. Варенцовой.

Распространение проектной деятельности в образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста ставит вопрос развития и совершенствования профессиональных компетентностей педагогов. В связи с этим возникает целый ряд специальных компетентностей, необходимых педагогу для организации проектной деятельности детей в дошкольной образовательной практике.

Одним из первых отечественных основателей компетентностного подхода принято называть П.Ф. Каптерева. Вопросам профессиональной компетентности педагогов, ее развития и формирования посвящено множество отечественных и зарубежных психологических и педагогических исследований (А.Л. Андреев, О.С. Анисимов, В.И. Байденко, О.А. Булавенко, С.Г. Вершловский, В.А. Воротилов, Б.С. Гершунский, Д. Ермаков, В.И. Загвязинский, В.А. Исаев, Р.Б. Квеско, Н.В. Кузьмина, Ю.А. Конаржевский, А.К. Маркова, В.А. Метаева, Л.М. Митина, А.М. Новиков, В.А. Сластенин, И.П. Смирнов, М.И. Станкина, Е.В. Ткаченко, Л.О. Филиппова, А.В. Хуторский, А. Шелтен и др.). Среди ученых, занимающихся вопросами развития и формирования профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций

(воспитателей), следует отметить О. Соломенникову, Ю. Гладкову, Н.А. Эверти др. Ими были выделены компонентный состав профессиональной компетентности педагогов-воспитателей, предложены способы и подходы к их изучению и определению уровня развития. Результаты этих исследований позволяют сделать вывод о том, что воспитатели нуждаются в непрерывном профессиональном образовании и саморазвитии [53], особенно в тех вопросах, которые связаны с инновациями, введением новых технологий, педагогических подходов и способов организации детской деятельности.

Анализ научных исследований по проблеме развития профессиональной компетентности педагогов ДОО по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста позволил выделить ряд противоречий: между вызовами современного общества и уровнем профессиональной компетентности педагогов; между особой значимостью проектной деятельности в развитии детей дошкольного возраста и значительными дефицитами в мотивации педагогов к ее внедрению в практику работы с дошкольниками; между необходимостью личностно-ориентированного характера взаимодействия с ребенком и в основном безличным опытом взаимодействия с участниками образовательного процесса; между потребностью педагогов в самопонимании, самоопределении и самовыражении и недостаточностью условий для их осуществления в профессиональной деятельности.

Указанные противоречия актуализируют проблему выявления организационно-педагогических условий развития профессиональной компетентности педагогов «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста». Данная проблема определила выбор темы исследования: «Развитие профессиональной компетентности педагогов «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста».

Цель исследования: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность условий, способствующих развитию профессиональной компетентности педагогов «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста».

Объект исследования: процесс развития профессиональной компетентности педагогов «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста».

Предмет исследования: педагогические условия развития компетентности педагогов «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста».

Гипотеза исследования: развитию профессиональной компетентности педагогов «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» будет способствовать совокупность следующих условий:

- разработка междисциплинарного образовательного модуля на основе компетентностной модели и профессиональных дефицитов педагогов;
- разворачивание диалоговых форм, способствующих пониманию собственных интересов и мотивов профессиональной деятельности;
- включение педагогов в деятельность профессиональных объединений через организацию творческих групп различной тематической направленности, отражающих их профессиональные и личные интересы.

Исходя из цели, объекта, предмета и гипотезы были определены следующие задачи исследования:

1. уточнить и конкретизировать содержание понятия «проектная деятельность детей дошкольного возраста»;
2. осуществить педагогический анализ идей организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, выявить сущность данного процесса и его основные этапы;

3. раскрыть понятие «профессиональная компетентность педагогов «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» и теоретически обосновать педагогические условия ее развития;

4. разработать содержание и способы реализации образовательного междисциплинарного модуля, ориентирующего на организацию проектной деятельности детей дошкольного возраста;

5. активизировать диалоговые формы, способствующие пониманию собственных интересов и мотивов профессиональной деятельности;

6. разработать способы вовлечения педагогов в деятельность творческих групп различной тематической направленности, отражающих их профессиональные и личные интересы.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: идеи компетентностного подхода в педагогике (Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, А.П.Тряпицына, А.В. Хуторский и др.), концепция личностно-ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), идеи совместной проектной деятельности детей и взрослых (В.П. Бедерханова, С. Пейперт), идеи организации проектной деятельности в дошкольных образовательных организациях (Т.А. Данилина, Е.С. Евдокимова, О.В. Евдокишина, М.Б. Зуйкова, Л.С. Киселева, А.И. Кудрявцева, А.Ю. Кузина, Т.С. Лагода, А.И. Садретдинова и др.); особенности педагогической деятельности в инновационном образовательном процессе (Л.Г. Богославец, В.И. Загвязинский, О.Л. Князева, Л.С. Маркова, В.А. Петровский, Л.С. Подымова, Л.В. Поздняк, В.А. Сластенин и др.).

Для решения поставленных задач применялись методы педагогического исследования: общетеоретические (теоретико-методологический анализ психолого-педагогической и методической литературы и нормативных документов, определяющих деятельность дошкольных образовательных организаций, выполненных ранее диссертационных работ по проблеме исследования, изучение и обобщение

опыта деятельности); эмпирические (наблюдение, педагогический эксперимент, метод экспертных оценок); статистические (ранжирование, качественный и количественный анализ результатов исследования).

Опытно-экспериментальная база исследования: дошкольные образовательные организации г. Бородино Красноярского края.

Этапы исследования:

На первом, теоретическом, этапе (2018–2019) проводилось изучение научной 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 (2019–2020) разрабатывалась методика и технология опытно-экспериментальной работы; создавался инструментарий для отслеживания результатов развития профессиональной компетентности педагогов «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста»

На третьем, обобщающем, этапе (2020) проводились анализ, обобщение и систематизация результатов опытно-экспериментальной работы, уточнялись выводы, оформлялся текст диссертации.

Научная новизна исследования:

- уточнено содержание понятия «проектная деятельность детей дошкольного возраста»;
- конкретизировано содержание профессиональной компетенции педагогов «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста»;
- разработана модель развития профессиональной компетенции педагогов «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста», включающая когнитивный, ценностно-мотивационный и деятельностный компоненты;
- на основе теоретического и экспериментального исследований

разработана и апробирована методика изучения уровня развития профессиональной компетенции педагогов «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста»;

– обосновано и доказано, что условия, заявленные в гипотезе исследования, в совокупности обеспечивают развитие профессиональной компетенции педагогов «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста». разработка и реализация междисциплинарного образовательного модуля «Основы организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста» способствует формированию когнитивного компонента профессиональной компетентности педагогов; активизация диалоговых форм взаимодействия педагогов способствует становлению ценностно-мотивационного компонента, то есть обогащение опыта эмоциональных переживаний, развитие рефлексии. Вовлечение педагогов в деятельность творческих групп развивает деятельностный компонент педагогической компетентности, т.е. умения организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

Теоретическая значимость исследования: выявлены, теоретически обоснованы и экспериментально подтверждены условия, которые составляют основу развития у педагогов компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста».

Практическая значимость исследования: научно обоснованы практические рекомендации, по развитию профессиональной компетентности педагогов «способность организовывать проектную деятельность дошкольного возраста». Разработаны: программа образовательного междисциплинарного модуля, технология использования метода «Шесть шляп» Эдварда де Боно с целью стимулирования интереса педагогов к проектной деятельности детей, содержание пяти кейсов с целью осознания педагогами значимости проектной деятельности в развитии детей, способы проведения мастер-классов с целью осознания ценности проектной деятельности детей, технология деятельности творческих групп,

способствующая расширению опыта педагогов в организации проектной деятельности детей.

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, а также их позитивной результативностью.

Апробация и внедрение результатов исследования реализовывались в ходе организации опытно-экспериментальной работы, проводимой с педагогами дошкольных образовательных организаций г.Бородино Красноярского края в качестве куратора методического объединения по организации проектной деятельности детей.

Результаты и основные идеи исследования выносились для обсуждения на заседания кафедры психологии и педагогики детства КГПУ им. В.П. Астафьева и научно-исследовательского семинара магистрантов программы «Управление в системе дошкольного образования»; XXI Всероссийской национально-практической конференции «Психология и педагогика детства: дети третьего тысячелетия» (Красноярск, 19 марта 2019); XXII Международной научно-практической конференции «Психология и педагогика детства: векторы взаимодействия» (Красноярск, 19–20 марта 2020), круглый стол «Управление образованием на этапе стандартизации» в рамках VI Психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой «Современное психолого-педагогическое образование» (Красноярск, 29 октября 2020);

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

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ «СПОСОБНОСТЬ ОРГАНИЗОВЫВАТЬ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА»

Для выявления теоретических предпосылок развития профессиональной компетентности педагогов ДОО «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» необходимо решить две главные задачи. Первая задача связана с уточнением и раскрытием содержания рабочих понятий, в частности таких, как «проектная деятельность детей», «профессиональная компетентность «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» (первый и второй параграфы первой главы). Вторая задача ориентирована на определение совокупности условий и их теоретическое обоснования для развития профессиональной компетентности педагогов «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» (третий параграф первой главы).

1.1 Организация проектной деятельности дошкольников: теория и технология

Тенденции современного общества и изменившиеся нормативно-правовые документы, определяющие деятельность системы дошкольного образования, требуют от педагога поиска новых подходов к организации образовательного процесса в детском саду. На первый план в данном вопросе выходит организация партнёрской деятельности детей и взрослых, характеризующаяся равноправием и взаимоуважением ее участников (Н.А. Короткова).

Деятельностный подход в современном образовании становится одним из ведущих, т.е. определяющим основные стратегические направления развития образования и тактическое их воплощение. Деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Р. Лурия, А.К. Маркова, Д.Б. Эльконин и др.) позволяет определить внутриличностный психолого-педагогический механизм и условия развития деятельности, направленные на наиболее полную реализацию внутренних возможностей и резервов человека. Идея деятельностного подхода связана с деятельностью как средством становления и развития субъектности ребенка.

Доказано, что развитие человека осуществляется в процессе различных видов деятельности и на всех возрастных ступенях. Именно в процессе деятельности человек осваивает и присваивает общественно исторический опыт, состоящий из знания и умения, качеств и способности. Но, стоит отметить, что на психическое развитие человека влияние оказывают не все виды деятельности. По мнению А.Н. Леонтьева, деятельность в целом не складывается механически из отдельных видов деятельности. На разных возрастных этапах одни виды деятельности являются ведущими, а другие – подчиненными. К главному виду человеческой деятельности относится труд, ведь именно ему человечество обязано своим развитием. Труд направлен на производство определенных общественно полезных продуктов – как материальных, так и идеальных. Игра, учение, общение возникли благодаря связи с трудом и частично выступают – как обслуживающие труд, частично – как формы подготовки к нему. В связи с этим их значение на разных возрастных ступенях не одинаково. Так, труд в его зрелых формах недоступен детям, а игра теряет свою привлекательность для молодых и зрелых людей.

Проведенный анализ научной литературы (В.С. Лазарев, В.А. Лекторский, В.Н. Сагатовский, В.И. Слободчиков, В.С. Швырев и др.) помог выделить такие характеристики деятельности, которые можно отнести

к любому ее виду. Деятельность: выступает характерной для человека формой отношения к миру; определяется системой субъект-субъектных и субъект-объектных отношений; является предметной и субъектной; открытой и универсальной системой, характеризующейся способностью к саморазвитию в рамках окружающего ее универсума; выступает как искусственный процесс, введенный в сложную сеть естественных и квазиестественных процессов; характеризуется наличием кольцевой структуры; подразумевает свободное целеполагание.

В педагогике получили распространение следующие положения деятельностного подхода: личность формируется и проявляется в деятельности, что, в свою очередь, требует специальной работы по ее отбору и организации, по активизации и переводу человека в позицию субъекта познания, труда и общения [40].

Выбор форм деятельности в работе с детьми дошкольниками определяется возрастными особенностями детей и ведущим для данной возрастной группы видом деятельности, и зависит от профессиональной компетентности педагогов, интересов воспитанников и вовлеченности родителей в совместную образовательную деятельность с детьми педагогами.

Проектная деятельность относится к результативным формам деятельности взрослых и детей дошкольного возраста. Она позволяет не только решить поставленную задачу, а также создает возможность расширения образовательного пространства детей и вынесения его за пределы образовательной организации [65].

Некоторые авторы, такие как Л.С. Киселева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.Б. Зуйкова, определяют проектную деятельность как «поэтапную практическую деятельность, которая направлена на достижение поставленной цели», как «способ организации взаимодействия педагогов и детей в образовательном процессе», и как «вариант интегрированного метода обучения дошкольников» [14]. Суть проектной деятельности с точки зрения деятельностного подхода заключается в том, что в центре внимания стоит

совместная деятельность взрослых и детей, реализующих определенный проект.

Таким образом, проектную деятельность можно рассматривать в качестве одного из путей реализации деятельностного подхода в дошкольном образовании.

Как считает Н.Е. Веракса и А.Н. Веракса, деятельность можно считать проектной, только в том случае, когда прямое действие невозможно осуществить. Другими словами, проектная деятельность предполагает существование нескольких возможных вариантов ее реализации, выявление достоинств и недостатков каждого из возможных вариантов исходя из имеющихся ресурсов, выбор и реализация одного из вариантов совместно с другими участниками деятельности. Проектная деятельность при этом позволяет учитывать характер и условия смены разных видов деятельности всех ее участников для достижения намеченного желаемого результата. Т.е. отличием проектной деятельности от других видов деятельности детей состоит в том, что она предполагает движение ребенка в пространстве возможностей, при этом для ее реализации детям необходима помощь и поддержка взрослых, совместное выполнение замысла позволяет лучше понять друг друга и установить теплые отношения [17].

Педагогу бывает сложно лишь организовать проблемную ситуацию для детей и не предлагать свои варианты решения, т.е. затруднения педагогов состоят в уходе от традиционного и привычного действия по заданному образцу. Если педагогу не удастся преодолеть свои профессиональные затруднения, то ребенок лишается субъектности и оказывается в объектной позиции.

Под субъектностью в проектной деятельности подразумевается выражение инициативы, а также проявление самостоятельной активности. По мнению Н.Е. Веракса субъектность ребенка может проявляться с разной степенью выраженности. Он описывает три степени выраженности субъектности ребенка: предложение собственной идеи, поддержание уже

высказанной идеи и видоизменение идеи другого ребенка. Задача воспитателя, в данной ситуации, заключается в выделении своеобразия идеи всех высказавшихся детей и поддержка их инициативы, приобретение опыта позитивных высказываний.

Проектная деятельность в детском саду не может возникнуть по инициативе детей, даже старшей возрастной группы, т.к. она сложна и требует участия и руководства со стороны взрослых. В связи с этим проектная деятельность детей – это всегда специально организованный взрослыми (педагогами, родителями) образовательная ситуация.

В работах Н.Е. Вераксы выделяются характеристики свойственные проектной деятельности старших дошкольников. Во-первых, проектная деятельность возникает как поиск вариантов выхода из проблемных ситуаций. Во-вторых, проектная деятельность имеет адресный характер, т.е. ребенок нуждается в адресате, к которому обращена его деятельность, в этом контексте проектная деятельность детей имеет ярко выраженную социальную окраску. В-третьих, проектная деятельность представляет как мотивированная деятельность ребенка, т.е. он осознает причины, по которым включается в ту или иную проектную деятельность.

Применительно к дошкольному возрасту ученые говорят о существовании трех основных видов проектной деятельности: исследовательской, нормативной и творческой. Каждый вид проектной деятельности имеет структурные особенности, структура и характерные этапы реализации. Коротко остановимся на их характеристике.

Исследовательская проектная деятельность дошкольников направлена на получение ответов на детские вопросы о существовании явлений и их объяснении. В ходе реализации исследовательской проектной деятельности ребёнок самостоятельно ищет ответы на интересующие вопросы в специально созданных педагогом условиях. Зачастую такая деятельность является индивидуальной и предполагает вовлечение в сферу интересов ребёнка его ближайшего окружения. Организация исследовательской

проектной деятельности состоит из четырех основных этапов. На первом этапе предполагается возникновение вопроса ребенка. С этой целью используются естественные ситуации, возникающие в образовательной деятельности с детьми, либо целенаправленно создается ситуация, провоцирующая вопросы детей. Второй этап представляет собой вовлечение ребенка в поиск ответа на его вопрос. Третий этап предполагает презентацию результатов деятельности. Четвертый этап направлен на закрепление материала и его систематизацию.

Творческая проектная деятельность чаще всего имеет коллективный характер и ориентирована на долгосрочную реализацию. Все дети имеют возможность предлагать свои идеи для творческого проекта, все дети участвуют в его реализации, выполняя различные виды работ на разных этапах проекта, которые ориентированы на общий единый результат. Организация данного вида проектной деятельности предполагает пять этапов: обсуждение и определение темы; прояснение мотивов участия в проекте; составление плана реализации проекта; реализация намеченного плана совместными усилиями; презентация.

Нормативная проектная деятельность подразумевает самостоятельное создание детьми системы правил, действующих в группе или в детском саду. Организация этого вида проектной деятельности, происходит через следующие этапы: актуализацию определённой ситуации поведения и последствий, к которым оно может привести; моделирование последствий; обсуждение нового правила; презентация и оформление нового правила.

Таким образом, мы видим, что в проектной деятельности заложена идея ее направленности на результат, который достигается в процессе сотрудничества и взаимодействия взрослого и детей над определённой практической проблемой (темой).

В работах Е.С. Евдокимовой, Н.С. Варенцовой [16; 26] выделяется этапы организации проектной деятельности детей, среди них: формулировка цели предстоящей деятельности, разработка возможных вариантов ее

достижение и выбор одного, реализация выбранного варианта, подведение итогов, т.е. сопоставление цели и полученного результата деятельности, презентация результатов проекта. Для полноценного разворачивания проектной деятельности детям требуется помощь почти на каждом из перечисленных этапов. Коротко остановимся на их описании.

На первом этапе проектной деятельности предполагается обсуждение проблемы с детьми, постановка цели проекта или выдвижение гипотезы, которую в процессе проектной деятельности необходимо подтвердить или опровергнуть. Первый этап условно можно обозначить как поисковый. На этом этапе создается ситуация, в ходе которой ребенок самостоятельно приходит к формулировке исследовательского вопроса и постановке на его основе исследовательских задач. На данном этапе диалог с детьми, организованный педагогом, способствует развитию рефлексии ребёнка в области познания собственных интересов, оценки имеющегося и приобретению нового опыта. Первый этап заканчивается формулировкой вопроса, задач на которые предстоит ответить или решить [17].

На втором этапе происходит совместная разработка плана действий по достижению цели (гипотеза – это и есть цель проекта). Для этого организуется обсуждение детьми возможных вариантов ее достижения. В дошкольной педагогике разработано несколько эффективных методов и приемов организации детских обсуждений. Среди них: метод трех вопросов («Что мы знаем?», «Что мы хотим узнать?», «Как нам найти ответы на вопросы?»). Уточнение плана действий осуществляется на протяжении всего этапа, при этом взаимодействие педагога с детьми носит личностно-ориентированный характер [39].

Взрослый помогает: фиксировать детские предложения, выстраивать диалог между детьми, каждому ребенку поделиться своим опытом деятельности, для одних вводя подсказки и наводящие вопросы, для других предоставляя больше самостоятельности [59].

На третьем этапе составленный детьми план действий претворяется в жизнь. Дети исследуют, экспериментируют, ищут, творят, придумывают, мастерят. Среда, окружающая ребенка, должна побуждать его к деятельности, быть незаконченной, незавершённой. Именно в среде ребенок должен черпать ресурсы для реализации проекта, что требует внесения изменений в среду, ее обогащение в соответствии с тематикой детских проектов. Данный этап – основной, направлен на реализацию проект посредством различных видов деятельности. Условия, созданные в группе, должны быть направлены на реализацию замыслов детей и способствовать разностороннему развитию ребенка [16]. Для активизации проектной деятельности используются: метод проблемного обсуждения, позволяющий определять новые составляющие проблемы; сравнение и сопоставление полученной информации с уже известной; опытная и экспериментальная деятельность [16].

Четвертый этап посвящен подведению итогов, соотнесение результата с целью. Важной особенностью является наличие материального продукта, имеющего ценность для детей. Работа по созданию продукта способствует раскрытию творческого потенциала ребенка и систематизации полученных знаний.

На заключительном этапе происходит презентация проекта в ходе различных видов деятельности: итоговые игры-занятия, игры-викторины, тематические развлечения, оформление альбомов, фотовыставок, мини-музеев, творческих газет. Время презентации проекта определяется в ходе обсуждения со всеми участниками (родители, дети, воспитатели) [16]. Педагогу необходимо создать каждому ребенку ситуацию успеха при презентации продукта проектной деятельности. В процессе презентации, ребёнок приобретает навыки владения своей эмоциональной сферой и невербальными средствами общения (жесты, мимика и т.д.).

По мнению Варенцовой Н.С. адекватная презентация продукта проектной деятельности оказывает влияние на личностное развитие

дошкольника. В ходе реализации проектной деятельности родители проявляют больше внимания к детям, что способствует установлению доверительных отношений.

В заключении организуется выставка проектов, где происходит систематизация и закрепление материала, представленного в детских проектах [16].

