

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
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 педагогики детства

ЛАПУХИНА СВЕТЛАНА АНАТОЛЬЕВНА


МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ
ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Направление подготовки: 44.04.01 Педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы:
Управление дошкольным образованием

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

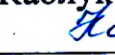
Заведующий кафедрой
к.п.н., доцент Яценко И.А.

 04.12.2017

Руководитель магистерской программы
к.п.н., доцент Каблукова И.Г.

04.12.2017 

Научный руководитель
к.п.н., доцент Каблукова И.Г.

04.12.2017 

Обучающийся
Лапухина С.А.

04.12.2017 

Красноярск 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ | 4 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА | 12 |
| 1.1. Проектная деятельность как педагогическая технология в работе с детьми дошкольного возраста | 12 |
| 1.2. Сущность и содержание профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей..... | 25 |
| 1.3. Теоретическое обоснование и практическое состояние процесса развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей | 40 |
| ВЫВОДЫ К ПЕРВОЙ ГЛАВЕ | 49 |
| ГЛАВА 2. СОЗДАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ У ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА | 52 |
| 2.1 Изучение уровня развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей..... | 52 |
| 2.2 Реализация условий развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста. | 65 |
| 2.3 Анализ и интерпретация результатов..... | 73 |
| ВЫВОД ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ | 79 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 82 |
| БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК | 86 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ | 93 |
| Приложение А | 93 |
| Приложение Б | 95 |

| | |
|---------------------------|-----|
| Приложение В | 97 |
| Приложение Г | 99 |
| Приложение Д | 101 |
| Приложение Е | 101 |
| Приложение Ж | 102 |
| Приложение З | 102 |
| Приложение И | 103 |
| Приложение К | 104 |
| Приложение Л | 109 |
| Приложение М | 111 |
| Приложение Н | 111 |
| Приложение О | 112 |
| Приложение П | 112 |

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе развития российского общества смысл и значение образования меняются. Его главной целью становится не столько передача знаний и социального опыта, сколько целостное развитие личности. Сегодня каждая образовательная организация в соответствии с принципом вариативности вправе выбрать собственную модель образования и конструировать образовательный процесс на основе адекватных идей и технологий. В связи с этим наибольшее значение приобретает поиск новых подходов, интегрирующих теоретические и эмпирические исследования всестороннего развития дошкольников в образовательном процессе.

Становление новой системы дошкольного образования предъявляет новые требования к профессиональной деятельности педагога. Сегодня дошкольной организации нужны педагоги способные самостоятельно планировать, организовывать педагогически целесообразную систему работы, а не просто выполнять свои должностные обязанности. Педагогам необходимо включаться в инновационную деятельность, осваивать новые технологии методы и приемы взаимодействия с детьми. В связи с этим развитие профессиональной компетентности педагогов приобретает особую значимость.

Важным условием повышения эффективности работы с детьми дошкольного возраста являются не расширение образовательных задач, а разработка новых педагогических технологий, связанных, в первую очередь, со спецификой общения ребенка со взрослыми и сверстниками с рациональной организацией жизни ребенка в детском саду, направленной на развитие самостоятельной деятельности ребенка и развитие личности. Осуществлению этой задачи в полной мере способствует проектная деятельность как одна из современных технологий образовательного процесса.

Оценивая степень разработанности проблемы, отметим, что в научно-педагогической литературе много написано о сущности и современном

прочтении метода проектов, активно разрабатываются теоретические основы проектирования отдельных образовательных систем и технологий (В.С. Безруков, В.П. Беспалько, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, М.М. Поташник, И.С. Якиманская и др.). Проект понимается как специально организованный педагогом и самостоятельно выполняемый детьми комплекс действий, завершающихся созданием творческого продукта.

Сегодня многие дошкольные организации реализуют программы, в основе которых проектная деятельность дошкольников является ведущей («Вдохновение», «ПРОдетей», «Сообщество» и др.). Следовательно, для работы с детьми дошкольного возраста требуются педагоги, имеющие профессиональную компетенцию по организации проектной деятельности детей.

Идеи компетентного подхода в профессиональной деятельности нашли свое отражение в трудах Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, И.А. Зимняя, А.И. Щербаков, В.А. Адольф, Б.С. Гершунский, А.В. Хуторского, Т.И. Шамова, которые посвящены формированию профессиональной компетентности педагогов посредством развития ее структурных компонентов.