Таким образом, проектная деятельность дошкольников – это, с одной стороны, технология организации и сопровождения взрослыми образовательных ситуаций, в которых ребенок ставит и решает собственные проблемы, с другой, самостоятельная деятельность детей по разрешению актуальных проблем. Проектная деятельность дошкольников – это всегда совместная деятельность детей и взрослых, в ходе которой дошкольники самостоятельно выполняют комплекс действий, направленный на разрешение возникшей проблемной ситуации, завершающийся созданием творческого продукта. Технология организации проектной деятельности детей в детском саду ориентирует педагогов на творческое развитие ребенка; усвоения им алгоритма создания проекта, рассмотрение запросов детей; умение без амбиций подключаться к целям и задачам детей; объединять усилия всех субъектов педагогического процесса, в том числе родителей. Проекты, вне зависимости от вида, творческие, исследовательские, информационные, открытые, игровые, практико-ориентированные и др., нуждаются в постоянном внимании, помощи и сопровождении со стороны взрослых на каждом этапе реализации.

Помимо описания особенностей организации проектной деятельности детей в ряде исследований мы обнаружили описание особенностей ее развития в период дошкольного детства [39]. Л.Д. Морозова, Т.С. Иванова, Н.В. Микляева выделяют следующие этапы развития проектной деятельности дошкольников:

1. Подражательно-исполнительский этап характерен для детей 3,5–5 лет. В проектной деятельности детей взрослый занимает активную позицию

лидера, предлагает тему проекта и его содержание, демонстрирует детям способы воплощения в жизнь задуманных идей, дети, следуют за ним, выполняют деятельность по реализации проекта. В таком взаимодействии педагога и детей расширяется опыт партнёрских отношений детей, происходит становление партнерских отношений между ребёнком и педагогом (что является характеристикой данного возраста), ребенок осваивает способы реализации проектной деятельности и приобретает первый проектный опыт.

2. К переходу на следующий - развивающий этап дети способны в возрасте 5–6 лет. К этому возрасту они уже имеют опыт совместной деятельности со взрослыми и с участием сверстников. Именно сверстники и партнерская деятельность с ними представляет для ребенка особый интерес, поэтому дети стремятся меньше обращаться к взрослым, отдавая предпочтение в качестве партнеров по деятельности своим сверстникам. В этом возрасте детям свойственно оценивание деятельности как своей, так и сверстников, им доступно планирование деятельности, направленной на решение проблемы, которая может быть не только предложена взрослым, но и определена самостоятельно.

3. Творческий этап доступен детям 6–7 лет. В этом возрасте детям доступна самостоятельная реализация всех основных этапов проектной деятельности. Однако, им не всегда удается из-за формирующейся произвольности до конца реализовать все этапы деятельности. В связи с этим педагогу необходимо «развивать и поддерживать творческую активность детей, создавать условия для самостоятельного определения ими цели и содержания предстоящей деятельности, выбора способов работы над проектом и возможности организовать её».

Специфичной чертой проектной деятельности дошкольников является необходимость помощи в выявлении проблемы или провокации её возникновения, стимулирование интереса к ее решению, вовлечение детей в

совместный проект, но при этом важно не переключить детей с собственной деятельности, на деятельность запланированную взрослым.

Анализ современных исследований, посвященных изучению проектной деятельности детей дошкольного возраста и проблем ее организации в детском саду, а также интернет-сайтов и форумов педагогов и родителей, собственной педагогической деятельности позволил нам выделить второй и третий этапы развития проектной деятельности дошкольников, как вызывающие наибольшие трудности у педагогов. На этих этапах от педагогов требуется не только демонстрировать способы деятельности для подражания детьми, а способность подмечать интересы детей, которые могут быть положены в тематику будущих проектов, сопровождать проектную деятельность детей, избегая навязывания детям своей логики разворачивания проектной деятельности. На этих этапах требуется смена профессиональной позиции педагога с транслятора информации, на партнера по деятельности.

В заключении следует отметить, что процесс развития проектной деятельности детей протекает на протяжении всего периода дошкольного детства и характеризуется своими особенностями. Как показывают исследования, развитие проектной деятельности начинается с младшего дошкольного детства, ребенок, играя, приобретает коммуникативные навыки, учится взаимодействовать с окружающими его людьми, учится различать хорошие поступки и плохие и др., подражание выступает в качестве одной из главных характеристик социализации ребенка в этом возрасте. На каждом из этапов дошкольного детства проектная деятельность детей совершенствуется и к его завершению детям открывается возможность самостоятельной реализации проектной деятельности, которая выступает как одна из инновационных педагогических технологий в организации образовательной деятельности дошкольников и как средство реализации образовательных стандартов. Проектная деятельность формирует активную, самостоятельную и инициативную позицию дошкольников, что так необходимо современным дошкольным организациям в условиях введения ФГОС ДО.

1.2. Сущность и содержание педагогической компетентности «способность организовать проектную деятельность детей дошкольного возраста»

В настоящее время в условиях развития современной экономики, основным ресурсом становится мобильный и высококвалифицированный человеческий капитал. Важными целями образования сегодня в России является развитие таких качеств человека как профессиональный универсализм, способность смены сфер и способов деятельности, способность действовать и быть успешным. Востребованность приобретают такие качества личности, как мобильность, решительность, ответственность, способность усваивать и применять знания в незнакомых ситуациях, способность выстраивать эффективную коммуникацию с другими людьми. Основным результатом профессионального образования должны быть не усвоенные системы знаний, умений и навыков, а способность человека действовать в конкретной жизненной ситуации.

Современная система образования в нашей стране выстраивает свою деятельность, опираясь на компетентностный подход. Сущность которого состоит в переориентации образования с передачи учащимся знаний, умений и навыков на получение ими основных компетентностей, которые будут способствовать формированию личности, способной адаптироваться в профессиональном мире.

Тенденция движения «от понятия квалификации к понятию компетенции» является общеевропейской и даже общемировой. Эта тенденция выражается в том, что усиление познавательных и информационных начал в современном производстве не «покрывается» традиционным понятием профессиональной квалификации. Адекватным ситуации становится понятие компетентности. Из международного доклада ЮНЕСКО, представленного комиссии по образованию (1997): «Все чаще предпринимателям нужна не квалификация, которая с их точки зрения

слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а компетентность, которая рассматривается как своего рода коктейль навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова... социальное поведение, способность работать в группе, инициативность и любовь к риску» [23].

Таким образом, «компетентностный подход проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность» [60].

Понятие «компетентность» имеет множество толкований. В толковом словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой (М.,1985) оно трактуется как: «1) обладающий знаниями, осведомленность в какой-либо области; 2) обладающий компетенцией» [42]. В «Толковом словаре современного русского языка» Д.Н. Ушакова (М., 2005) дается следующее определение «1) осведомленность, авторитетность, является признанным знатоком; 2) обладающий компетенцией, полномочный» [68]. В «Современном толковом словаре русского языка» Т.Ф. Ефремовой (М., 2005) «компетентность – 1) обладание основательными знаниями, хорошей осведомленностью в какой-либо области, внушающий доверия, авторитетный сведущий; 2) обладающий компетенцией» [27]. «Большой словарь иностранных слов» трактует «компетентность (от лат.competere – «быть готовым») как способность данного лица производить определенный вид работы, наличие достаточного запаса знаний для вынесения обоснованных суждений по какому-либо вопросу» [12].

Анализ толкований понятия «компетентность» в различных словарях позволяет сделать следующий вывод: компетентность – это обладание знаниями и опытом в определенной сфере деятельности, позволяющие личности делать выводы по какому-либо вопросу, т.е. это интегративное качество личности. Также, обращает на себя внимание попытка разведения понятий «компетентность» и «компетенция». Существует неоднозначное их

толкование. В одном случае эти понятия отождествляются, т.е. употребляются как синонимичные (Т.Е. Исаева, Дж. Равен, Г.Ю. Селевко и др.) [47]. В другом случае понятия «компетентность» и «компетенция» дифференцируются (И.А. Зимняя, Н.Л. Московская, А.В. Хуторской, Э.Ф. Зеер и др.) [31; 32]. В нашем исследовании мы будем придерживаться подходов, которые, в общем, дифференцируют данные понятия, а в частности, где понятие «компетентность» шире и включает в себя понятие «компетенция».

Компетентностный подход начал зарождаться со времен Античности. Учение Платона об идеях, сводится к теории познания, которая объясняет сущность и предмет знания, путь к его достижению - высшая ступень обучения. Ученик Платона – Аристотель изучал проблему составления стандартов в образовании и продолжал развивать идеи о высшем образовании. Философ также занимался исследованиями в области возможностей человека и трактовал их как «силу, которая развивалась и совершенствовалась до такой степени, что стала характерной чертой личности». Идеи о профессиональном образовании продолжали развиваться и в эпоху Средневековья. В период Возрождения в основу компетентностного подхода легли гуманистические идеи всестороннего развития личности, в которых огромное значение стали придавать понятию «деятельность», а также стали рассматривать личность, как высшую ценность человечества. В эпоху Нового времени понятие «компетентность» стало рассматриваться относительно определенного специалиста, занимающегося профессиональным трудом, это связано с разделением труда и возникновением социально-профессионального неравенства. Профессиональная компетентность специалиста, характеризуется наличием у него нравственных качеств, профессионального долга (И. Кант); знаниями различных категорий, умениями их использовать в профессиональной деятельности (В.Н. Татищев, М.В. Ломоносов, А.Н. Радищев, Н.Г. Чернышевский, К.Д. Ушинский и др.). Эти идеи продолжили

развиваться в новейшее время в трудах П.П. Блонского, С.Т. Шацкого и др. [31].

Одним из первых отечественных основателей теории компетентностного подхода является П.Ф. Каптерев [33]. Он обратил внимание на личностные свойства профессионала, которые являются предпосылками успеха его деятельности. Ученый разделил эти свойства на объективные и субъективные, которые являются специальными и личностными. Специальные объективные свойства характеризуются общими дидактическими и методическими принципами, степенью владения необходимыми знаниями, знакомством с методологией деятельности. К специальным, субъективным, относятся: профессиональное искусство, талант, творчество и т.д. Личностные свойства специалиста отождествляются с объективностью, внимательностью, чуткостью, выдержкой, справедливостью. Ученый отмечает особую важность саморазвития и самосовершенствования личности профессионала. Профессиональная компетентность понимается им как, совокупность научной подготовки, профессиональной способности и нравственных качеств личности.

Чтобы проследить историю возникновения и развития компетентностного подхода как в зарубежном, так и в отечественном образовании, нами были проанализированы работы И.А. Зимней, она, основываясь на положениях о компетентностном подходе различных ученых (Н. Хомского, Р. Уайта, Дж. Равена, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.Н. Кунициной, Г.Э. Белицкой, Л.И. Берестова, В.И. Байденко, А.В. Хуторской, Н.А. Гришанова и др.), выделила 3 этапа развития данного подхода: [32].

Первый этап (1960—1970 г.г.) характеризуется введением в научный аппарат и разграничением понятий «компетенция» и «компетентность». Также начинают исследоваться языковые компетенции, вводится понятие «коммуникативная компетентность».

Второй этап (1970–1990 г.г.) характеризуется использованием компетентностного подхода в русле изучения и обучения иностранным языкам, а также, при применении данного подхода, затрагиваются различные сферы деятельности: управление персоналом и предприятием (учреждением), менеджмент, обучение общению в профессиональной сфере. В понятийный аппарат вводится новое определение «социальная компетентность», которое относится к разным сферам жизнедеятельности человека. Дается развернутое определение «компетентности», которая состоит из нескольких компонентов, относящихся к когнитивной и эмоциональной сфере (Дж. Равен). Еще одна особенность данного периода – ориентация на формирование компетентности, а не знаний, умений и навыков в процессе обучения (А.К. Маркова, Л.А. Петровская).

Третий этап (1990–2001) характеризуется появлением научных исследовательских работ по проблемам изучения компетентности с точки зрения научной категории (Н.В. Кузьмина, Л.А. Петровская, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.П. Алексеева, Н.С. Шаблыгина и др.). Данный этап так же отличается появлением круга компетенций, как желаемого результата образования, который был предложен в материалах ЮНЕСКО.

Изучая литературу по возникновению и развитию компетентностного подхода (Л.П. Алексеева, Н.С. Шаблыгина, В.И. Байденко, Джерри Ван Зантворт, Н.А. Гришанова, Н.В. Кузьмина (Головко-Гаршина), А.К. Маркова и др.), помимо трех вышеперечисленных этапов, нами был выделен еще один этап [1; 3].

Четвертый этап (2001г. - сегодняшний день) связан с введением компетентностного подхода в содержание стандартов образования, что было нормативно закреплено в 2001г. Также Россия обязалась присоединиться к Болонскому процессу, который осуществляется в рамках компетентностного подхода.

Таким образом, различие в трактовке понятий «компетенция» и «компетентность» было заложено еще в середине 20 века. Под

компетентностью понимается опыт, детерминированный личностными и интеллектуальными особенностями человека, предшествующим опытом социально-профессиональной жизнедеятельности, в основе которого лежат знания.

Российские ученые в психолого-педагогических исследованиях приоритетно опирались на деятельностный подход к обозначению природы компетенции. В последние несколько лет начали появляться работы по рассмотрению данной проблемы с точки зрения разных наук и подходов. Некоторые ученые, придерживаясь синергетического подхода, определяют данное понятие как внутреннюю составляющую личности (способность универсального использования знаний в быстро меняющемся окружающем мире) [25]. А.В. Хуторский, в русле личностно-ориентированного обучения и воспитания, добавляет совокупность смысловых ориентаций [62]; по мнению В.А. Болотова, В.В. Серикова, «компетентность» соединяет в себе деятельностный и личностный опыт и является следствием не только обучения, а в первую очередь, саморазвития личности [10].

В современной науке распространение получает концепция скрытой компетенции (А.Г. Бермус, А.И. Зимняя, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторский и др.) которая характеризуется готовностью к деятельности, опираясь на теоретические знания. «Компетентность» определяется здесь как обладание определенными, необходимыми человеку «компетенциями». Компетентность проявляется в конкретной ситуации, в определенной деятельности и в нужный момент, иными словами, это ситуативно-деятельностная категория [5; 32; 60; 62].

Проведенный анализ сущности понятий, позволяет говорить об отсутствии единой их трактовки в современных научных исследованиях. Однако. Можно выделить характеристики, которые наиболее часто встречаются в этих определениях. Среди них: знания и опыт, имеющиеся у личности, ее активность в деятельности, наличие структурных компонентов компетентности.

Мы склоняемся позиции И.А. Зимней о взаимоподчиненности компетенции и компетентность, а именно – компетенция – как готовность, стремление к определенной деятельности, еще скрытая не проявленная в деятельности. Компетентность же представляет собой интегративные качества личности, возникающие на основе знаний и опыта, и проявляющиеся в деятельности.

Результаты анализа исследований зарубежных и отечественных авторов позволяют сделать вывод, что ориентация в системе образования на компетентностный подход позволяет по-новому смотреть на проблему качества подготовки специалистов. Главным достоинством данного подхода является направленность на освоение способов и умений студентов решать различные задачи и преодолевать возникающие трудности и проблемы в профессиональной сфере, а не направленность на обычное информирование.

В научной литературе мы встречаемся с иерархичной системой компетентностей: универсальные, профессиональные и специальные. К универсальным относят компетенции, которые востребованы и проявляются во всех видах человеческой деятельности и характеризуются неспецифичностью и междисциплинарностью. Профессиональные компетенции востребованы и проявляются в определенной профессиональной деятельности. Сегодня профессиональные компетенции рассматриваются как результат профессионального образования [48], как компонент «общекультурной компетентности» (Е.В. Бондаревская), как «уровень образованности специалиста» (Б.С. Гершунский).

В работах А.М. Марковой профессиональную компетентность связывают с личностными особенностями и зрелостью специалиста. По ее мнению, структура профессиональной компетентности включает: деятельностный, социальный, личностный и персональный компоненты [36].

В своих работах И.А. Зимняя раскрывает следующую структуру понятия: общая профессиональная компетентность, общей социально-психологической компетентности и специальной социально-

психологической компетентности. Главное внимание здесь уделяется взаимодействию коммуникативных и деятельностных умениях [31].

Ученые, опирающиеся не на деятельностный, рассмотренный выше, а на личностный аспект, особенно выделяют ценностно-смысловую составляющую профессиональной компетентности (В.В. Сериков, И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская и др.) [13; 50; 64]. Компетентность в их понимании состоит из компонентов, ориентированных на ценности, смыслы и личностный опыт человека.

Мы же рассматриваем данное понятие как возможность педагога решать возникающие противоречия с опорой на имеющиеся знания как профессионального опыта, так и жизненного.

Учитывая проанализированные работы, мы будем рассматривать профессиональную компетентность «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста», как интегративную характеристику качеств личности педагога дошкольной образовательной организации, ориентированную на успешную реализацию компетенций в трех основных областях профессиональной деятельности педагога: психолого-педагогической, технологической и результативной.

В соответствии с логикой компетентностного подхода, выделенная нами профессиональная компетентность «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» включает в структурную характеристику три компонента: когнитивный, мотивационно-ценностный и деятельностный.

Содержание когнитивного компонента характеризуется системой знаний разного типа об организации проектной деятельности в условиях дошкольных образовательных организаций: психолого-педагогические, технологические и результативные знания. Речь идет о владении педагогами научными знаниями о возрастных особенностях развития и становления проектной деятельности детей дошкольного возраста, о технологиях ее организации с детьми; знаниях о возможных трудностях детей на разных

этапах проектной деятельности, а так же способах ее поддержки; знаниях слабых и сильных сторон проектной деятельности и границ ее использования.

Когнитивный компонент профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» находит свое выражение также в овладении педагогами дошкольных образовательных организаций системой знаний, которые формируются на основе способностей познавательной деятельности педагога, иными словами, в процессе самообразования и самосовершенствования. Педагоги дошкольных образовательных организаций должны быть ориентированы на непрерывное обогащение знаний и опыта профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность включает не только владение особым родом теоретическими и практическими знаниями и умениями, но и развитие мотивационно-ценностного компонента. Разберем составляющие данного понятия.

По мнению А.Н. Леонтьева, всякая деятельность характеризуется наличием мотива, не всегда понимаемым самим человеком. В таком случае можно говорить о наличии скрытого мотива, но стоит отметить, что к деятельности побуждает не один, а несколько востребованы и проявляются, этот феномен получил название «полимотивированности» [38].

Данный феномен описан в работах В.А. Сластенина, он отмечает, что в случае непонимания мотивов деятельности снижается ее результативность. Он описывает феномен «несогласованности мотивов», которая возникает в связи с отсутствием глубокого осознания смысла профессиональной деятельности. Это снижает интерес к профессиональному развитию, теряется ценность профессионального творчества и деятельности в целом и становится лишь средством материального обогащения [54].

Мы считаем, что более целостно данное явление описано в трудах Л.И. Божович. Она понимает мотив как направленность деятельности человека и говорит, что «в качестве мотивов могут выступать предметы

внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. Одним словом, все то, в чем нашла свое отражение нужда» [8]. Мы уже говорили о полимотивированности деятельности, это может свидетельствовать о внутренних и внешних воздействиях. Такие авторы В.Г. Асеев, Л.И. Божович, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Дж. Олпорт, В.А. Слостенин и др., рассматривают природу мотива, подвластного точке схода побуждения, стимулирующего человека к деятельности. Таким образом, внешним мотивом может быть – оплата труда, а внутренним – саморазвитие. Для нашего исследования необходимо рассмотреть систему профессиональных мотивов, которая представлена в работах Л.Н. Захаровой, и представляет собой следующие группы мотивов: «материальные стимулы; побуждения связаны с самоутверждением; профессиональные мотивы; мотивы личностной самореализации» [29]. Профессиональные мотивы и мотивы личностной самореализации определяются как главные побудители к действию. Такая мотивация направляет активность педагога на реализацию профессиональных идей и интересов, освоение инноваций профессиональной деятельности, стимулирует современность педагога, т.е. его соответствие требованиям времени. В некоторых научных исследованиях мы встречаем идею подчиненности мотивации имеющимся ценностям специалиста.

Ценность мы рассматриваем как категорию основывающуюся на культурном, социальном или индивидуальном значении событий, явлений и фактов для личности. Иными словами, ценности представляют собой степень осознания личности, возникающей в результате и на основе имеющегося жизненного опыта.

Ценностно-мотивационный компонент профессиональной компетентности педагогов «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» включает в себя: ценность проектной деятельности как вида детской деятельности, понимание последовательности осуществления проектной деятельности, стремление преодолевать собственные профессиональные трудности в организации этой

деятельности с дошкольниками, а так же проявление интереса к использованию проектной деятельности в образовательном процессе с детьми дошкольного возраста и понимание значимости ее использования в развитии детей.

Деятельностный компонент отражает взаимодействие педагогов и воспитуемых, их сотрудничество, организацию и управление процессом, без этого не может быть достигнут конечный результат. Так же данный компонент состоит в совершенствовании и расширении опыта по организации проектной деятельности в дошкольного учреждения.

Мы считаем, что деятельностный компонент профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» может быть выражен совокупностью следующих умений: умение использовать знания о возрастных особенностях проектной деятельности; умение использовать знания о предпосылках становления проектной деятельности; умение использовать технологию организации проектной деятельности с детьми; умение помогать детям в решении трудностей на разных этапах проектной деятельности; умение поддерживать детей в ходе проектной деятельности; умение оценивать преимущества проектной деятельности перед другими видами детской деятельности.

Таким образом, предпринятый нами теоретический анализ научной литературы позволяет сделать некоторые общие выводы. Профессиональная компетентность «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» ориентирована на успешную реализацию компетенций в трех областях профессиональной деятельности: психолого-педагогической, технологической и результативной. Структурная характеристика выделенной нами компетентности включает следующие компоненты: когнитивный, мотивационно-ценностный и деятельностный. Мы считаем целесообразным при разработке критериальных характеристик уровня и характера развития профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций «способность организовывать

проектную деятельность детей дошкольного возраста» рассматривать их в качестве основных ее показателей.

1.3. Педагогические условия развития профессиональной компетентности педагогов «способность организовать проектную деятельность детей дошкольного возраста»

В контексте нашего исследования важно остановиться на определении сущности понятия «развитие». Данное понятие можно рассматривать с двух сторон: как «направленное, закономерное изменение; в результате которого возникает новое качественное состояние объекта - его состава или структуры» [42] и как «процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное...» [52]. Обращение к психологическим определениям понятия развития, свидетельствует о том, что это «процесс закономерного изменения личности как системного качества индивида в результате социализации» [21]. Обращение к педагогическим определениям понятия развития, свидетельствует о том, что это «преобразование по вертикале, целенаправленное накопление преобразований, приводящих к значимым изменениям в деятельности и поведении человека».

Таким образом, даже поверхностный анализ понятия «развитие» позволяет определить его как стихийный или специально организованный процесс, стимулирующий количественные и качественные изменения показателей, свойств, параметров, характеристик системы.

Анализ исследований по проблеме развития профессиональных позволил выделить два основных подхода. В рамках первого подхода профессиональное развитие педагогов связывают с получением образования (основного и дополнительного профессионального образования) [9; 30; 31]. Другой же подход ориентирован на профессиональное развитие педагогов в

процессе методической работы в организациях, он строится на идеях самообразования личности в профессиональной деятельности [20].

Не смотря на разницу организационных подходов их идеология близка. Они исходят из общей идеи - непрерывного образования «через всю жизнь». Рассмотрим более подробно ее основные положения в рамках двух обозначенных организационных подходов.

Так Б.Н. Герасимов определяет повышение квалификации как «обучение, характеризующиеся изменением характера и содержания труда специалистов на занимаемой должности, преодолением морального старения знаний» [19]. В.В. Краевский под данным термином понимает «получение дополнительных знаний, совершенствование профессиональных умений по средствам переосмысления собственной деятельности». А.К. Маркова подразумевает «реорганизацию профессиональной деятельности с целью объединения опыта конкретных людей» [36]. Э.М. Никитин трактует понятие «повышение квалификации» как «обучение по дополнительным образовательным программам с целью развития и формирования профессиональных компетентностей».

Особый интерес для нашего исследования представляет концепция контекстного обучения, разработанная А.А. Вербицким, которая опирается на теорию деятельности (А.Н. Леонтьев) [18]. Сущность контекстного обучения состоит в активности субъектов образовательной деятельности, в непрерывности образования, использовании профессионального контекста. Автор доказывает необходимость использования данной концепции в непрерывном образовании, а именно в рамках курсов повышения квалификации, где традиционные формы учебной деятельности, становятся неадекватны формам профессиональной деятельности.

Исходя из анализа вышеперечисленных работ авторов под «повышением квалификации» мы понимаем совершенствование профессиональных компетентностей на основе переосмысления и анализа

собственной профессиональной деятельности, подчиняющееся принципам целостности, системности, личной значимости и контекстности.

Необходимость повышения квалификации впервые была отмечена в XVIII веке, когда из России в Лейпциг были отправлены адъютанты для «повышения образования до европейского уровня и дальнейшего распространения полученных знаний на родине» [2].

Принимая во внимание тематическое многообразие курсов повышения квалификации, разнообразие профессиональных компетенций, развиваемых у педагогов, доступность для широко круга педагогических работников, ориентацию на профессиональные дефициты и трудности педагогов, большинство подобных курсов реализуются в классической академической системе, которая ориентирована на развитие когнитивного и ценностно-мотивационного компонентов профессиональной компетентности. Деятельностный же компонент не получает проработки в рамках курсов повышения квалификации или получает фрагментарно. Таким образом, по окончании курсов педагоги имеют большой теоретический материал, проявляют интерес и желание к внедрению новых знаний в практику своей работы, но затрудняются в ее организации в рамках профессиональной деятельности. В этой связи педагоги нуждаются в оказании адресной помощи по внедрению новых для них образовательных практик в работу с детьми.

Так, Т.И. Васенина, А.А. Толкачева и др. считают, что работа в методических объединениях в большей степени оказывает влияние на деятельностный компонент, так как направлена на презентацию своего опыта коллегам, в результате которого происходит обмен информацией, а также получение поддержки и помощи в профессиональном развитии [34].

Такие объединения можно рассматривать как разновидность профессиональных сообществ. Такой вывод нам позволяет сделать, во-первых, словарный анализ понятия сообщества как «объединение людей, имеющих общие интересы и цели» [42]. Во-вторых, существующая в науке

концепция сообщества обмена знаниями, ориентированная на совместную деятельность заинтересованных людей, осваивающих знания в определенном контексте. Цель такого сообщества обмен и порождения новых знаний (Дж. Лав и Э. Венгер).

Идеи Э. Венгера привлекли внимание к теме сообществ и их значению в образовании. Наибольшее влияние эта концепция оказала на систему переподготовки и непрерывного образования. Следует отметить, что сегодня понятие «сообщество обмена знаниями» используется редко, оно преобразовалось в понятие «профессиональное сообщество», отличающееся лишь тем, что деятельность участников сообщества разворачивается в профессиональном контексте [43]. Деятельность сообщества направлена на обмен профессиональной информацией между людьми, входящими в него, благодаря которой участники систематизируют, дополняют, расширяют и получают новые знания, создаются возможности для их применения и апробации в практической деятельности, что по сути является процессом непрерывного профессионального образования и ведет к развитию специалиста.

Принимать ли участие в данном сообществе человек решает самостоятельно исходя из профессиональных интересов. Деятельность сообщества не регламентирована нормативными документами и выстраивается самими участниками исходя из возможностей и специфики взаимодействия, это могут быть традиционные встречи либо современные интерактивные формы взаимодействия. Деятельность данных сообществ дает возможность не только совершенствовать профессиональное мастерство, но и влиять на систему личностно-профессиональных ценностей.

Таким образом под методическим объединением мы будем понимать «группу педагогов, которые регулярно вступают между собой в коммуникацию (лично или виртуально) с целью обмена опытом и практиками, поиска и обсуждения новой профессиональной информации, поиска и выработки более эффективных подходов к решению

профессиональных задач». Особенностью методического объединения является наличие общей разделяемой участниками практики, используемой в повседневной профессиональной деятельности.

Анализ современной педагогической практики позволяет нам говорить о создании внутри методического объединения педагогов творческих групп различной тематической направленности.

Под творческой группой мы подразумеваем профессиональное объединение, участие в котором принимают педагоги исходя из собственных интересов, ориентированное на достижение профессиональных результатов. В качестве таких результатов могут выступать: введение в образовательную деятельность организации новой или уже известной методики, технологии; разработка продуктивных способов организации взаимодействия педагогов и детей; обмен профессиональной информацией и др. Все это ведет к профессиональному развитию педагогов и созданию продуктов их совместной деятельности: программы, методические разработки и материалы, конспекты, проекты, пособия, сценарии и т.п. [43].

Наши рассуждения по поводу сущности профессионального сообщества, позволили нам выделить первое условие развития профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» – это включение педагогов в деятельность профессиональных объединений через организацию творческих групп различной тематической направленности, отражающих профессиональные и личные интересы педагогов. Это позволяет каждому педагогу иметь возможность системно и полноценно проявить свой интеллектуальный и творческий потенциал в профессиональной деятельности, развивая и совершенствуя собственные профессиональные компетентности.

Сегодня широкое распространение в развитии педагогических кадров получил модульный подход к разработке его содержания. По мнению ученых и практиков, апробировавших его в деятельности, он позволяет более

локально и целенаправленно преодолевать трудности профессиональной деятельности, чем традиционный (знаниевый) подход. Содержание профессионального развития в этом случае структурируется на основе результатов анализа профессиональной деятельности и выявленных в ней профессиональных дефицитов педагогов, затрудняющих решение профессиональных задач [15].

Авторы А.З Харин и И.Н. Мутылина к особенностям модульного подхода относят: содержание представлено в виде системы блоков по определенной проблематике; характер предлагаемой для изучения информации носит не только теоретический, но и практический характер, даются разъяснения по его применению в практике профессиональной деятельности. Результатом внедрения этого подхода в работу с педагогами может считать разработку модульных программ, имеющих в своем составе информационные элементы, число которых способно изменяться в зависимости от особенностей и запросов профессионального сообщества [61].

Идеи модульного подхода построения содержания образования возникают и начинают развиваться в работах зарубежных ученых Б.Ф. Скинера, Дж. Расселла, Б.М. Гольдшмид, К. Курха и т.д. Толчком к его внедрению послужила конференция ЮНЕСКО (1974г.), на которой были даны рекомендации по созданию адаптированных и приспособленных к конкретным условиям открытых и гибких структур профессионального образования. Предложенным требованиям соответствовал модульный подход организации процесс получения знаний, который дает возможность трансформировать и видоизменять привычные формы обучения под запросы аудитории.

При рассмотрении модульного подхода к построению содержания образования, одни авторы связывают его с оказанием помощи обучающимся в освоении материала, в определении сильных и слабых его сторон, с оказанием помощи в достижении высокого уровня подготовленности к

профессиональной деятельности [55; 56], другие, изучая модульный подход, преследуют цель интеграции различных методов и форм обучения, гибкости содержания [57].

Модульный подход является дидактическим и базируется на принципах, определяющих общее направление, цели, содержание, способы организации и управления процессом обучения. Этими принципами, опираясь на работы ученых П. Юцявичене и М.А. Чошанова [55; 57], являются: принцип структуризации предполагает построение обучения с помощью функциональных узлов-модулей, содержание модуля должно быть последовательным, целостностным, компактным и автономным. Принцип проблемности, находит свое выражение в содержательной части модуля. Вводятся стимулирующие звенья или проблемные ситуации, для активизации познавательной активности обучающихся и эффективности усвоения ими учебного материала. Принцип вариативности, перетекающий в принцип адаптивности, способствует целесообразному выбору и использованию всевозможных форм, методов и средств обучения, для создания индивидуальных условий обучения по полному, сокращенному или углубленному варианту модульной программы. Последним принципом, выделенным вышеназванными учеными, является принцип реализации обратной связи. Модульный подход включает в себя как систему контроля, так и систему самоконтроля, это обеспечивает перевод контролирующих функций преподавателя в координационные функции обучающегося. В таких условиях становится возможной реализация субъект-субъектных отношений, партнерского учебного сотрудничества.

Центральным понятием в модульном подходе выступает понятие «модуля». Термин «модуль», применяемый в педагогике, берет свое начало в информатике, где им обозначались конструкции, применяемые к различным информационным системам и структурам и обеспечивающие их гибкость.

В России проблемой изучения понятия «модуль» посвящены труды П.А. Юцявичене. Основная цель введения модуля состоит в «трансформации

учебной информации под личностные потребности обучающихся», и понимает данный термин как «блок информации, включающий в себя логически завершенную единицу учебного материала, целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей».

Существует другое определение «модуля», разработанное Ю.Т. Тимофеевой [57]. Она рассматривает его как необходимое количество действия или информации, достаточной для актуализации или создания системы профессиональных знаний и умений, входящих в профессиональную компетентность. При этом обозначенная «порция» информации является целостной, законченной, самостоятельной, несущей определенную учебную нагрузку.

Основываясь на приведенных аргументах, мы под понятием «модуль» будем понимать самостоятельную организационно-методическую единицу построения содержания обучения, состоящую из дидактических целей, логически завершенных единиц информации, методических материалов по их освоению и системы контроля, ориентированную на освоение когнитивного компонента профессиональной компетентности.

Для развития когнитивного компонента профессиональной компетентности педагогов «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста», может быть применен модуль, сочетающий в себе многообразные междисциплинарные связи. Выдающиеся педагоги (Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский) отмечали, что использование междисциплинарных связей облегчает весь ход обучения, формирует целостные и системные знания, вызывает интерес обучающихся.

Так Л.С. Выготский утверждал, что «всякая новая ступень в развитии обобщения опирается на обобщение предшествующих ступеней. Новая ступень обобщения возникает не иначе как на основе предыдущей». Необходимость выстраивания междисциплинарных связей заключена в самой природе мышления, диктуется объективными законами высшей

нервной деятельности, законами психологии и физиологии. Ученый Г.К. Селевко расширяет сущность «междисциплинарных связей», к ним он относит согласованность учебных программ, обусловленную содержанием наук и дидактическими целями [49].

Наши рассуждения по поводу модульного подхода в развитии профессиональных компетентностей педагогов дошкольной образовательной организации позволили нам обосновать второе условие – это разработка содержания междисциплинарного образовательного модуля. Содержание междисциплинарного модуля объединяет информацию из различных отраслей научного знания и образовательной практики. Междисциплинарные связи легко устанавливаются на уровне общности научных понятий, связанных общим смыслом модуля, методов предъявления педагогам, исключают противоречия в трактовке одних и тех же законов, понятий, явлений, дублирование материала, способствуют целостности получаемых научных и бытийных знаний.

В поисках форм предъявления содержания междисциплинарного модуля, способствующего развитию когнитивного компонента профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста», мы обратились к идее гуманизации образования, в частности личностно-ориентированному подходу. Абсолютной ценностью которого является человек. «Этот подход обеспечивает свободу выбора содержания образования с целью удовлетворения образовательных, духовных, культурных и жизненных потребностей личности, обеспечение возможности самореализации в культурно-образовательном пространстве», – пишет В.А. Сластенин [51].

Для реализации личностно-ориентированного подхода необходимым условием является диалогический характер взаимодействия и общения между всеми участниками образовательного процесса. Таким образом, диалог выступает как форма становления субъектности всех участников образовательного процесса.

Диалог представляет собой разговор между двумя и более лицами, обмен репликами; переговоры, контакты. В философском смысле диалог — это духовное общение людей, предполагающее уникальность каждого партнера и их принципиальное равенство, различие и оригинальность их точек зрения, ориентацию каждого на понимание и на активную интерпретацию точки зрения партнеров, ожидание ответа и его предвосхищение в собственном высказывании, взаимную дополнительность позиций участников общения и их соотнесение. Целью диалога является не обмен информацией и не подчинение одного оппонента другому, а совместный поиск некоей общей позиции [35].

Понимание диалога как то, с помощью чего люди могут выстраивать свое общение, было введено ещё Сократом. Он учил своих приемников правильному выстраиванию процесса общения разных видов. Диалог выступает и способом формирования человека его развития. Изучая литературу, затрагивающую данную тему мы увидели различное его понимание.

Изучив литературу, содержащую информацию о сущности диалога, нам удалось выявить разное его понимание отдельными учеными. Под диалогом чаще всего понимают «метод построения новой культуры личности» [4; 6; 7,]; «деятельность, в которой реализуется понимание, осмысление, эмоциональное воздействие субъектов процесса общения друг на друга» [22]; «особую коммуникативную среду» [50]; «осмысление происходящего и услышанного извне» [7]. Все авторы сходятся в одном — субъектности диалога, т.е. в их равноправном участии образовательном процессе.

Вследствие появления диалоговых технологий в процессе обучения России случились изменения в модели обучения. Если раньше она считалась единой для всех и не основывалась на индивидуальном подходе, то теперь строилась на личностно-ориентированной модели, подразумевающей выстраивание образовательного процесса с учетом возможностей, интересов

всех ее участников. К диалоговым технологиям относятся: проблемно-поисковые диалоги, семинары-диспуты, учебные дискуссии, эвристические беседы, анализ конкретных ситуаций. Данные технологии подразумевают групповые формы работы, посредством которого происходит не только получение новой информации, но и практического опыта. Их использование возможно с включением таких приёмов как: «мозговой штурм» и деловая игра.

Главное место в применении диалогового обучения отводится методу генерации идей, другими словами, методу «мозговой атаки» или «мозгового штурма», предложенного еще в 30-х годах прошлого столетия А. Осборном и подразумевающим решение проблемной ситуации группой людей. Данный метод позволяет активизировать процесс взаимодействия и повышает процент появления новых творческих идей для решения проблемы.

Мозговой штурм дает возможность объединить в процессе поиска решений всех участников - педагогов, которые уже имеют достаточный опыт и знания в организации проектной деятельности дошкольников и тех, кто имеет трудности в её осуществлении. Его цель – организация коллективной мыслительной деятельности по поиску нетрадиционных путей решения проблем и их обсуждение.

Совместное обсуждение какого-либо вопроса всеми участниками, позволяет прояснить сложившиеся мнения, взгляды, установки и позиции субъектов в ходе непосредственного общения. Также обсуждение предоставляет возможность взглянуть на поставленную проблему с разных сторон, что способствует уточнению взаимных позиций и облегчению самораскрытия участников.

Применение анализа конкретных ситуаций (case-study) можно также считать способом стимуляции диалога, такая информация предложена разными авторами. Автор А.М. Долгоруков, говоря о примени case-study, видит его преимущество в формировании практического мышления, которое строится на основе решения конкретных ситуаций [24].

Также можно говорить, что не менее подходящей формой для стимулирования диалога может выступать мастер-класс. При изучении литературы нам встретилось несколько подходов к рассмотрению его понимания. А.В. Заруба подразумевает под ним «способ обмена имеющимся опытом, в который могут быть включены элементы тренинга и конференции» [28]. А.В. Машуков говорит о «мастер-классе» как о способе распространения накопленного или полученного опыта в определенном виде профессиональной деятельности с совместным его рассмотрением и решением появляющихся трудностей [37].

Мы считаем, что целесообразно понимать под мастер-классом открытый для внешнего мира практико-ориентированный диалог, который дает возможность делиться своим опытом с коллегами и нацеленный на развитие компетенций в определённой деятельности.

Если говорить о содержании «мастер-класса» в научных исследованиях, то следует отметить, что М.М. Поташник подразумевает под ним переосмысление собственного имеющегося опыта его участников, а в особенности того, кто является организатором [43]. Педагог, проводящий мастер-класс, выступает «мастером» в деятельности, которую он предлагает другим, он нацелен на передачу этого опыта, готов переосмыслить свою деятельность и выявить как положительные стороны, так и отрицательные для поиска новых возможностей и применения их в своей практической деятельности. В основе рефлексии содержится личностное присутствие, направленное на принятие транслируемой информации. Так же можно сказать, что мастер-класс подразумевает активное включение всех его участников, дающее возможность переосмыслить не только предлагаемый опыт, но и опыт собственной деятельности педагога.

Таким образом, в качестве третьего условия развития профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» нам представляется разворачивание диалоговых

форм предъявления содержания междисциплинарного модуля, способствующих пониманию собственных интересов и мотивов профессиональной деятельности и стимулирующих развитие ценностно-мотивационного компонента исследуемой профессиональной компетентности педагогов.

В целом, анализ научной литературы позволил нам теоретически обосновать три основных условия развития профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста»: разработка междисциплинарного образовательного модуля на основе компетентностной модели и профессиональных дефицитов педагогов, разворачивание диалоговых форм, способствующих пониманию собственных интересов и мотивов профессиональной деятельности, включение педагогов в деятельность профессиональных объединений через организацию творческих групп различной тематической направленности, отражающих их профессиональные и личные интересы.

Выводы по главе 1

Анализ и обобщение взглядов философов, психологов, педагогов по проблеме организации проектной деятельности, позволили выделить ее особенности в условиях дошкольной образовательной организации; раскрыть понятия соответствующей профессиональной компетентности, а также обосновать необходимые условия по ее развитию.

Во-первых, основываясь на результатах междисциплинарных исследований, понятие «проектная деятельность дошкольников» раскрыто как с одной стороны, технология организации и сопровождения взрослыми образовательных ситуаций, в которых ребенок ставит и решает собственные проблемы, с другой, самостоятельная деятельность детей по разрешению актуальных проблем. Проектная деятельность дошкольников – это всегда совместная деятельность детей и взрослых, в ходе которой дошкольники самостоятельно выполняют комплекс действий, направленный на разрешение возникшей проблемной ситуации, завершающийся созданием творческого продукта.

Процесс развития проектной деятельности детей протекает на протяжении всего периода дошкольного детства и характеризуется своими особенностями. Как показывают исследования, развитие проектной деятельности начинается с младшего дошкольного детства, ребенок, играя, приобретает коммуникативные навыки, учится взаимодействовать с окружающими его людьми, учится различать хорошие поступки и плохие и др., подражание выступает в качестве одной из главных характеристик социализации ребенка в этом возрасте. На каждом из этапов дошкольного детства проектная деятельность детей совершенствуется и к его завершению детям открывается возможность самостоятельной реализации проектной деятельности, которая выступает как одна из инновационных педагогических технологий в организации образовательной деятельности дошкольников и как средство реализации образовательных стандартов. Проектная

деятельность формирует активную, самостоятельную и инициативную позицию дошкольников, что так необходимо современным дошкольным организациям в условиях введения ФГОС ДО.

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

Профессиональная компетентность педагогов дошкольных образовательных организаций «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» ориентирована на успешную реализацию компетенций в трех областях профессиональной деятельности: психолого-педагогической, технологической и результативной. Структурная характеристика выделенной нами компетентности включает следующие компоненты: когнитивный, ценностно-мотивационный и деятельностный.

В-третьих, развитие профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» реализуется при создании условий, ориентированных на расширение знаний педагогов дошкольных учреждений об организации проектной деятельности и приобретения опыта практической организации подобной деятельности.

В качестве условий, способствующих ее развитию выявлены: разработка междисциплинарного образовательного модуля на основе компетентностной модели и профессиональных дефицитов педагогов, разворачивание диалоговых форм, способствующих пониманию собственных интересов и мотивов профессиональной деятельности, включение педагогов в деятельность профессиональных объединений через организацию творческих групп различной тематической направленности, отражающих их профессиональные и личные интересы. Данные условия выступают в качестве необходимых и способствуют переходу развития профессиональной

компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» на более высокий уровень.

ГЛАВА 2. ОПЫТ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ «СПОСОБНОСТЬ ОРГАНИЗОВЫВАТЬ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА»

Данное исследование посвящено экспериментальному изучению условий развития профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста».

И состоит из трех этапов:

1 этап – констатирующий. На этом этапе определялся уровень развития компонентов профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста».

2 этап – формирующий. Он был направлен на развитие профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» педагогов детского сада.

3 этап – контрольный. На данном этапе выявлялся уровень развития компонентов профессиональной компетентности педагогов «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» после окончания экспериментальной работы.

Исследование проводилось в 2019–2020 гг. на базе дошкольных образовательных организаций г. Бородино. В эксперименте приняли участие 28 педагогов, из них 14 человек составили экспериментальную группу и 14 – контрольную группу.

2.1. Диагностическое изучение уровня развития профессиональной компетентности педагогов «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста»

На констатирующем этапе исследовательской работы нами был проведен диагностирующий контрольный срез, целью которого стало выявление исходного уровня развития профессиональной компетентности педагогов «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста». Диагностирующий контрольный срез предполагал использование экспертной оценки по определению уровня знаний, умений, владение способами деятельности, ценностями и качествами, необходимыми для организации данного вида деятельности детей.

В теоретической части исследования были обоснованы условия развития профессиональной компетентности педагогов «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» это потребовало разработки методов изучения, критериев и показателей развития вышеназванной профессиональной компетентности.

В современной психолого-педагогической литературе мы не нашли специальных методик, направленных на изучение профессиональной компетентности педагогов «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста». В основу предлагаемой методики положена, разработанная нами, на основании изучения философской, психологической, педагогической литературы и диссертационных исследований по проблеме, модель профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста». Модель включает три компонента, которые были выделены и охарактеризованы во втором параграфе первой главы: когнитивный, ценностно-мотивационный и деятельностный. Сущность каждого компонента раскрывают составляющие компетентности: психолого-

педагогическая, технологическая и результативная. В обобщенном виде данная модель представлена в таблице 1.

Таблица 1

Модель профессиональной компетентности педагогов «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста»

Компоненты	Когнитивный	Ценностно-мотивационный	Деятельностный
Психолого-педагогический	- знание возрастных особенностей проектной деятельности детей дошкольного возраста - знание предпосылок становления проектной деятельности	- интерес к использованию проектной деятельности с детьми дошкольного возраста	- умение использовать знания о возрастных особенностях проектной деятельности - умение использовать знания о предпосылках проектной деятельности
Технологический	- знание технологии организации проектной деятельности; - знание о возможных трудностях детей на разных этапах проектной деятельности - знание способов поддержки детей	- понимание значимости использования технологии в развитии детей; - понимание последовательности осуществления проектной деятельности - стремление преодолевать трудности	- умение использовать технологию проектной деятельности; - умение помогать детям в решении трудностей на разных этапах проектной деятельности - умение поддерживать детей в ходе проектной деятельности
Результативный	- знание слабых и сильных сторон проектной деятельности и границ ее использования	- ценность проектной деятельности как вида детской деятельности	- умение оценивать преимущества проектной деятельности перед другими видами детской деятельности

Для каждого показателя были определены признаки, характеризующие профессиональную компетентность, а также уровни ее развития (низкий, средний, высокий) и их критериальные значения.

В обобщенном виде диагностика уровней развития критериальных характеристик профессиональной компетентности педагогов «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» приведена в таблице 2.

Критериальные характеристики уровней проявления профессиональной компетентности по развитию проектной деятельности детей дошкольного возраста

Показатели	Уровни		
	минимальный	средний	высокий
Когнитивный	Психолого-педагогическая компетентность		
	- возрастные особенности назвать может, но не может их раскрыть, описать последовательность и динамику становления	- называет основные особенности проектной деятельности дошкольников, характеризует становление отдельных особенностей	- подробно характеризует все возрастные особенности, показывает их в динамике
	- затрудняется в выделении предпосылок становления проектной деятельности	- в достаточном объеме характеризует предпосылки становления проектной деятельности	- подробно характеризует все предпосылки становления проектной деятельности
	Технологическая компетентность		
	- знания технологии организации проектной деятельности фрагментарны и бессистемны	- в достаточном объеме характеризует технологию организации проектной деятельности	- в полном объеме владеет знаниями о технологии организации проектной деятельности
	- знания о возможных трудностях размыты	- в целом охарактеризует возможные трудности детей на разных этапах проектной деятельности	- подробно характеризует возможные трудности детей на разных этапах проектной деятельности
	- затрудняется в выделении способов поддержки детей	- в достаточном объеме владеет знанием способов поддержки детей	- в полном объеме владеет знанием способов поддержки детей

Ценностно-мотивационный	Результативная компетентность		
	- затрудняется в выделении слабых и сильных сторон проектной деятельности, не может выделить границы её использования	- в достаточном объеме владеет знанием слабых и сильных сторон проектной деятельности, затрудняется в выделении границ её использования	- в полном объеме владеет знанием слабых и сильных сторон проектной деятельности, может четко выделить границы ее использования
	Психолого-педагогическая компетентность		
	- не проявляет интерес к использованию проектной деятельности с детьми дошкольного возраста	- проявляет интерес к использованию проектной деятельности с детьми дошкольного возраста	- проявляет большой интерес к использованию проектной деятельности с детьми дошкольного возраста
	Технологическая компетентность		
	- определение значимости использования проектной технологии размыты	- не в полном объеме может оценить значимость использования проектной технологии	- четко понимание значимость использования технологии в развитии детей
	- затрудняется выделить последовательность осуществления проектной деятельности	- не в полном объеме может выделить последовательность осуществления проектной деятельности	- в полной мере может выделить последовательности осуществления проектной деятельности
	- затрудняется в преодолении трудностей без посторонней помощи	- не всегда способен без помощи посторонних справиться с трудностями	- стремится самостоятельно преодолевать трудности
	Результативная компетентность		
	- затрудняется в выделении ценности проектной деятельности как вида детской деятельности	- не в полной мере может выделить ценность проектной деятельности как вида детской деятельности	- в полной мере может выделить ценность проектной деятельности как вида детской деятельности

Деятельностный	Психолого-педагогическая компетентность		
	- не владеет умением использовать знания о возрастных особенностях проектной деятельности	- не всегда способен использовать знания о возрастных особенностях проектной деятельности	- владеет умением использовать знания о возрастных особенностях проектной деятельности
	- не владеет знаниями о предпосылках проектной деятельности	- владеет умением использовать предпосылки проектной деятельности в знакомых ситуациях	- владеет знаниями о предпосылках проектной деятельности
	Технологическая компетентность		
	- затрудняется в использовании технологии проектной деятельности	- частично владеет умением использовать технологию проектной деятельности	- владеет умением использовать технологию проектной деятельности
	- не владеет умением помогать детям в решении трудностей на разных этапах проектной деятельности	- владеет умением помогать детям в решении трудностей на разных этапах проектной деятельности в знакомых ситуациях	- владеет умением помогать детям в решении трудностей на разных этапах проектной деятельности
	- затрудняется в осуществлении поддержки детей в ходе проектной деятельности	- владеет умением поддерживать детей в ходе проектной деятельности в знакомых ситуациях	- владеет умением поддерживать детей в ходе проектной деятельности
	Результативная компетентность		
	- затрудняется в определении преимущества проектной деятельности перед другими видами детской деятельности	- ориентируется в преимуществах проектной деятельности перед другими видами детской деятельности	- оценивает преимущества проектной деятельности перед другими видами детской деятельности

Для когнитивного компонента признаками, позволяющими зафиксировать уровень проявления, выступают: овладение педагогами системой знаний (психолого-педагогических, технологических, результативных) об организации проектной деятельности детей; в умении

анализировать конкретную педагогическую ситуацию, соотносить теоретическую информацию с реальной педагогической ситуацией. Критериями оценки уровня сформированности когнитивного компонента выступают полнота, осознанность, глубина, конкретность-обобщенность, системность, гибкость.

Мотивационно-ценностный компонент определяет осознание ценности проектной деятельности как вида детской деятельности; наличие интереса к использованию проектной деятельности в работе с дошкольниками; понимание значимости проектной деятельности в развитии детей; стремление к внедрению проектной деятельности в собственную педагогическую практику и преодоление возникающих трудностей.

Деятельностный компонент состоит в расширении опыта педагогического взаимодействия с детьми и связан с использованием технологии организации проектной деятельности детей в собственной педагогической практике; умением распознавать и стимулировать детские интересы на разных этапах проектной деятельности; умением помогать детям в решении трудностей, возникающих в ходе проектной деятельности; умением оказать поддержку детям в процессе реализации проектной деятельности; умением выделять и определять результаты проектной деятельности; умением организовывать обсуждение результатов проектной деятельности детей всеми участниками образовательного процесса.

Выявление уровней позволило нам описать качественные связи изучаемого явления и отследить продвижение педагогов в направлении развития профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста».

Для изучения развития профессиональной компетентности педагогов «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста», использовался метод экспертной оценки. Нами была разработана карта наблюдений, содержание которой отражало сущность каждого

компонента профессиональной компетентности. Карта наблюдений представлена в Приложении А.

Карта наблюдений «Исследование компетентности педагогов «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» была составлена с учетом цели исследования (изучить уровень развития профессиональной компетентности педагогов «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста»).

Структура анкеты включает 4 основные 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);

– когнитивный компонент профессиональной компетентности (знания, необходимые педагогам для организации проектной деятельности детей дошкольного возраста);

– ценностно-мотивационный компонент профессиональной компетентности (ценности и заинтересованность, которые присутствуют у участников исследования);

– деятельностный компонент профессиональной компетентности (умения, которыми владеют педагоги дошкольной образовательной организации в организации проектной деятельности детей дошкольного возраста).

Мы выбрали наиболее подходящий способ изучения развития профессиональной компетентности педагогов «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста».

Для удобства обработки результатов, полученных методом экспертных оценок, мы разработали экспертные листы с характеристикой возможных вариантов оценок, где вариант А – отражает минимальный уровень развития конкретного пункта компонента компетентности, вариант В – средний уровень и вариант С – максимальный. В целях перевода качественных

показателей в количественные каждому уровню развития профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» был присвоен соответствующий балл: минимальный – 1 балл, средний – 2 балла, высокий – 3 балла.

В таблице 3 представлены результаты диагностики, основанные на результатах экспертных оценок до начала опытно-экспериментальной работы.

Таблица 3

Распределение педагогов дошкольной образовательной организации экспериментальной и контрольной групп по уровню развития профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» до начала опытно-экспериментальной работы (первый контрольный срез)

Группы		ПОКАЗАТЕЛИ								
		Когнитивный			Ценностно-мотивационный			Деятельностный		
		УРОВНИ								
		минимальный	средний	высокий	минимальный	средний	высокий	минимальный	средний	высокий
Э.г. (14 ч.)	%	50	42,9	7,1	42,9	35,7	21,4	50	35,7	14,3
	чел	7	6	1	6	5	3	7	5	2
К. гр. (14 ч.)	%	42,9	35,7	21,4	35,7	42,9	21,4	35,7	42,9	21,4
	чел	6	5	3	5	6	3	5	6	3

Анализируя данные, представленные в таблице 3, мы видим, что уровень развития профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» на начальном этапе опытно-экспериментальной работы примерно одинаков в контрольной и экспериментальной группах.

Для выявления эффективности проводимой опытно-экспериментальной работы и проверки гипотезы нами использовалась методика Фишера [63] (Приложение Б). С ее помощью фиксировались изменения в уровне развития профессиональной компетентности педагогов «способность организовывать проектную деятельность дошкольного возраста» контрольной и

экспериментальной групп на начало и конец опытно-экспериментальной работы.

Дадим описание многофункционального критерия Фишера, примененного для выбора контрольной и экспериментальной групп (покомпонентно). Определим те значения признака «профессиональная компетентность», которые будут критерием для разделения педагогов дошкольных учреждений на тех, у кого «есть эффект», и тех, у кого «нет эффекта». Будем считать «эффектом» развития в совокупности оптимального (О) и допустимого (Д) уровней каждого показателя профессиональной компетентности педагогов «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста».

Рассмотрим сначала когнитивный показатель профессиональной компетентности педагогов «способность организовывать проектную деятельность дошкольного возраста».

Выдвинем гипотезы.

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

Альтернативная (конкурирующая) гипотеза: «доля педагогов дошкольных образовательных организаций, 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 (таблица 4).

Таблица 4

Четырехпольная таблица

Группы	Есть эффект (высокий и средний уровни когнитивного показателя)	Нет эффекта (минимальный уровень когнитивного показателя)
Э гр. (14 чел.) (количество наблюдений и процентная доля)	7 чел. Процентная доля $\frac{7}{14} \times 100\% = 50\%$	7 чел. Процентная доля $\frac{7}{14} \times 100\% = 50\%$

К гр. (14 чел.) (число наблюдений и процентная доля)	8 чел. Процентная доля $\frac{8}{14} \times 100\% = 57,1\%$	6 чел. Процентная доля $\frac{6}{14} \times 100\% = 42,9\%$
Суммы Σ	7+8=15	7+6=13

Найдем величины φ_1 и φ_2 , соответствующие процентным долям педагогов дошкольных образовательных организаций с высоким и средним уровнями когнитивного показателя в каждой группе, по таблице «Величины угла φ (в радианах) для разных процентных долей: $\varphi = 2 \arcsin \sqrt{\frac{p}{4}}$ » [63]: для 50% значение $\varphi_{\text{э}} = 1,571$; для 57,1% значение $\varphi_{\text{к}} = 1,711$. Вычислим эмпирическое значение критерия:

$$\varphi_{*_{\text{эм}}} (\varphi_{\text{э}} - \varphi_{\text{к}}) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = (1,571 - 1,711) \cdot \sqrt{\frac{14 \cdot 14}{14 + 14}} = 0,14 \cdot 2,646 = 0,37$$

Найдем критическое значение критерия $\varphi_{*_{\text{крит}}}$ по таблице «Уровни статистической значимости разных значений критерия φ^* Фишера». Сопоставим эмпирическое значение $\varphi_{*_{\text{эм}}}$ с критическим значением $\varphi_{*_{\text{крит}}}$. Так как $\varphi_{*_{\text{эм}}} = 0,37$ меньше $\varphi_{*_{\text{крит}}} = 1,6$, то есть значение $\varphi_{*_{\text{эм}}} = 0,37$ попало в зону «незначимости различий», то считаем, что на 5%-ном уровне значимости нет оснований для отвержения гипотезы H_0 «о сходстве». Можно считать на 5%-ном уровне значимости, что на начало опытно-экспериментальной работы в контрольной и экспериментальной группах значимо не различаются процентные доли педагогов дошкольных учреждений с высокими и средними уровнями развития когнитивного показателя профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность дошкольного возраста».

Далее проведем те же вычисления для ценностно-мотивационного показателя развития профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность дошкольного возраста». Процентная доля педагогов дошкольных образовательных организаций с высоким и средним уровнями этого показателя в экспериментальной группе 57,1%, в контрольной – 64,3%. Соответствующие величины $\varphi_э$ и $\varphi_к$ равны: для 57,1% – $\varphi_э = 1,711$; для 64,3% – $\varphi_к = 1,859$. Вычислим эмпирическое значение критерия:

$$\varphi_{*эм} (\varphi_э - \varphi_к) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = (1,711 - 1,859) \cdot \sqrt{\frac{14 \cdot 14}{14 + 14}} = 0,148 \cdot 2,646 = 0,392$$

Так как $\varphi_{*эм} = 0,392$ меньше $\varphi_{*крит} = 1,64$, то можно утверждать с надежностью 95%, что на начало опытно-экспериментальной работы не имеется различий процентных долей педагогов дошкольных образовательных организаций с высоким и средним уровнями развития мотивационно-ценностного показателя профессиональной компетентности в экспериментальной и контрольной группах.

Далее применим ту же методику для деятельностного показателя развития педагогов дошкольной образовательной организации компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста». Процентная доля педагогов с высоким и средним уровнями этого показателя в экспериментальной группе 50%, в контрольной – 64,3. Величины $\varphi_э$ и $\varphi_к$, соответствующие процентным долям в каждой группе, равны: для 50% – $\varphi_э = 1,571$, для 64,3% – $\varphi_к = 1,861$. Эмпирическое значение критерия:

$$\varphi_{*эм} (\varphi_э - \varphi_к) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = (1,571 - 1,861) \cdot \sqrt{\frac{14 \cdot 14}{14 + 14}} = 0,128 \cdot 2,646 = 0,767$$

Так как $\varphi^*_{эмт} = 0,767$ меньше $\varphi^*_{крит} = 1,64$, то можно утверждать с надежностью 95%, что на начало опытно-экспериментальной работы не имеется различий процентных долей педагогов дошкольных образовательных организаций с высоким и средним уровнями развития деятельностного показателя профессиональной компетентности в экспериментальной и контрольной группах.

Таким образом, применение методики Фишера к результатам первого контрольного среза (см. таблица 3) для педагогов дошкольных образовательных организаций экспериментальных групп показало 95%-ную достоверность отсутствия различий процентных долей педагогов с высоким и средним уровнями развития всех компонентов профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста». Поэтому в качестве экспериментальной выбрана группа, в которой средняя доля руководителей с высоким и средним уровнями всех показателей немного ниже (в группе 14 человек). Визуализация данных полученных при проведении первого контрольного среза представлена в Приложении В.

Таким образом, данные изучения степени развития профессиональной компетентности педагогов «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» поставили перед нами задачу практико-ориентированной разработки условий развития данной компетентности.

2.2. Реализация условий развития профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста»

В ходе теоретического анализа, проделанного нами в первой главе данного исследования, были выявлены условия развития профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации

«способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста»:

- разработка междисциплинарного образовательного модуля на основе компетентностной модели и профессиональных дефицитов педагогов;
- разворачивание диалоговых форм, способствующих пониманию собственных интересов и мотивов профессиональной деятельности.
- включение педагогов в деятельность профессиональных объединений через организацию творческих групп различной тематической направленности, отражающих их профессиональные и личные интересы.

Остановимся на каждом условии более подробно.

Для реализации первого условия нашего исследования была осуществлена работа по поиску приемов и средств, способствующих созданию данного условия - разработка междисциплинарного образовательного модуля на основе компетентностной модели и профессиональных дефицитов педагогов.

Важным, в реализации данного условия, является понимание того, что образовательный модуль – это целостный и законченный блок информации, который позволяет выработать единый подход к изучению проектной деятельности дошкольников и способам ее организации и реализации в образовательной деятельности ДОО. Исходя из этого, мы решили разработать и реализовать теоретический модуль, отражающий последовательность изучения информации об организации проектной деятельности детей дошкольного возраста. Реализация такого модуля, на наш взгляд, позволяет проследить динамику развития компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста».

Содержательной основой данного модуля послужили тематические блоки информации из следующих областей научного знания: возрастная психология, психология детей дошкольного возраста, педагогическая психология, дошкольная педагогика.

Составленный нами образовательный модуль был рассчитан на 36 часов и получил название «Основы организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста». Задачи данного модуля:

- формирование у педагогов дошкольной образовательной организации системы знаний в трех основных областях осуществления проектной деятельности: психолого-педагогической, технологической и результативной;

- развитие умения выделять в своей практической деятельности проблемные ситуации и соотносить их с теоретическими знаниями в каждой из выделенных областей;

- ориентирование педагогов на организацию проектной деятельности детей в образовательной деятельности ДОО.

Для решения поставленных задач мы выделили основные направления работы, к которым отнесли: разработку критериев отбора и структурирования содержания учебного материала. Далее рассмотрим их краткую характеристику.

При определении содержания учебного материала мы придерживались прагматического подхода, который даёт участникам образовательного процесса возможность влиять на содержание, а так же обсуждать вопросы, которые для них являются важными, значимыми и полезными. Критериями для отбора учебного материала послужили: междисциплинарность и связь с педагогическим опытом, раскрывающие взаимосвязи теоретических и практических знаний.

Модульный характер построения содержания образования даёт возможность отобрать информацию и определить способы и пути ее подачи таким образом, чтобы все это вместе отвечало особенностям субъектов образовательной деятельности, т.е. не только того, кто является автором-разработчиком модуля, но и того, кто осваивает содержание данного модуля, т.е. педагогов ДОО. Специфика модульного характера построения обучения требует прояснения и проговаривания таких важных характеристик

педагогических явлений, как противоречивость и неоднозначность, что реализуется в проблемной форме изложения учебного материала. Эту особенность мы определяем как содержательную, технологическую и структурную гибкость модуля.

Критериями для отбора информации для содержания учебного материала данного модуля послужили: междисциплинарность (объединение знаний из различных модулей); дополнительность (многообразие теоретических идей в представлении профессиональной реальности); связь с педагогическим опытом; проблемность (обращение к противоречивости, открытости, неоднозначности явлений); гибкость (приспособление содержания обучения и путей его усвоения к особенностям и потребностям субъектов).

Разработанный нами модуль содержит теоретическую информацию и направлен на развитие когнитивного компонента профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста». Для определения модульных единиц мы придерживались разработанной ранее модели компетентности и её составляющих.

Первой модульной единицей, отражающей психолого-педагогическую направленность, мы определили: знание возрастных особенностей проектной деятельности детей дошкольного возраста, знание предпосылок становления проектной деятельности. Эта информация помогает выделить особенности организации проектной деятельности детей дошкольного возраста. Вторая модульная единица несет в себе технологическую направленность и включает знание технологии организации проектной деятельности, а также знания о возможных трудностях реализации этих технологий и способах их преодоления. Третья модульная единица представлена результативной составляющей. Она включает знание слабых и сильных сторон проектной деятельности и границ использования технологии организации проектной деятельности детей в образовательной деятельности ДОО.

Для структурирования содержания образовательного модуля мы придерживались принципов сжатия учебной информации, последовательности и цикличности её изложения. Придерживаясь выделенных принципов, мы определили учебную информацию об организации проектной деятельности в виде теоретического модуля «Организация проектной деятельности с детьми дошкольного возраста». Он состоит из следующих модульных единиц – психолого-педагогической, технологической и результативной. Названия модульных единиц определяют промежуточные цели, к которым, как мы предполагаем, придут педагоги ДОО в результате их освоения. Первая модульная единица получила название «Понимание возрастной динамики развития и становления проектной деятельности в дошкольном возрасте», вторая – «Определение стратегии реализации проектной деятельности детей дошкольного возраста», третья – «Осознание эффектов и дефицитов проектной деятельности детей». Каждая модульная единица состоит из учебных элементов.

Далее приведем краткое описание содержания вышеперечисленных модульных единиц, направленных на формирование когнитивного компонента профессиональной компетентности педагогов.

Первой модульной единицей является «Понимание возрастной динамики развития и становления проектной деятельности в дошкольном возрасте», она содержит два учебных элемента. Первый направлен на получение знаний о возрастных особенностях проектной деятельности детей дошкольного возраста, второй связан с рассмотрением предпосылок становления проектной деятельности у детей дошкольного возраста. Логика изложения учебных элементов была выстроена в направлении от формирования представлений о проектной деятельности как виде человеческой деятельности к осознанию возрастных предпосылок ее становления на всех этапах дошкольного детства.

Содержание второй модульной единицы предполагало «Определение стратегии реализации проектной деятельности детей дошкольного возраста»

и включало три учебных элемента, направленных на рассмотрение технологий организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, возможных трудностях реализации этих технологий и способах их преодоления.

Третьей модульной единицей нашего образовательного модуля является «Осознание эффектов и дефицитов проектной деятельности детей», она содержала два учебных элемента направленных на формирование когнитивного компонента профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста. Первый учебный элемент направлен на раскрытие слабых и сильных сторон проектной деятельности, второй – на понимание границ использования проектной деятельности детей дошкольного возраста.

С целью донесения разработанного содержания междисциплинарного образовательного модуля до педагогов, участников экспериментальной группы нашего исследования, использовался Google диск, доступ к которому был открыт для самостоятельного изучения материала. С целью донесения до педагогов методических рекомендаций по изучению материала, а также создания пространства обсуждения информации, использовалась платформа для организации аудио и видеоконференций – ZOOM.

Таким образом, разработав критерии структурирования и отбора содержания информации образовательного модуля, мы смогли выстроить работу, которая, способствовала развитию когнитивного компонента профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста».

Вторым условием, согласно логике нашего исследования, направленным на развитие профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста», в частности ценностно-мотивационного компонента, являлось разворачивание диалоговых форм, способствующих пониманию собственных интересов и мотивов профессиональной деятельности. Данное условие также

реализовывалось дистанционно, с помощью платформы для организации аудио и видеоконференций – ZOOM.

Первым шагом в реализации данного условия стало использование метода «6 шляп мышления», разработанного Эдвард де Боно, с целью демонстрации многообразия путей мышления и принятия решений. Этот метод основывается на многопозиционном анализе проблемы, с целью повышения интереса педагогов к проектной деятельности детей и ее организации в образовательной деятельности ДОО.

Так, автор технологии предлагает использование шляп шести цветов, за каждым цветом закреплена определенная позиция. Педагогам предлагается выбрать позицию и проанализировать ситуация исходя из этой позиции. Педагогам предлагались следующие позиции:

Белая шляпа – мышление связано с объективными фактами, позволяющими выяснить, что мы знаем по данному вопросу, и что более важно, что мы не знаем.

Красная шляпа — мышление связано с эмоциями и чувствами, а также с иррациональными аспектами мышления (интуицией, предчувствиями).

Чёрная шляпа – критическое мышление, должно быть логичным и правдивым, связанным с выделением проблем, недостатков, это не атака, не нападки, это критическое исследование.

Жёлтая шляпа – является противоположностью чёрной и подразумевает оптимистический, позитивный взгляд на проблему, выделяются сильные стороны и преимущества каждого решения.

Зелёная шляпа – творческое мышление, поиск необычных идей и неординарных взглядов, никаких оценок, предложенных ранее решений, только их дальнейшее развитие любыми доступными способами.

Синяя шляпа – рефлексивное мышление, мышление о мышлении, управление процессом восприятия и переработки поступающей информацией.

На проведение данного метода отводилось 3 часа – 3 встречи.

Учитывая специфику дистанционной работы мы посчитали более целесообразным не делить педагогов на подгруппы с определенным цветом шляп, а позволить каждому побывать в разных позициях, это позволило им высказать свое отношение и осознать собственную профессиональную позицию относительно использования проектной деятельности в образовательной работе с дошкольниками. С целью «погружения» педагогов в ту или иную позицию (особенно важным это оказалась в ситуациях, когда позицию педагог не разделяет) мы предлагали им ответить на вопросы, раскрывающие содержание каждой из «6 шляп», их содержание будет раскрыто в ходе описания технологии. Отведенный час на каждую встречу был разбит на следующие временные отрезки: на установку в начале встречи и определения ее целей до 5 минут, на нахождение в каждой позиции педагогам отводится до 15 минут, после чего проводится совместное обсуждение, которое было рассчитано на 30 минут, на подведение итогов каждой встречи до 15 минут.

Первая встреча была посвящена знакомству с данным методом, определению его целевых ориентиров. Далее всем педагогам предлагалось «надеть белую шляпу» и ответить на соответствующие ей вопросы: что мы знаем о проектной деятельности? Какая есть информация, статистика, данные научных исследований? Какой информацией о проектной деятельности нам не хватает? Каждому предлагалось презентовать и аргументировать свои ответы. В процессе общего обсуждения педагоги отбирали из всех предложенных вариантов, наиболее подходящий, убирая схожие и повторяющиеся, отказываясь от спорных и противоречивых. Полученные ответы позволили собрать имеющиеся факты, данные, предложенные условия. Далее педагогам предлагалось надеть «черную шляпу», ознакомиться с её вопросами: что в организации проектной деятельности детей делаем не так? Каковы наши опасения в реализации проектной деятельности? Какие «подводные камни» мы видим уже сейчас? В ходе данного обсуждения были зафиксированы две основные группы

трудностей, получивших аргументированное объяснение. Условно эти трудности можно назвать объективными, т.е. связанными с внешними условиями введения проектной деятельности детей в образовательный процесс детского сада, и внутренние, т.е. связанные со страхами, сопротивлениями, мотивацией участников образовательного процесса детей, родителей, педагогов. После обсуждений, мы подвели итоги нашей встречи, а именно выделили основные факты известные педагогам о проектной деятельности детей и особенностях ее организации в детском саду, а также были зафиксированы основные проблемы и трудности, препятствующие введению проектной деятельности детей в образовательную работу детского сада.

Вторая встреча начиналась с повторения основных предыдущей встречи. Затем мы приступили к обсуждению проектной деятельности в желтой шляпе и ответов на следующие вопросы: каковы преимущества проектной деятельности детей перед другими видами детской деятельности? Каковы развивающие эффекты проектной деятельности детей? Какие особенности организации проектной деятельности детей позволяют в наибольшей степени соответствовать требованиям ФГОС ДО? Логика общего обсуждения была такой же как при первой встрече, т.е. педагоги отбирали из предложенных ими же вариантов, наиболее подходящий, убирая схожие и повторяющиеся, отказываясь от спорных и противоречивых. После обсуждений, мы подвели итоги нашей встречи, а именно выделили особенности и преимущества проектной деятельности, отвечающие требованиям ФГОС ДО.

Далее все участники надели зеленую шляпу и приступили к ответам на такие вопросы как: какие альтернативы есть у проектной деятельности по образовательным эффектам? Каковы новые идеи в организации проектной деятельности детей? Как можно реализовать новые идеи в организации проектной деятельности детей в образовательной практике? Готовить ответы необходимо было на основании предложенных идей в желтой шляпе. По

итогах встречи педагоги сформулировали преимущества и развивающие эффекты проектной деятельности, а также смогли высказать свои идеи и ознакомиться с идеями коллег относительно организации данного вида деятельности.

На третьей встрече нам было важно обратиться к ответам, которые давались участниками при нахождении в зеленой шляпе и отметить те, с которыми согласились все или большинство педагогов. Эти ответы мы обозначили как основные. Важность существования основных ответов состояла в том, что вопросы, содержащиеся в красной шляпе, основываются именно на них, определенных в позиции зеленой шляпы. В красной шляпе содержатся следующие вопросы: каковы мои переживания по этому поводу? Каковы догадки по этому поводу? Что подсказывает интуиция? Каковы наши ощущения, смутные представления? Обсуждению ответов заняло более 30 минут. После обсуждения, мы подвели итоги нашей встречи, а именно сформулировали основные опасения и переживания педагогов по поводу предложенных идей в зеленой шляпе.

Далее все участники надевают синюю шляпу. На обсуждение выносятся следующие вопросы: Какая идея, мысль, по вашему мнению, является самой интересной и удачной? Какая из предложенных идей, вам кажется неприемлемой для дошкольного учреждения? Какую идею вы для себя приняли при дальнейшей организации проектной деятельности в будущем и хотели бы реализовать? Подводя итог, педагоги определили для себя интересные и подходящие именно им идея проектной деятельности с детьми.

По результатам трех встреч педагоги смогли целостно рассмотреть проектную деятельность, определить её эффекты, сгенерировать новые идеи и выразить свои переживания и опасения относительно их реализации.

Анализируя результаты использования метода «6 шляп мышления», важно зафиксировать позиции, вызвавшие наибольшие трудности у большинства педагогов. В частности, речь идет о черной и синей шляпах, а

это критическое и рефлексивное мышление. Обе эти позиции связаны с рефлексивное компетенцией педагогов, вербализации затруднений, возникающих при организации проектной деятельности детей, поиске их причин. Интересен тот факт, что более половины педагогов причинами своих затруднений называли внешние обстоятельства: нехватку материалов и оборудования, требования режима и др. Более трети педагогов затруднялись в выделении трудностей и их формулировании, давали ответы следуя логике «наименьшего сопротивления», а именно трудностей и затруднений нет. Выделение наиболее проблемных позиций позволило нам зафиксировать «точки профессионального роста педагогов», т.е. учесть рефлексивные трудности и низкий уровень критичности педагогов к собственной профессиональной деятельности и деятельности коллег в дальнейшей работе с педагогами, и предпринять попытки развития критического и рефлексивного мышления педагогов.

В тоже время важно зафиксировать позиции, наиболее продуктивные и комфортные для большинства педагогов. Это позиция зелёной шляпы, т.е. творческое мышление. Именно в этой позиции педагогами было предложено несколько необычных идей и неординарных взглядов на проектную деятельность детей и способы организации ее разных этапов. По нашему мнению, эта позиция оказалась самой интересной для педагогов. Возможно, это было связано с тем, что позиция не предполагала оценки предложенных решений, а только на их дальнейшее развитие.

Таким образом, реализация многопозиционного анализа проектной деятельности детей и ее организации в образовательной деятельности ДОО позволила стимулировать заинтересованность педагогов к введению данного вида детской деятельности, а также зафиксировать сильные и слабые стороны профессионального развития педагогов.

Следующим шагом в реализации условия – разворачивание диалоговых форм, способствующих пониманию собственных интересов и мотивов профессиональной деятельности – стало использование метода анализа

конкретных ситуаций (case-study). В нашей экспериментальной деятельности данный метод мы использовали с необычной целью. В большинстве случаев этот метод используется для расширения опыта деятельности, для нас же важным было становление понимания педагогами значимости проектной деятельности детей в их развитии, её развивающих эффектов.

В качестве объектов анализа педагогам предлагались кейсы, каждый из них был посвящен определенной теме: организация взаимодействия с родителями, развитие самостоятельности и инициативы детей дошкольного возраста, развитие познавательной активности и интересов детей, организация развивающей предметно-пространственной среды. Всего было разработано 4 кейса, работа над каждым рассчитана на 1 час 15 минут. Анализ кейсов проводился в соответствии с действующими требованиями нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность дошкольных образовательных организаций, образовательной программы детского сада, научными достижениями в области дошкольной педагогики и психологии. С этой целью для каждого кейса были разработаны критерии анализа.

Так для кейса по теме «Взаимодействия с родителями в процессе реализации проектной деятельности детей» мы обратились к Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО). Критериями для анализа послужили: роль родителей в проектной деятельности детей, способы и приемы вовлечения родителей в проектную деятельность детей; принципы взаимодействия педагогов и родителей в данном кейсе, обоснованность выбора форм взаимодействия педагогов и родителей в данном кейсе, возможности детской проектной деятельности в выстраивании взаимодействия педагогов и родителей.

Для кейса по теме «Развитие инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста», мы обратились к ФГОС ДО и основной образовательной программе дошкольного образования, по которой работает детский сад. Были определены следующие критерии анализа кейса: условия,

специально созданные и стихийно возникающие в процессе проектной деятельности детей, стимулирующие развитие инициативы и самостоятельности; обоснованность форм развития инициативы и самостоятельности детей; основные направления развития инициативы и самостоятельности детей в данном кейсе; возможности проектной деятельности в развитии инициативы и самостоятельности детей в данном кейсе; оценка эффективности проектной деятельности в развитии инициативы и самостоятельности детей; анализ «побочных эффектов» проектной деятельности детей. [41; 44].

Для кейса по теме «Развитие познавательной активности и интересов детей» мы обратились к основной образовательной программе дошкольного образования и научным достижениям в области дошкольной педагогики и психологии. Были определены следующие критерии анализа кейса: наличие средств, введенных педагогом, доступных для самостоятельной деятельности (картины, значки-схемы, планы, литература, изобразительное искусство, музыка); использование дидактических игр; наличие эффекта занимательности при организации образовательной деятельности; использование экспериментальной деятельности.

Для кейса по теме «Организация развивающей предметно-пространственной среды» мы обратились к требованиям по её организации в ФГОС ДО, основной образовательной программе дошкольного образования, научных достижениях в области дошкольной педагогики и психологии и выделили следующие критерии: содержательная-насыщенность, развивающая составляющая, трансформируемость, полифункциональность, вариативность, доступность, безопасность, здоровьесберегающая составляющая и эстетическая привлекательность. Педагогам предлагалось определить степень выполнения указанных требований в данном кейсе, выделить нарушенные и предложить способы их устранения.

Работа с кейсами осуществлялась в три основных этапа. На первом – подготовительном – этапе педагогам было предложеноделиться на три

подгруппы по 4-5 человек в каждой, так, чтобы в каждой находился хотя бы один педагог-стажист и один молодой педагог. Второй – основной – этап работы над кейсом был ориентирован на анализ ситуации, описанной в кейсе, в соответствии с требованиями к её реализации. Для этого участникам предлагалось в уже сложившихся подгруппах в течение 15 минут провести анализ ситуации по разработанным критериям, о которых мы говорили выше. Затем в течении 15 минут проходило представление анализа каждой из подгрупп всем участникам. Третий – итоговый – этап предполагал подведение общих итогов работы трех подгрупп по рассмотрению ситуации. Этот этап занимал до 15 минут.

В ходе работы над анализом кейсов мы наблюдали увеличения степени активности педагогов в процессе группового и общего обсуждения. Такая динамика может объясняться, с одной стороны, освоением педагогами дистанционного формата обсуждения, у большинства из них подобного опыта ранее не было. С другой стороны педагогам были интересны сами предложенные в кейсах ситуации, которые мы описали используя опыт коллег и деятельность других дошкольных образовательных организаций, что лишало ситуации надуманности, искусственности, и делало их понятными для педагогов-практиков и легко переносилось в их повседневную образовательную деятельность. Еще один момент, который на наш взгляд послужил причиной увеличения активности педагогов стало безоценочность и отсутствие критики со стороны организаторов встреч тех предложений, мнений и позиций, которые высказывали педагоги. В ходе общего обсуждения чаще всего спорные и неоднозначные позиции и мнения отмечались, однако, наиболее ценные и интересные мы фиксировали, чтобы в дальнейшей работе вернуться к их обсуждению.

Таким образом, использование метода case-study позволило осознать значимость проектной деятельности детей в их развитии и ее ценность для образовательной деятельности, что в свою очередь позволило глубже осознать развивающие эффекты проектной деятельности в работе с детьми,

увидеть возможности выстраивания подлинного взаимодействия с родителями, осознать особенности и дефициты в организации среды для реализации проектной деятельности детей.

Следующим шагом разворачивания диалоговых форм, способствующих пониманию собственных интересов и мотивов профессиональной деятельности, стало организация и проведение мастер-классов в дистанционном формате. С целью повышения мотивации внедрения проектной деятельности детей в образовательный процесс ДОО.

В основу мастер-классов был положен опыт двух педагогов ДОО по организации проектной деятельности детей. Для нас не имело значения насколько удачным был этот опыт, важно, что он есть у педагогов. Мы были готовы к оказанию помощи в подготовке мастер-классов, всем педагогам, имеющим опыт организации проектной деятельности детей. В экспериментальной группе таких педагогов оказалось двое. В ситуации пандемии у других педагогов отсутствовала возможность его приобретения в короткие сроки. Таким образом, педагогами было проведено 2 мастер-класса. На каждый мастер класс отводилось от 1 часа.

В ходе подготовки педагогов к проведению мастер-классов, мы сосредоточили их внимание на актуализации и отборе содержания мастер класса, т.е. теоретических знаний, методической информации положенной на имеющийся у них опыт организации проектной деятельности детей. В этом процессе педагог вступал, в первую очередь, в диалог с самим собой, переосмысливая и преобразуя свой опыт, имел возможность посмотреть на свою работу с позиций разных ее участников (родителей, детей, коллег, руководства), переосмыслить ценность и возможности проектной деятельности в развитии детей. Такая рефлексивная работа по разработке содержания мастер-класса позволила наиболее интересно и продуктивно презентовать свой опыт и вовлечь в диалог со своим опытом и своих коллег. Вовлеченные в диалог с чужим опытом, педагоги вступали в диалог с

собственным опытом, пытаясь примерить его на себя и найти ему место в собственной педагогической практике.

Один педагог выбрал в качестве содержания своего мастер-класса способы включения детей в проектную деятельность. Мастер-класс начался с представления педагогом имеющихся в научной и методической литературе описаниях способов включения детей в проектную деятельность. Свой рассказ она сопровождала презентацией, на которой были представлены способы с краткой аннотацией их сущности и ссылками на источники, в которых можно более детально познакомиться с ними. Далее она рассказала о трудностях в организации данной части проектной деятельности детей, с которыми столкнулась сама. Эту часть мастер-класса сопровождали видео материалы, сделанные ранее родителями детей, акцентируя внимание на том, что было ей задумано, что из этого получилось, какие она принимала решения в ходе образовательной деятельности с детьми, какие ошибки видит уже сегодня, как можно было бы их избежать или исправить. Уже на этом этапе мастер-класса в диалог мастера с собственным опытом стали включаться ее коллеги, участники мастер-класса, через вопросы, комментарии, отношения к происходящему на видео. Мастер-класс закончился обсуждением переноса опыта мастера в профессиональную деятельность участников, возможных трудностей и рисков для каждого.

Второй педагог в качестве содержания мастер-классе выбрала проблему вовлечения родителей в проектную деятельность детей и представила опыт создания совместного детско-родительского продукта проектной деятельности, а именно книги о динозаврах, макета их среды обитания. Свой мастер-класс она начала с критической оценки собственного опыта вовлечения родителей в образовательную деятельность ДОО. Эта часть мастер-класса сопровождалась презентацией, в которой давалась оценка вовлечения родителей по четырем критериям: количество родителей, принимавших участие на всех этапах реализации; поддержание атмосферы сотрудничества, взаимопонимания и доверия между всеми участниками;

поддержка инициативы родителей; степень вовлеченности родителей в интересы и деятельность ребенка в процессе реализации проектной деятельности.

Содержалась методическая информация о способах вовлечения родителей в образовательную деятельность ДОО со ссылками на источники, в которых можно ознакомиться с каждым из способов более подробно. Далее она перешла к рассказу о том, какие способы использовала она для вовлечения родителей в проектную деятельность детей и постаралась объяснить свой выбор. Эта часть ее рассказа сопровождалась видео-обзором получившихся продуктов и их подробным анализом, который был сделан педагогом самостоятельно специально для мастер-класса, уже в период пандемии. Далее началось обсуждение данного опыта с коллегами, в ходе которого у педагогов появились новые идеи включения родителей в проектную деятельность детей с использованием видео-презентации продуктов деятельности или трансляцией полученных знаний.

Таким образом, проведение мастер-классов позволило мастерам не только поделиться опытом с коллегами, но и детально осмыслить собственный опыт соотнеся его с научно-методическими материалами и разработками по этой теме. Участники мастер-класса смогли не только познакомиться с опытом коллег, но и примерить его на собственную образовательную деятельность с детьми. Таким образом, мастера и участники оказались мотивированы на внедрение проектной деятельности детей в образовательный процесс ДОО, а часть педагогов сообщили об определении проектной деятельности в качестве приоритетного для себя направления профессионального развития, что послужило основанием для перехода к реализации третьего условия нашего исследования.

Содержание третьего условия – включение педагогов в деятельность профессиональных объединений через организацию творческих групп различной тематической направленности, отражающих их профессиональные и личные интересы – реализовать в практике работы с педагогами в полном

объеме нам не удалось из-за ограничений связанных с введением пандемии. Мы не смогли быстро придумать способы его реализации в дистанционном формате. Однако, мы хотели бы представить ту часть опыта, которую нам удалось реализовать, и раскрыть модель реализации условия, которую нам не удалось воплотить в работу с педагогами.

В нашем случае под профессиональным объединением мы будем понимать группу педагогов, заинтересованных в изучении, разработке и внедрении в практику образовательной деятельности конкретного детского сада какой-либо идеи, технологии, методики, программы или проекта, в обобщении имеющегося в детском саду опыта профессиональной деятельности по определенной тематике или проблеме. Педагогам было предложено стать участниками творческих групп по разработке отдельных направлений организации проектной деятельности детей. Мы целенаправленно не предлагали тем работы творческих групп, с тем чтобы педагоги сами их сформулировали, исходя из собственных интересов и понимания проектной деятельности детей. В ходе индивидуального обсуждения с каждым педагогом его профессиональных интересов в организации и реализации проектной деятельности и её составляющих, выяснилось, что есть темы, интерес к которым высказали несколько педагогов. В результате сложилось пять тематических направлений деятельности творческих групп педагогов: вовлечение родителей в проектную деятельность детей, организация и реализация творческих видов проектов детей, организация и реализация исследовательских видов проектов детей, способы и приемы «запуска» детского проекта, способы поддержки интереса детей к теме проекта на разных этапах его реализации. Каждый педагог имел возможность выбрать для себя одну или несколько творческих групп, над тематикой которых он хотел бы работать.

Интересным, на наш взгляд, являются объяснения самих педагогов выбранного ими содержания деятельности творческой группы. Так, в группы, работающие над проблемой вовлечения родителей в проектную

деятельность детей и «запуска» детского проекта. Эти темы оказались актуальными для двух условно противоположных групп педагогов. Во-первых, педагогов, которые испытывали трудности в организации работы с родителями, вовлечении их в образовательную деятельность ДОО, а также трудности при запуске проектов, в поддержке и развитии ситуации, когда идея проекта исходит от детей, и в выстраивании сотрудничества с детьми. Во-вторых, педагогов, имеющих богатый и успешный опыт работы с родителями (в том числе с неблагополучными семьями) и желающими перенести и адаптировать свой опыт к вовлечению родителей в проектную деятельность детей, т.к. этот опыт требует снижения активности родителей и увеличения и поддержания активности детей. А также педагогов, имеющих разнообразный и успешный опыт сотрудничества с детьми, поддержки и помощи в оформлении детских идей и желающих перенести и адаптировать свой опыт к определению тематики детских проектов. В группы, работающие над проблемами организации и реализации творческих и исследовательских видов проектов детей, вошли педагоги, проявляющие интерес к творческим познавательно-исследовательским видам детской деятельности соответственно, объясняя это интересом к новому способу организации привычных для них видов детской деятельности. В группу, работающую над проблемой поддержки интереса детей к теме проекта, вошли педагоги желающие расширить знания и приобрести опыт поддержки детских интересов, все они в качестве собственного профессионального приоритета обозначили развитие инициативы и самостоятельности, а организация проектной деятельности детей один из возможных путей становления этих личностных качеств.

Творческая группа по вовлечению родителей в проектную деятельность детей состояла из четырех педагогов. Педагоги данной группы ориентированы на изучение существующих способов вовлечения родителей в проектную деятельность детей, их апробацию в практике работы с детьми, представление собственного позитивного опыта коллегам в рамках научно-

методических мероприятий различного уровня, разработка методических рекомендации для педагогов по вовлечению родителей в проектную деятельность детей. Внутри творческой группы педагоги определили организацию своей деятельности путем творческих встреч раз в месяц, на которых они будут обсуждать найденные в литературе способы вовлечения родителей в проектную деятельность детей, а также собственным опытом по их использованию в практической деятельности, обсуждать плюсы и минусы, риски и трудности проработанных способов. Материалы и результаты этих обсуждений планируется положить в основу разрабатываемых методических рекомендаций для коллег по вовлечению родителей в проектную деятельность детей. Презентация методических рекомендаций планируется на ежегодной ярмарке методических разработок, проводимой Управлением образования района.

Творческая группа по работе над исследовательским видом детского проекта состояла из трех человек. Педагоги этой группы ориентированы на освоение технологии реализации данного вида проекта описанных разными авторами и построении собственной технологии. Педагоги данной группы решили, что их работа будет выстроена на взаимопосещении и рефлексивных встречах. В процессе реализации детских исследовательских проектов педагоги планируют приглашать друг друга на отдельные этапы организации проектной деятельности детей и обсуждать опыт, ошибки, достижения, каждого педагога. Продуктом своей деятельности педагоги определили – создание сборника педагогических советов по внедрению технологии организации исследовательского вида детского проекта. Сборник планируется презентовать на уже ранее упомянутой ежегодной ярмарке методических разработок.

Творческая группа по работе над творческим видом детского проекта состояла из четырех человек. Педагоги этой группы ориентированы на освоение технологии реализации данного вида проектной деятельности и создание кластера продуктов творческих проектов детей. Педагоги данной

группы решили, что их работа будет выстроена на рефлексивных встречах, к которым они будут производить видео съемку различных этапов проектной деятельности детей, а в ходе встречи просматривать видео материал и обсуждать удачи, ошибки, трудности, достижения каждого педагога. Продуктом своей деятельности педагоги определили создание памятки педагогам по реализации творческих детских проектов, которую они планируют презентовать на педагогическом совете ДОО.

Творческая группа по запуску детского проекта состояла из четырех человек. Педагоги этой группы ориентированы на изучение способов запуска детского проекта и их реализация в практической деятельности, поиске тем детских проектов с учетом интересов детей. Деятельность внутри группы планируется организовать следующим образом: взаимопосещения с видеосъемкой, обсуждение отснятых материалов не реже одного раза в две недели. По результат работы творческая группа планирует создание видео рекомендации для коллег, предполагающих не только описание способов запуска детских проектов, но и их наглядную демонстрацию, презентация которого будет проходить на ярмарке методических разработок.

Творческая группа по способам поддержки интереса детей к проекту состояла из четырёх человек. Педагоги этой группы ориентированы на изучение способов поддержки интереса детей к проекту, применение данных способов в практической деятельности. Деятельность внутри группы планируется организовать следующим образом: видеосъемка приемов и способов, используемых педагогами в поддержке интересов детей к теме проекта и обсуждение отснятых материалов не реже одного раза в две недели. По результат работы творческая группа планирует создание памятки с видео примерами, которая позволит педагогам поддерживать и стимулировать интересы детей к теме проекта на различных этапах его реализации, которую планируется представить на ярмарке методических разработок.

Предложенная нами модель реализации данного условия в практике не была реализована, однако активизировала педагогов и помогла им определиться с направлением собственного профессионального развития в рамках организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

Таким образом, в ходе реализации трех условий развития профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста»: разработка междисциплинарного образовательного модуля на основе компетентностной модели и профессиональных дефицитов педагогов; разворачивание диалоговых форм, способствующих пониманию собственных интересов и мотивов профессиональной деятельности; включение педагогов в деятельность профессиональных объединений через организацию творческих групп различной тематической направленности, отражающих их профессиональные и личные интересы - нам удалось развить у педагогов систему знаний разного типа об организации проектной деятельности в условиях дошкольных образовательных организаций: психолого-педагогические, технологические и результативные знания, актуализировать умение выделять в своей практической деятельности проблемные ситуации и соотносить их теоретическими знаниями в каждой из выделенных типов.

Также, в ходе реализации условий педагоги пересмотрели свои взгляды на проектную деятельность детей дошкольного возраста, научились анализировать конкретные практические ситуации и находить новые способы решения, овладели способами рефлексии, научились понимать собственные профессиональные дефициты и интересы. Педагогам была предоставлена возможность получения и дальнейшего становления собственного уникального опыта организации и реализации проектной деятельности детей в соответствии с личными и профессиональными интересами и его презентации в рамках профессиональных объединений.

2.3. Анализ и интерпретация результатов исследования

На контрольном этапе исследовательской работы был проведен диагностирующий контрольный срез, целью которого стало выявление уровня развития профессиональной компетентности педагогов «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста», после реализации трех условий:

- разработка междисциплинарного образовательного модуля на основе компетентностной модели и профессиональных дефицитов педагогов;
- разворачивание диалоговых форм, способствующих пониманию собственных интересов и мотивов профессиональной деятельности;
- включение педагогов в деятельность профессиональных объединений через организацию творческих групп различной тематической направленности, отражающих их профессиональные и личные интересы.

Диагностирующий контрольный срез предполагал использование таких же процедур, как и на констатирующем этапе исследования: экспертной оценки по определению уровня знаний, умений владение способами деятельности, ценностями и качествами, необходимыми для организации данного вида деятельности детей.

В таблице 5 представлено распределения педагогов дошкольных образовательных организаций экспериментальной и контрольной групп по результатам диагностики, основанным на результатах экспертной оценки на конец опытно-экспериментальной работы.

Таблица 5

Распределение педагогов дошкольных образовательных организаций экспериментальной и контрольной групп по уровню развития профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» на конец опытно-экспериментальной работы (второй контрольный срез)

Участники анкетирования		ПОКАЗАТЕЛИ								
		Когнитивный			Ценностно- мотивационный			Деятельностный		
		УРОВНИ								
		минимальный	средний	высокий	минимальный	средний	высокий	минимальный	средний	высокий
Э. гр. (14 ч.)	%	7,1	50	42,9	7,1	50	42,9	28,6	35,7	35,7
	Чел	1	7	6	1	7	6	4	5	5
К. гр. (14 ч.)	%	35,7	35,7	28,6	35,7	35,7	28,6	35,7	28,6	35,7
	Чел	5	5	4	5	5	4	5	4	5

Как показано в таблице 5, на заключительном этапе опытно-экспериментальной работы, уровень развития профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» имеет существенное различие в контрольной и экспериментальной группах.

Также из таблицы 5 видно, что проведенная экспериментальная работа повлияла на развитие всех показателей профессиональной компетентности педагогов экспериментальной группы, сумма приращения по оптимальному и допустимому уровням каждого показателя составила 42,6; 28,7 и 28,6%.

Развитие показателей профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» на конец опытно-экспериментальной работы оценивалось не только по количественному показателю, но и по качественному. После проведения

формирующего эксперимента у педагогов наблюдались изменения по каждому из выделенных компонентов профессиональной компетентности.

Так изменения в когнитивном компоненте свидетельствуют о развитии у педагогов системы знаний разного типа об организации проектной деятельности в условиях дошкольных образовательных организаций: психолого-педагогической (конкретизация и усвоение знаний о возрастных особенностях проектной деятельности детей дошкольного возраста; знаний о предпосылках становления проектной деятельности); технологической (знание технологии организации проектной деятельности; овладение информацией о возможных трудностях детей на разных этапах проектной деятельности и способов их поддержки) и результативной (знание слабых и сильных сторон проектной деятельности и границ ее использования).

Сравнительный анализ мотивационно-ценностного компонента показал, что до эксперимента педагоги не проявляли интереса к проектной деятельности детей и не придавали ей ценности как самостоятельному виду детской деятельности после участники эксперимента осознали ценность и значимость проектной деятельности в развитии детей дошкольного возраста и были заинтересованы в её организации с детьми данного возраста.

Деятельностный компонент также претерпел изменения, однако, по сравнению с изменениями двух предыдущих компонентов, они выглядят незначительными. Такая ситуация связана с тем, что из-за пандемии реализовать условие, направленное на развитие этого компонента профессиональной компетентности педагогов, в полном объеме не удалось.

На заключительном этапе организации опытно-экспериментальной работы необходимо оценить эффективность развития профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста». С этой целью нами вновь (как на диагностирующем этапе опытно-экспериментальной работы) применена методика Фишера. Мы сравнили результаты первого и второго, заключительного, контрольных срезов для экспериментальных и контрольных групп (таблица 6).

Таблица 6

Распределение педагогов дошкольных образовательных организаций экспериментальной и контрольной групп по уровню развития профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» на начало и конец опытно-экспериментальной работы (%)

Группы		ПОКАЗАТЕЛИ								
		КОГНИТИВНЫЙ			ценностно-мотивационный			деятельностный		
		УРОВНИ								
		минимальный	средний	высокий	минимальный	средний	высокий	минимальный	средний	высокий
Начало ОЭР (первый срез)	Э гр. (14 ч)	50	42,9	7,1	42,9	35,7	21,4	50	35,7	14,3
	К гр. (14 ч)	42,9	35,7	21,4	35,7	42,9	21,4	35,7	42,9	21,4
Конец ОЭР (второй срез)	Э гр. (14 ч)	7,1	50	42,9	7,1	50	42,9	28,6	35,7	35,7
	К гр. (14 ч)	35,7	35,7	28,6	35,7	35,7	28,6	35,7	28,6	35,7

Сначала оценим достоверность различий между процентными долями педагогов дошкольных образовательных организаций экспериментальной и контрольной групп, для которых зафиксировано проявление среднего и высокого уровней развития когнитивного показателя профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста», на конец опытно-экспериментальной работы. По таблице найдем величины $\Phi_{\text{Э}}$ и $\Phi_{\text{К}}$, соответствующие процентным долям в каждой группе. Для 92,9% (Э группа) значение; $\Phi_{\text{Э}} = 2,575$, для 64,3% (К группа) значение $\Phi_{\text{К}} = 1,861$.

Вычислим эмпирическое значение критерия:

$$\varphi^*_{эмп} (\varphi_э - \varphi_к) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = (2,575 - 1,861) \cdot \sqrt{\frac{14 \cdot 14}{14 + 14}} = 0,714 \cdot 2,646 = 1,89$$

Так как $\varphi^*_{эмп} = 1,89$ больше $\varphi^*_{крит}$, то $\varphi^*_{эмп}$ попало в зону «значимости различий», поэтому можно утверждать с вероятностью 95%, что на конец опытно-экспериментальной работы имеются достоверные различия процентных долей педагогов дошкольных образовательных организаций в экспериментальной и контрольной группах с оптимальным и допустимым уровнями проявления когнитивного показателя профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста».

Далее проведем те же вычисления для ценностно-мотивационного показателя развития профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста». Процентная доля педагогов дошкольных образовательных организаций с оптимальным и допустимым уровнями этого показателя в экспериментальной группе 92,9% (Э группа) значение $\varphi_э = 2,575$, в контрольной для 64,3% (К группа) значение $\varphi_к = 1,861$.

$$\varphi^*_{эмп} (\varphi_э - \varphi_к) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = (2,575 - 1,861) \cdot \sqrt{\frac{14 \cdot 14}{14 + 14}} = 0,714 \cdot 2,646 = 1,89$$

Так как $\varphi^*_{эмп} = 1,89$ больше $\varphi^*_{крит} = 1,64$, то можно утверждать с вероятностью 95%, что на конец опытно-экспериментальной работы имеются различия процентных долей педагогов дошкольных образовательных организаций с оптимальным и допустимым уровнями развития мотивационно-ценностного показателя профессиональной компетентности в экспериментальной и контрольной группах.

Далее применим ту же методику для деятельностного показателя развития у педагогов дошкольных образовательных организаций профессиональной компетентности «способность организовывать проектную

деятельность детей дошкольного возраста». Процентная доля педагогов с оптимальным и допустимым уровнями этого показателя в экспериментальной группе 71,4, в контрольной – 64,3%. Соответствующие величины $\varphi_э$ и $\varphi_к$ равны: для 71,4% – $\varphi_э = 2,013$, для 64,3% (К группа) значение $\varphi_к = 1,861$.

$$\varphi^*_{эмп} (\varphi_э - \varphi_к) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = (2,013 - 1,861) \cdot \sqrt{\frac{14 \cdot 14}{14 + 14}} = 0,152 \cdot 2,646 = 0,402$$

Так как $\varphi^*_{эмп} = 0,402$ меньше $\varphi^*_{крит} = 1,64$, то можно утверждать с вероятностью 95%, что на конец опытно-экспериментальной работы мы не имеем достоверных различий процентных долей педагогов с оптимальным и допустимым уровням развития деятельностного показателя профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» в экспериментальной и контрольной группах.

Таким образом, применение методики Фишера к результатам первого и последнего контрольных срезов (таблица 5) для педагогов дошкольных учреждений показало 95%-ную достоверность различий процентных долей педагогов с оптимальным и допустимым уровнями развития двух компонентов профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» - когнитивного и мотивационно-ценностного. Исследование деятельностного компонента не выявило различий процентных долей педагогов с оптимальным и допустимым уровням развития деятельностного показателя профессиональной компетентности в экспериментальной и контрольной группах.

Полученные статистические и качественные выводы дают основание сделать заключение об эффективности реализованных в полном объеме двух условий развития профессиональной компетентности «способность

организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» в экспериментальной группе.

Выводы по главе 2

Проанализировав и обобщив данные экспериментальной работы, мы можем сделать вывод о том, что реализованные условия по развитию профессиональной компетентности педагогов «способность организовывать проектную деятельность детей старшего дошкольного возраста» являются эффективными.

В ходе исследования нами было доказано, что разработка и реализация теоретического междисциплинарного модуля «Основы организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста», содержащего теоретическую информацию, позволила педагогам развить когнитивный компонент профессиональной компетентности. Для определения модульных единиц мы придерживались разработанной ранее модели компетентности и её составляющих. Первой модульной единицей, отражающей психолого-педагогическую направленность, мы определили: знание возрастных особенностей проектной деятельности детей дошкольного возраста, знание предпосылок становления проектной деятельности. Эта информация помогает выделить особенности организации проектной деятельности детей дошкольного возраста. Вторая модульная единица несет в себе технологическую направленность и включает знание технологии организации проектной деятельности, а также знания о возможных трудностях реализации этих технологий и способах их преодоления. Третья модульная единица представлена результативной составляющей. Она включает знание слабых и сильных сторон проектной деятельности и границ использования технологии организации проектной деятельности детей в образовательной деятельности ДОО. Реализация данного модуля осуществлялась с использованием Google диска и платформы для организации аудио и видеоконференций – ZOOM.

Вторым условием нашего исследования, направленным на развитие профессиональной компетентности, в частности ценностно-мотивационного

ее компонента, являлось разворачивание диалоговых форм, способствующих пониманию собственных интересов и мотивов профессиональной деятельности. Данное условие также реализовывалось дистанционно, с помощью платформы для организации аудио и видеоконференций – ZOOM. Реализация данного условия осуществлялась через использование метода «б шляп мышления» Эдварда де Боно, с целью демонстрации многообразия путей мышления и принятия решений. Использование метода анализа конкретных ситуаций (case-study) было ориентировано на становление понимания педагогами значимости проектной деятельности детей в их развитии, её развивающих эффектов. В качестве объектов анализа педагогам предлагались кейсы по теме: организация взаимодействия с родителями в процессе реализации проектной деятельности детей, развитие самостоятельности и инициативы детей дошкольного возраста в проектной деятельности, развитие познавательной активности и интересов детей в проектной деятельности, организация развивающей предметно-пространственной среды для реализации проектной деятельности детей. Проведение мастер-классов педагогами, имеющими опыт организации проектной деятельности детей. В ходе подготовки мастер-классов педагог вступал, в первую очередь, в диалог с самим собой, переосмысливая и преобразуя свой опыт, имел возможность посмотреть на свою работу с позиций разных ее участников (родителей, детей, коллег, руководства), переосмыслить ценность и возможности проектной деятельности в развитии детей. Такая рефлексивная работа по разработке содержания мастер-класса позволила наиболее интересно и продуктивно презентовать свой опыт и вовлечь в диалог со своим опытом и своих коллег. Вовлеченные в диалог с чужим опытом, педагоги вступали в диалог с собственным опытом, пытались примерить его на себя и найти ему место в собственной педагогической практике.

Содержание третьего условия – включение педагогов в деятельность профессиональных объединений через организацию творческих групп

различной тематической направленности, отражающих их профессиональные и личные интересы – реализовать в практике работы с педагогами в полном объеме нам не удалось из-за ограничений связанных с введением пандемии. Мы не смогли быстро придумать способы его реализации в дистанционном формате. Но в результате проделанной работы у нас сложилось пять тематических направлений деятельности творческих групп педагогов: вовлечение родителей в проектную деятельность детей, организация и реализация творческих видов проектов детей, организация и реализация исследовательских видов проектов детей, способы и приемы «запуска» детского проекта, способы поддержки интереса детей к теме проекта на разных этапах его реализации.

Таким образом, реализация условий развития профессиональной компетентности педагогов «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» способствовали развитию компонентов данной компетенции и подтвердили успешность и результативность выделенных положений гипотезы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное нами исследование проблемы развития профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей старшего дошкольного возраста» позволяет, систематизировать полученные результаты в виде совокупности теоретических положений.

Понятие «проектная деятельность дошкольников» раскрыто как, с одной стороны, технология организации и сопровождения взрослыми образовательных ситуаций, в которых ребенок ставит и решает собственные проблемы, с другой, самостоятельная деятельность детей по разрешению актуальных проблем. Проектная деятельность дошкольников – это всегда совместная деятельность детей и взрослых, в ходе которой дошкольники самостоятельно выполняют комплекс действий, направленный на разрешение возникшей проблемной ситуации, завершающийся созданием творческого продукта.

Процесс развития проектной деятельности детей протекает на протяжении всего периода дошкольного детства и характеризуется своими особенностями. Как показывают исследования, развитие проектной деятельности начинается с младшего дошкольного детства, ребенок, играя, приобретает коммуникативные навыки, учится взаимодействовать с окружающими его людьми, учится различать хорошие поступки и плохие и др., подражание выступает в качестве одной из главных характеристик социализации ребенка в этом возрасте. На каждом из этапов дошкольного детства проектная деятельность детей совершенствуется и к его завершению детям открывается возможность самостоятельной реализации проектной деятельности, которая выступает как одна из инновационных педагогических технологий в организации образовательной деятельности дошкольников и как средство реализации образовательных стандартов. Проектная деятельность формирует активную, самостоятельную и инициативную

позицию дошкольников, что так необходимо современным дошкольным организациям в условиях введения ФГОС ДО.

Опираясь на идеи компетентного подхода, мы рассматриваем «профессиональную компетентность» как профессиональное качество личности субъекта профессиональной деятельности. Содержание этого понятия детерминировано конкретным содержанием профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность педагогов дошкольных образовательных организаций «способность организовывать проектную деятельность детей старшего дошкольного возраста» ориентирована на успешную реализацию компетенций в трех областях профессиональной деятельности: психолого-педагогической, технологической и результативной. Структурная характеристика выделенной нами компетентности включает следующие компоненты: когнитивный, ценностно-мотивационный и деятельностный.

Развитие профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций «способность организовывать проектную деятельность детей старшего дошкольного возраста» реализуется при создании условий, ориентированных на расширение знаний педагогов дошкольных учреждений об организации проектной деятельности и приобретения опыта практической организации подобной деятельности.

Развитие у педагогов профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей старшего дошкольного возраста» реализуется через совокупность условий когнитивного, мотивационно-ценностного и деятельностного характера. В качестве условий, способствующих развитию профессиональной компетентности выявлены разработка учебного междисциплинарного модуля на основе компетентностной модели и потребностей профессионального объединения, разворачивание диалоговых форм, способствующих пониманию собственных интересов и мотивов профессиональной деятельности, включение педагогов

в деятельность профессиональных объединений через организацию творческих групп различной тематической направленности, отражающих их профессиональные и личные интересы. Данные условия выступают в качестве необходимых и способствуют переходу развития профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей старшего дошкольного возраста» на более высокий уровень.

В качестве первого условия выступает разработка учебного междисциплинарного модуля на основе компетентностной модели и потребностей профессионального объединения. Данное условие предполагало раскрытие содержательной характеристики учебного материала. Для этого актуализировались знания психолого-педагогической, технологической и результативной направленности. В процессе опытно-экспериментальной работы доказано, что разработка и реализация междисциплинарного образовательного модуля способствует развитию когнитивного компонента профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей старшего дошкольного возраста». Об эффективности данного условия свидетельствует положительная динамика: возросло количество педагогов с допустимым и оптимальным уровнями развития профессиональной компетентности (с 50 до 92,9%) и уменьшилось – с минимальным уровнем (с 50 до 7,1%) по сравнению с началом опытно-экспериментальной работы.

Вторым условием, направленным на развитие профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей старшего дошкольного возраста» выступало – разворачивание диалоговых форм, способствующих пониманию собственных интересов и мотивов профессиональной деятельности. Использование метода «6 шляп мышления», метода анализа конкретных ситуаций (case-study) и проведение мастер-классов способствовали формированию мотивационно-ценностного компонента профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей старшего дошкольного

возраста». Об эффективности второго условия свидетельствует положительная динамика: возросло количество педагогов с оптимальным и допустимым уровнями мотивационно-ценностного компонента профессиональной компетентности (с 57,1 до 92,9%) по сравнению с результатами первого среза опытно-экспериментальной работы.

Третьим выделенным нами условием выступало включение педагогов в деятельность профессиональных объединений через организацию творческих групп различной тематической направленности, отражающих их профессиональные и личные интересы, но данное условие нам реализовать не удалось, но мы постарались раскрыть его содержание через предполагаемую модель. Предполагалась организация деятельности пяти творческих групп по следующим темам: вовлечение родителей в проектную деятельность детей, исследовательский вид проектной деятельности, творческий вид проектной деятельности, способы запуска детского проекта и способы поддержки интереса детей к проекту. Результаты деятельности каждой творческой группы планировалось представить на методической ярмарке и педагогическом совете ДОО следующими продуктами деятельности педагогов: разработка методических рекомендаций по вовлечению родителей в проектную деятельность детей, советы по реализации исследовательской проектной деятельности детей, памятка по реализации творческой проектной деятельности, видео рекомендации по способам запуска детских проектов, памятка с примерами, способов поддержки детей при реализации проекта.

Об эффективности третьего условия мы не можем говорить, так как данное условие нам не удалось реализовать из-за ситуации с пандемией, но видна небольшая положительная динамика: возросло количество руководителей частных дошкольных учреждений педагогов с допустимым и оптимальным уровнями развития деятельностного компонента (с 50 до 71%) по сравнению с результатами предыдущего этапа.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы показали, что создание взаимосвязанных условий – разработка учебного междисциплинарного модуля на основе компетентностной модели и потребностей профессионального объединения, разворачивание диалоговых форм, способствующих пониманию собственных интересов и мотивов профессиональной деятельности, включение педагогов в деятельность профессиональных объединений через организацию творческих групп различной тематической направленности, отражающих их профессиональные и личные интересы – обеспечивает интеграцию знаний из трех основных областей организации проектной деятельности, способствует актуализации ценностно-мотивационного опыта. Визуализация изменения уровня развития деятельностного компонента профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей старшего дошкольного возраста» представлена в Приложении Г.

Полученные статистические и качественные выводы дают основание сделать заключение об эффективности реализованных в полном объеме двух условий развития профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» в экспериментальной группе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева Л. П., Шаблыгина Н.С. Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности. М.: НИИВО, 1994. 122 с.
2. Андреев А.Ю. Русские студенты в немецких университетах XVIII – первой половине XIX века. М.: Знак, 2005. 432 с.
3. Байденко В.И., Джерри Ван Зантворт. Модернизация профессионального образования: современный этап. Европейский фонд образования. 2003. 673 с.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества; сост. С.Г.Бочаров. 2-е изд. М.: Искусство, 1986. 445 с.
5. Бермус А.Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования. Рост.гос. пед. ун-т. Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2002. 288 с.
6. Библер В.С. Культура: диалог культур (опыт определения). Вопросы философии. 1989. № 6. С.31-42.
7. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1990. 413 с.
8. Божович Л.И. Избранные психологические труды / ред. Д.И. Фельштейн. 1995. 356 с.
9. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С 34–42.
10. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. Педагогика. 2003. № 10. С 34–42
11. Большой энциклопедический словарь / Под ред. А.М. Прохорова. М.: Советская энциклопедия, 1993. 1632 с.
12. Большой словарь иностранных слов: А-Я: более 24 000 слов / сост. А.Ю. Москвин. М.: Центрполиграф, 2005. 815 с.

13. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. 2004. № 10. С.23–31.
14. Бочарова Е. Н. Проектная деятельность в ДОО: первый шаг в большой мир // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. т. 15. С. 1486–1490. URL: <http://e-koncept.ru/2016/96216.htm>. (дата обращения:10.10.2019)
15. Васильева И.Н., Чепенко О.А. Интерактивное обучение и модульные педагогические технологии. Специалист. 1997. № 6. С. 19–20.
16. Варенцова Н.С. Развитие регуляторных способностей детей в проектной деятельности // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2011. № 5. С. 38–41.
17. Веракса Н.Е. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Мозаика-Синтез, 2008. 112 с.
18. Вербицкий А.А. Теория знаково-контекстного обучения в вузе. Мотивационное пространство воспитательной работы педагогического вуза: сборник научных статей / отв. ред. З.И. Лаврентьева. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2001. С.67–73.
19. Герасимов Б.Н. Менеджмент персонала. М.: Феникс, 2007. с. 111.
20. Гришанова Н.А. Развитие компетентности как важнейшее направление реформирования профессионального образования. Десятый симпозиум. Квалиметрия в образовании: методология и практика. Кн. 6. 2002. 24 с.
21. Деркач А.А., Селезнева Е.В. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. 446 с.
22. Дикун Т. П. Учебный диалог как средство формирования личностно ориентированного знания [Электронный ресурс]. М.: РГБ, 2003.

213 с. // URL:<http://disertage.ru/?book=disser&cat=n13a&str=1380&nomer=1283>
(дата обращения 18.09.2020)

23. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». [Электронный ресурс]. М.: ЮНЕСКО, 1997. 157 с. // URL: <http://www.ifar.ru/library/book201.pdf> (дата обращения 13.07.2019).

24. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс] // URL: http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600 (дата обращения 28.07.2020).

25. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход [Электронный ресурс] Философия. Образование. Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г. Новокузнецк 2005 (выпуск 8), с. 26–44.: // URL: <http://drusanvkz.narod.ru/Pedagog-Sib.html> (дата обращения 08.08.2019).

26. Евдокимова Е.С. Проект как мотивация к познанию // Дошкольное воспитание. 2003. № 3. С. 20–24.

27. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] // Мир словарей. URL: http://mirslovari.com/efr_a (дата обращения 11.08.2019).

28. Заруба А.В. Что такое мастер-класс? [Электронный источник] Учитель года России. Всероссийский конкурс. // URL: http://www.teacher-of-russia.ru/?page=2009-seminar_lectures_zaruba_av (дата обращения 16.09.2020).

29. Захарова Л.Н. Психологическая подготовка педагога. Нижний Новгород, 1993. 276 с.

30. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб.пособ. / 2-е изд., М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2003. 480 с.

31. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

32. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 38 с.
33. Каптерев П.Ф. Детская и педагогическая психология. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. 331 с.
34. Коротаяева Е.А. Изучение потребности альтернативных дошкольных учреждений в качестве подготовки выпускников педагогического вуза // Сборник тезисов V Международной научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов «Молодежь и управление в XXI веке» (г. Екатеринбург, декабрь 2012 г.). Екатеринбург: издательство Уральского гос. пед. ун-та, 2012. 276 с.
35. Малышевский А.Ф. Философско-терминологический. Калуга: Гриф, 2004. 329 с.
36. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. 308 с.
37. Машуков А.В. Организация и проведение мастер-классов: методические рекомендации. Челябинск, 2007. 11 с.
38. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. М.: Прайм-Еврознак, 2003. 637 с.
39. Морозова Л.Д., Иванова Т.С., Микляева Н.В. Учимся проектировать вместе или что такое «детское проектирование»? Родительская академия: организация семейного досуга и создание детско-родительских проектов: Методическое пособие для родителей. В 2-х ч. Ч.2. М.: МГПИ, 2008. 90 с.
40. Никитаев В.В. Деятельностный подход к содержанию высшего образования // Высшее образование в России. 1997. № 31. С. 34–44.
41. Образовательная программа дошкольного образования «Развитие» / Под ред. Булычевой А.И. М: ЧУ ДПО «УЦ им. Л.А. Венгера «РАЗВИТИЕ», 2016. 220 с.

42. Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 57000 слов; / Под ред. Н.Ю.Шведовой. 17-е изд., стеретип. М.: Русский язык, 1985. 797 с.
43. Поташник М.М. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие. М.: Педагогическое общество России, 2000. 448 с.
44. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс] // URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#friends>. (дата обращения: 22.09.2020).
45. Примерная образовательная программа дошкольного образования «Вдохновение» / под ред. И.Е. Федосовой. М.: Издательство «Национальное образование», 2015. 368 с.
46. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Открытия» / Под ред. Е. Г. Юдиной. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2015. 160 с.
47. Равен Д. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002. 287 с.
48. Радионова Н.Ф. Компетентностный подход в педагогическом образовании. СПб: изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. 115 с.
49. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4. С.138–143.
50. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование: концепция и технологии. Волгоград, 1994. 164 с.
51. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.П. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: 2002. С. 45.
52. Современный словарь иностранных слов: толкование, словоупотребление, словообразование, этимология / Л.М. Баш. М.; 2005. 374 с.

53. Соломенникова О., Гладкова Ю. Профессиональная компетентность современного педагога // Дошкольное воспитание. 2018. № 11. С. 92.
54. Тугаринов В.П. Избранные философские труды. Л.: 1988. 344 с.
55. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод пособие. М.: Народное образование, 1996. 157 с.
56. Чошанов М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения // Педагогика. 1997. № 2. С 21–29.
57. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швиеса, 1989. 271 с.
58. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. М.: Альта-Принт, 2005. 359 с
59. Флегонтова Н.П. Метод проектов в педагогике Джона Дьюи // Ребенок в детском саду. 2003. № 4. С. 39–43
60. Фрумин И.Д. Введение в теорию и практику демократического образования. Красноярск: «Знание», 1988. 240с.
61. Харин А.З., Мутылина И.Н., Андреев В.В. Информационные технология в учебном процессе вуза: учебное пособие для системы повышения квалификации. Владивосток: Изд-во ДВГТУ, 2008. 169 с.
62. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С.34–39.
63. Шушерина О.А. Математические методы в психологии. Учебное пособие. Красноярск: СибГТУ, 2004.144с.
64. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. М.: Сентябрь, 2000.176 с.
65. Anderson J.R., Boyle C.F., Reiser B.J. Intelligent Tutoring Systems // Science. 1985. Vol. 228. P. 456–462.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Карта наблюдений

«Исследование компетентности педагогов «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста»

Исследование проводится Красноярским государственным педагогическим университетом им. В.П. Астафьева с целью изучения уровня развития компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста».

Просим Вас принять участие в исследовании в качестве экспертов и дать объективные ответы на предложенные вопросы. От точности ваших ответов будет зависеть правильность последующих выводов и содержание формирующей части нашего исследования.

Ваше согласие с предложенными вариантами ответов обозначаете, поставив значок напротив нужного утверждения. При ответах Вы можете выбирать одно или несколько утверждений, с которыми Вы согласны.

Карту наблюдений можно не подписывать (таблица 7).

Таблица 7

Карта наблюдений

1.1 Знание возрастных особенностей проектной деятельности детей дошкольного возраста и способность показать их в динамике		
А. Возрастные особенности назвать может, но не может их раскрыть, описать последовательность и динамику становления	В. Называет основные особенности проектной деятельности дошкольников, характеризует становление отдельных особенностей	С. Подробно характеризует все возрастные особенности, показывает их в динамике
1.2 Знание предпосылок становления проектной деятельности детей дошкольного возраста		
А. Затрудняется в выделении предпосылок становления проектной деятельности	В. В достаточном объеме характеризует предпосылки становления проектной деятельности	С. Подробно характеризует все предпосылки становления проектной деятельности
1.3 Знание технологии организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста		
А. Знания технологии организации проектной деятельности фрагментарны и бессистемны	В. Характеризует технологию организации проектной деятельности	С. Подробно раскрывает технологию проектной деятельности

Продолжение таблицы 7

1.4 Знание возможных трудностей на разных возрастных этапах проектной деятельности		
А. Знания о возможных трудностях детей на разных этапах проектной деятельности размыты	В. Не в полном объеме может охарактеризовать возможные трудности детей на разных этапах проектной деятельности	С. Подробно характеризует возможные трудности детей на разных этапах проектной деятельности
1.5 Владение знаниями о способах поддержки детей		
А. Затрудняется в выделении способов поддержки детей	В. Может дать характеристику способов поддержки детей	С. Подробно раскрывает способы поддержки детей
1.6 Знание слабых и сильных сторон проектной деятельности.		
А. Затрудняется в выделении слабых и сильных сторон проектной деятельности, не может выделить границы её использования	В. Характеризует слабые и сильные стороны проектной деятельности, затрудняется в выделении границ её использования	С. Детально раскрывает слабые и сильные стороны проектной деятельности, может выделить и описать границы ее использования
2.7 Проявление интереса к организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста		
А. Не проявляет интерес к организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста	В. Проявляет интерес к организации отдельных видов проектной деятельности с детьми дошкольного возраста	С. Проявляет интерес к организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста
2.8 Понимание важности использования технологии в развитии детей		
А. Понимание важности использования технологии в развитии детей размыты	В. Понимание значимости использования проектной технологии в развитии детей размыты	С. Понимание ценности использования проектной технологии в развитии детей размыты
2.9 Понимание последовательности осуществления проектной деятельности		
А. Поверхностное понимание последовательности осуществления проектной деятельности	В. Частичное понимание последовательности осуществления проектной деятельности	С. Всестороннее понимает последовательности осуществления проектной деятельности
2.10 Стремление самостоятельно преодолевать трудности		
А. Отказывается от преодоления возникающих трудностей	В. Обращается за помощью в преодолении возникающих трудностей	С. Стремится самостоятельно преодолевать возникающие трудности
2.11 Осознание ценности проектной деятельности как вида детской деятельности		
А. Осознает важность проектной деятельности как вида детской деятельности	В. Осознает значимость проектной деятельности как вида детской деятельности	С. Осознает ценность проектной деятельности как вида детской деятельности
3.13 Использование знаний о возрастных особенностях проектной деятельности		
А. Затрудняется в использовании знаний о возрастных особенностях проектной деятельности	В. Не все знания о возрастных особенностях проектной деятельности детей способен использовать в деятельности	С. Использует знания о возрастных особенностях проектной деятельности
3.14 Использование знаний о предпосылках проектной деятельности		

А. Затрудняется в использовании знаний о предпосылках проектной деятельности	В. Не все знания о предпосылках проектной деятельности детей способен использовать в деятельности	С. Использует знания о предпосылках проектной деятельности
3.15 Использование технологии организации проектной деятельности		
А. Затрудняется в использовании технологии проектной деятельности	В. Испытывает трудности на отдельных этапах реализации технологии проектной деятельности	С. Самостоятельно использует технологию проектной деятельности
3.16 Умение помогать детям в решении трудностей на разных этапах проектной деятельности и поддерживать их в ходе проектной деятельности		
А. Затрудняется в оказании помощи детям для преодоления трудностей на разных этапах проектной деятельности	В. Способен оказать помощь детям в решении известных трудностей на разных этапах проектной деятельности	С. Способен оказать помощь детям в решении трудностей на разных этапах проектной деятельности
3.17 Умение поддерживать детей в ходе проектной деятельности		
А. Затрудняется в осуществлении поддержки детей в ходе проектной деятельности	В. Поддерживает детей в ходе проектной деятельности в знакомых ситуациях	С. Поддерживает детей в ходе проектной деятельности
3.18 Умение выделять преимущества проектной деятельности		
А. Затрудняется в определении преимущества проектной деятельности перед другими видами деятельности	В. Определяет преимущества проектной деятельности перед другими видами деятельности с помощью коллег	С. Самостоятельно определяет преимущества проектной деятельности перед другими видами деятельности

Описание критерия φ^* Фишера (угловое преобразование Фишера)

Критерий φ^* позволяет оценить достоверность отличий между процентными долями двух выборок, в которых отражается данный эффект. Процентные доли преобразуются в величины центрального угла: наибольшей процентной доли соответствует наибольшее значение угла φ^* . Чем больше значение φ^* , тем больше вероятно, что выделенные различия достоверны.

Условиями применения критерия φ^* Фишера являются: данные исследований могут быть показаны в любой шкале; выборки могут быть независимыми или связанными; нижние границы выборок – 5 наблюдений; верхние границы выборок – как угодно большие.

Гипотезы:

H_0 : доля лиц у которых определяется исследуемый эффект, в выборке 1 не больше (\leq), чем в выборке 2.

H_1 : доля лиц, у которых определяется исследуемый эффект, в выборке 1 больше ($>$), чем в выборке 2.

Алгоритм вычисления критерия φ^*

1. Определить значение признака, которые будут критериями для распределения испытуемых на тех, у кого «есть эффект» и тех, у кого «нет эффекта».
2. Построить четырехпольную таблицу (таблица 8).

Таблица 8

Четырехпольная таблица

	Есть эффект	Нет эффекта	Суммы Σ
Первая выборка (количество наблюдений и процентная доля)	a $\frac{a}{n_1} \cdot 100\%$	b $\frac{b}{n_1} \cdot 100\%$	a+b= n_1

Вторая выборка (количество наблюдений и процентная доля)	c $\frac{c}{n_2} \cdot 100\%$	d $\frac{b}{n_2} \cdot 100\%$	c+d=n ₂
Суммы Σ	a+c	b+d	(a + b + c + d) = = n ₁ + n ₂

3. Подсчитать количество испытуемых в каждой «ячейке» и преобразовать эти данные в проценты. Отметить процентные доли в данных же «ячейках» в скобках.

Если одна из сравниваемых процентных долей равна нулю, то необходимо сдвинуть «точку деления» в какую-либо сторону или отказаться от критерия φ^* и использовать критерий χ^2 .

4. Найти по таблице величину угла φ (в радианах) для каждой из сопоставляемых процентных долей (например, доле лиц с эффектом).

5. Вычислить эмпирическое значение $\varphi^*_{эм}$ по формуле

$$\varphi^*_{эм} = (\varphi_1 + \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$
, где φ_1 – угол, соответствующий большей процентной доли; φ_2 – угол, соответствующий меньшей процентной доли; n_1 – объем выборки; n_2 – объем выборки 2.

6. Найти критическое значение: $\varphi^*_{крит} = \begin{cases} 1,64 \text{ для } p = 0,05 \\ 2,31 \text{ для } p \leq 0,01 \end{cases}$

6. Построить ось значимости и сопоставить значение $\varphi^*_{эм}$ со значением $\varphi^*_{крит}$.

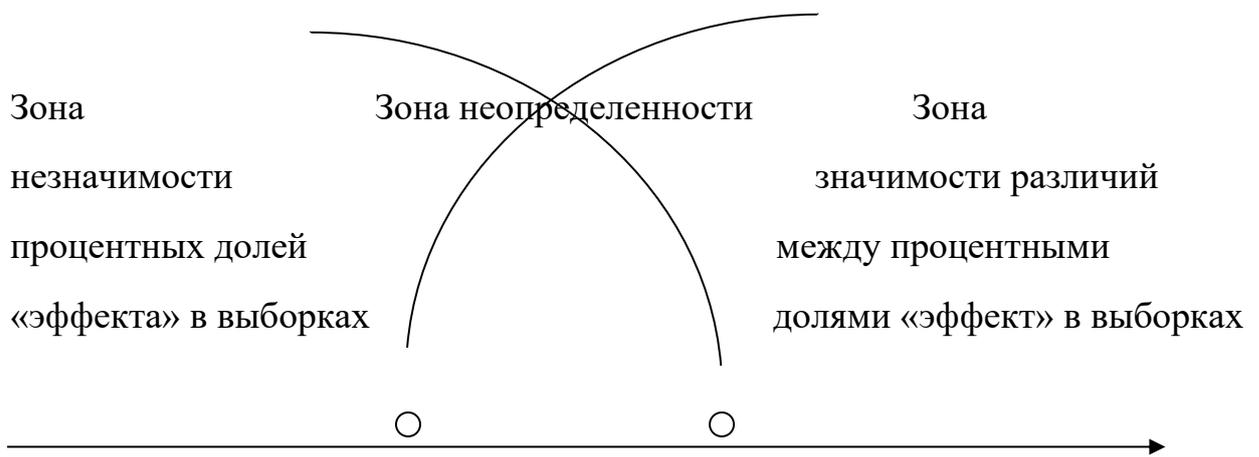


Рисунок 1. Ось значимости

$$p = 0,05 \quad p = 0,01$$

$$\varphi^*_{крит} = 1,64 \quad \varphi^*_{крит} = 2,31$$

8. Если $\varphi^*_{эмт}$ находится в зоне «незначимости различий», то на 5%-ном уровне значимости нет причин для отклонения гипотезы H_0 . Значит с ошибкой 5% можно говорить, что различия процентных долей лиц с эффектом в выборках не достоверны.

Если $\varphi^*_{эмт}$ попало в зону «значимых различий», то на уровне значимости $p \leq 1\%$ принимается гипотеза H_1 и можно утверждать, что различия между долями лиц с проявлением «эффекта» в выборках, а именно: доля лиц «с эффектом» в первой выборке больше, чем во второй выборке, являются достоверными.

Если $\varphi^*_{эмт}$ попало в зону «неопределенности», то с точностью на 5% можно говорить, что различия долей лиц с «эффектом» в выборках достоверны, а на уровне 1% это утверждать нельзя.

Уровень развития когнитивного компонента профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» первый контрольный срез

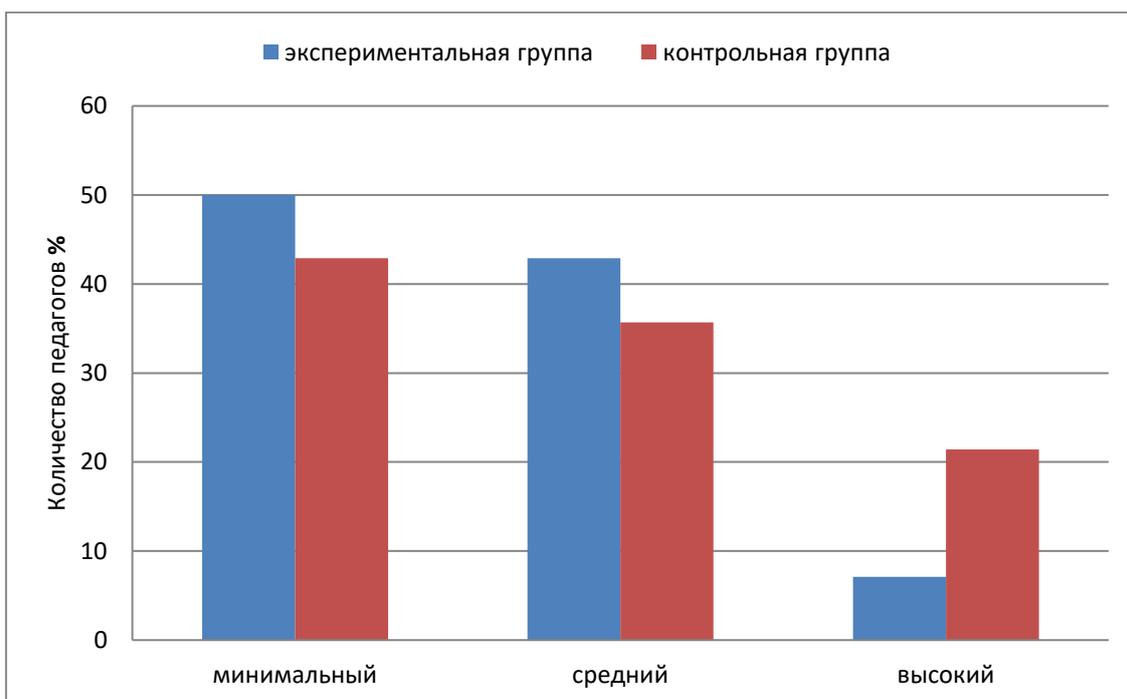


Рисунок 2. Гистограмма распределения педагогов по результатам исследования уровня развития когнитивного компонента профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» первый срез - начало опытно-экспериментальной работы

Уровень развития мотивационно-ценностного компонента профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» первый контрольный срез

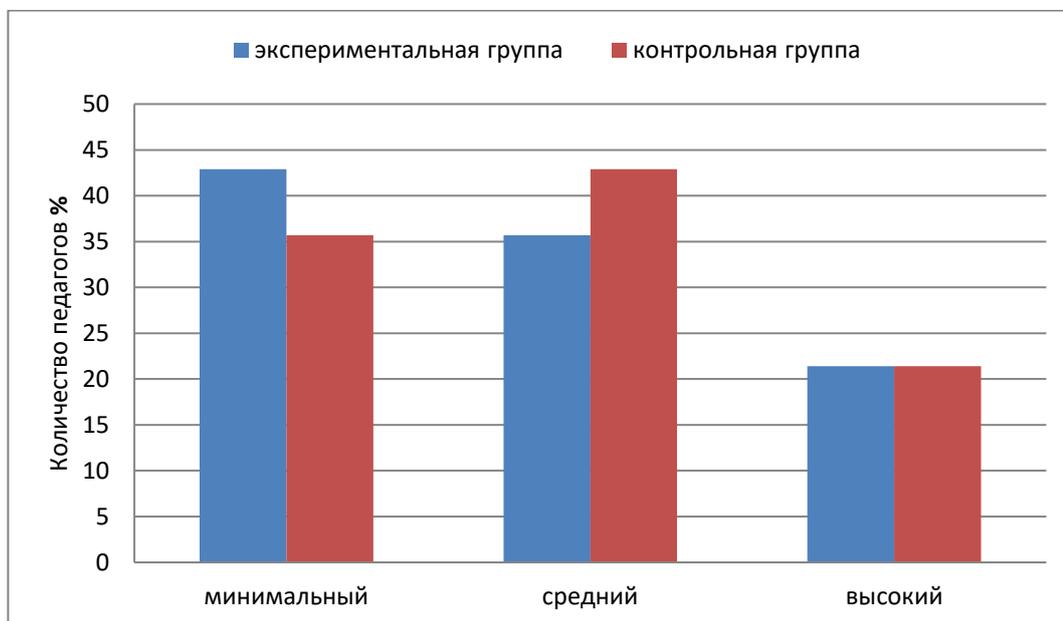


Рисунок 3. Гистограмма распределения педагогов по результатам исследования уровня развития мотивационно-ценностного компонента профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» первый срез - начало опытно-экспериментальной работы

Уровень развития деятельностного компонента профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей старшего дошкольного возраста» первый контрольный срез

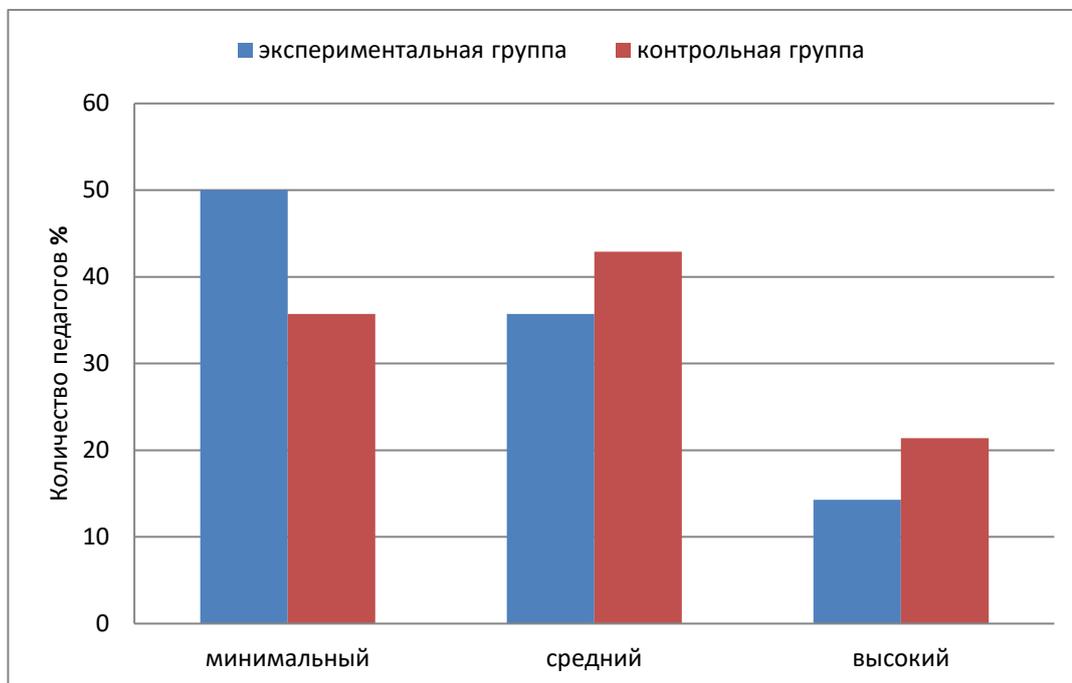


Рисунок 4. Гистограмма распределения педагогов по результатам исследования уровня развития деятельностного компонента профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность дошкольного возраста» первый срез - начало опытно-экспериментальной работы

Изменение уровня развития когнитивного компонента профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» второй контрольный срез

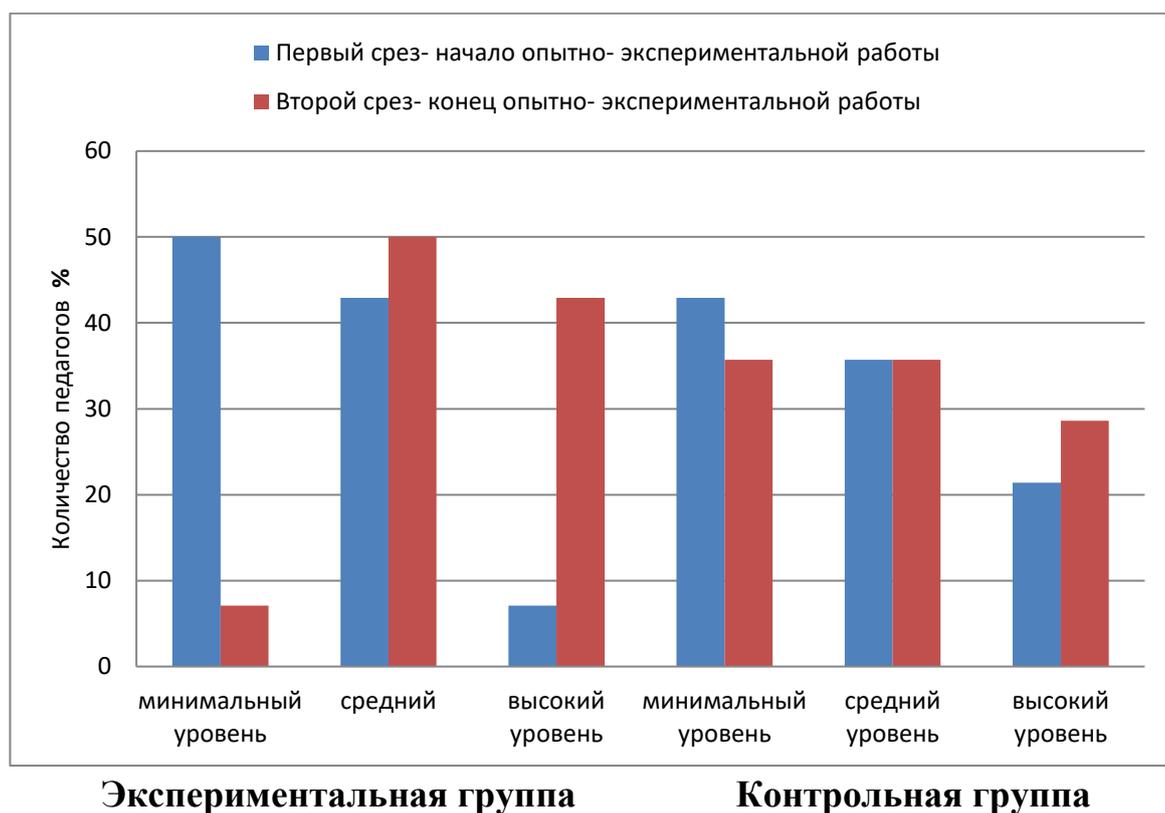


Рисунок 5. Гистограмма распределения педагогов по результатам исследования изменений уровня развития когнитивного компонента профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста»

Изменение уровня развития мотивационно-ценностного компонента профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» второй контрольный срез

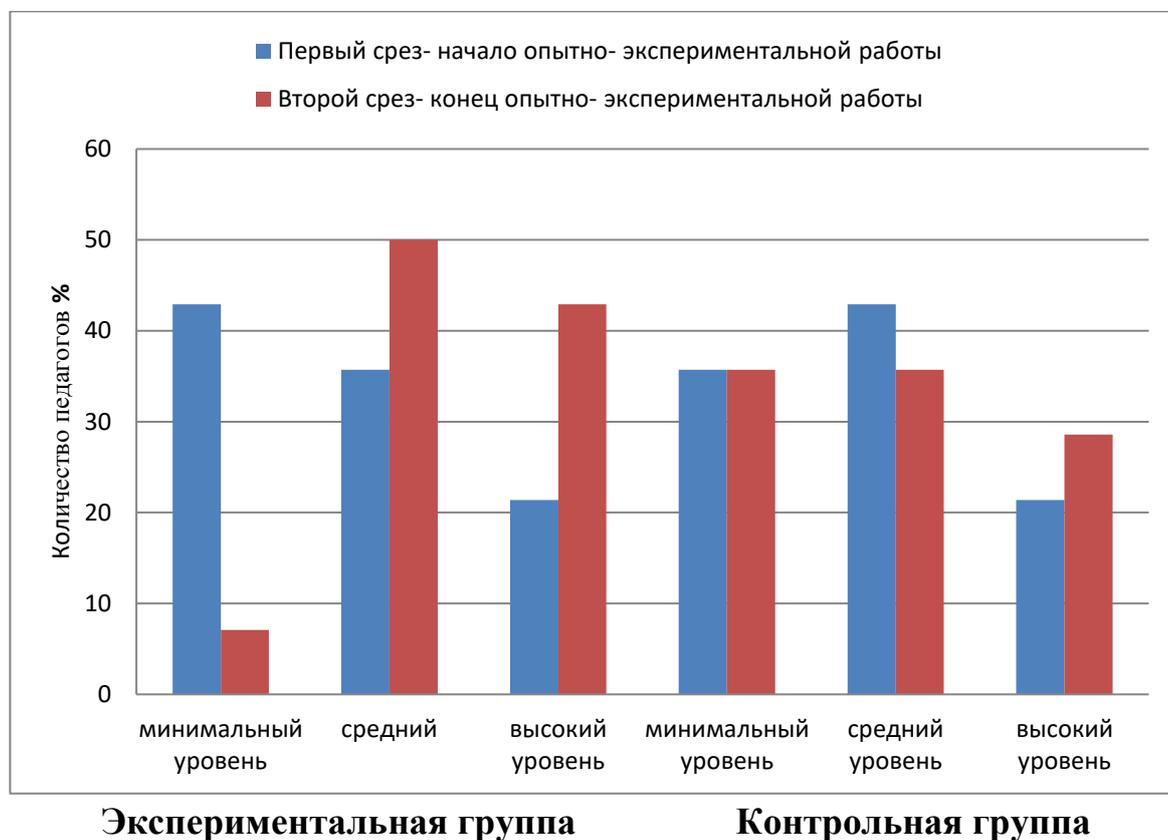


Рисунок 6. Гистограмма распределения педагогов по результатам исследования изменений уровня развития мотивационно-ценностного компонента профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста»

Изменение уровня развития деятельностного компонента профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста» второй контрольный срез

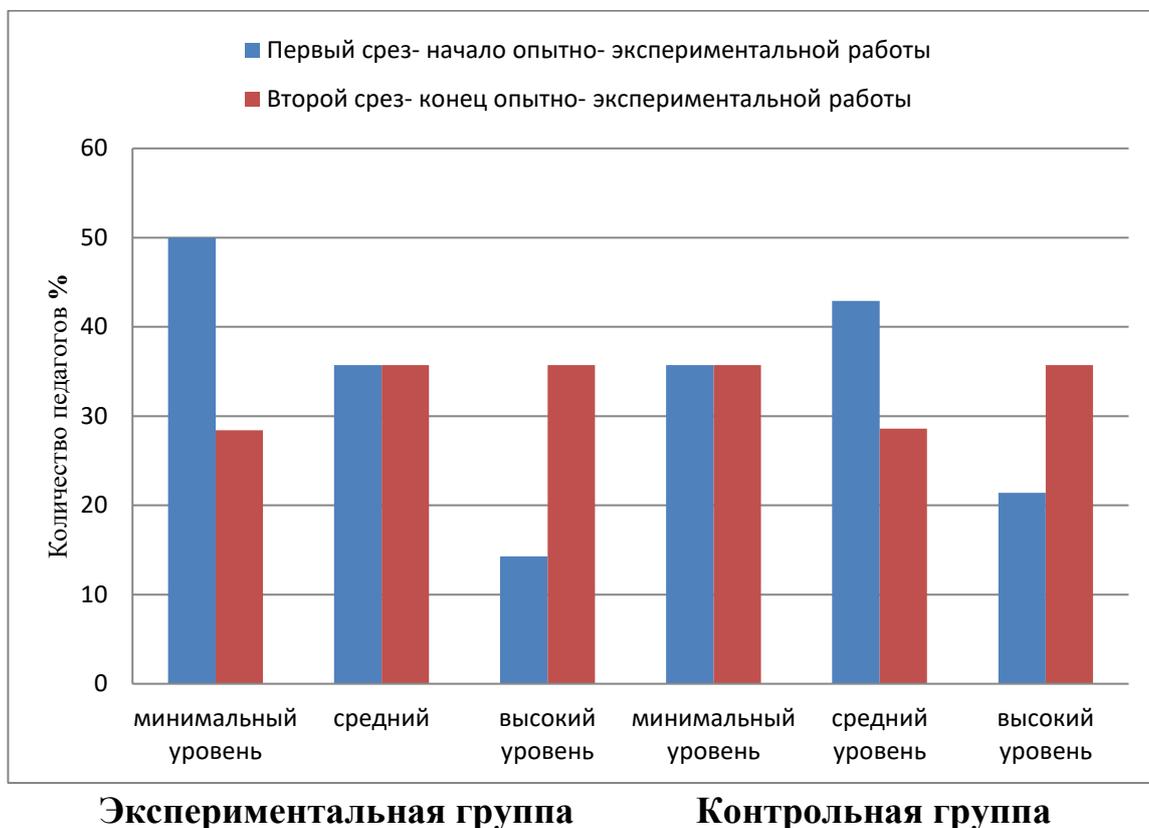


Рисунок 7. Гистограмма распределения педагогов по результатам исследования изменений уровня развития деятельностного компонента профессиональной компетентности «способность организовывать проектную деятельность детей дошкольного возраста»