Известные ученые, работающие в компетентном подходе, Я.И. Кузьминова, Л.В. Матророва, Д.В. Шадриков провели многоуровневый анализ основных понятий, используемых в этом подходе, и выяснили, что компетентность – новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности. Компетенции – опредмеченные в деятельности компетентности работника; круг вопросов, в которых он хорошо осведомлен. Компетенции относятся к деятельности, компетентность характеризует субъекта деятельности. Компетентность не противостоит знаниям, умениям, способностям и личным качествам. При определенных

условиях знания, умения, способности и личные качества могут рассматриваться с позиции компетентности.

Признавая бесспорную ценность проведенных исследований, необходимо отметить, что в представленном многообразии работ не рассматривалась проблема развития профессиональных компетенций педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

Анализ психолого-педагогической литературы и образовательной практики позволил выявить ряд противоречий:

1) между социальным заказом на педагогов, владеющих технологией организации проектной деятельности детей, и уровнем развития их профессиональной компетенции;

2) между необходимостью развития профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста и отсутствием педагогических исследований по разработке модели данной компетентности;

3) между необходимостью развивать профессиональную компетенцию педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста и неразработанностью педагогических условий, способствующих этому в детском саду;

4) между необходимостью отбора содержания и путей развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста и отсутствием теоретического обоснования этого отбора в практике методической деятельности детского сада.

Выявленные противоречия определили **проблему исследования**: каковы педагогические условия развития профессиональных компетенций педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

Актуальность рассматриваемой проблемы, её практическая востребованность позволили конкретизировать тему нашего исследования: ***«Развитие профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста».***

Цель исследования: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность условий, способствующих развитию профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

Объект исследования: развитие профессиональной компетенции педагогов дошкольного образования.

Предмет исследования: педагогические условия развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: развитию профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста будет способствовать ряд следующих условий:

- 1) разработка и реализация теоретического образовательного модуля, направленного на овладение педагогами системой знаний об организации проектной деятельности детей дошкольного возраста;
- 2) активизация рефлексивных форм взаимодействия педагогов, направленных на расширение опыта эмоционально-рефлексивного отношения ко всем субъектам образования и их деятельности;
- 3) практическое включение педагогов в организацию проектной деятельности детей дошкольного возраста на стажировочной площадке.

Задачи исследования:

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

3) раскрыть понятие «педагогическая компетенция по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» и теоретически обосновать необходимость создания педагогических условий по ее формированию;

4) разработать содержание и способы реализации теоретического образовательного модуля, ориентирующего на овладение педагогами системой знаний об организации проектной деятельности детей дошкольного возраста;

5) активизировать рефлексивные формы взаимодействия педагогов, способствующие расширению опыта эмоционально-рефлексивного отношения ко всем субъектам образования и их деятельности;

6) разработать способы вовлечения педагогов в организацию проектной деятельности детей дошкольного возраста на стажировочной площадке.

Основные методы исследования: общетеоретические (анализ философской, педагогической, психологической, социологической, справочно-энциклопедической литературы, нормативно-правовой документации, обобщение педагогического опыта); эмпирические (педагогический эксперимент, интерактивные методики, наблюдение, беседы, опрос, анкетирование); статистические (ранжирование, качественный и количественный анализ результатов исследования).

Теоретико-методологическую основу исследования составили: идеи компетентного подхода в образовании (Л.М. Митина, А.К. Маркова, Г.С. Сухобская, И.А. Зимняя, И.А. Колесникова, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков), идеи диалогического и личностно-деятельностного подходов в практике педагогического образования (Б.Г. Ананьев, М.М. Бахтин, В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, В.В. Давыдов, С.Ю. Курганов, В.В. Сериков и др.), идеи ценностно-смыслового, гуманитарного, рефлексивного подхода в педагогическом образовании (Л.А. Беляева, Г.П. Звенигородская, И.А. Колесникова, О.П. Морозова,

В.А. Слостенин, С.А. Расчетина и др.); идеи личностно ориентированного подхода в воспитании и обучении (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, А.П. Тряпицына, М.И. Шилова и др.); исследования основ проектной деятельности (Дж. Дьюи, Г.Л. Ильин, У.Х. Килпатрик, Н.В. Матяш, Х. Паркхерст, Н.Ю. Пахомова, Е.С. Полат, С.Т. Шацкий).

Опытно-экспериментальная база исследования: два муниципальных дошкольных образовательных учреждения г. Красноярска, один из которых выступил экспериментальной группой, другой – контрольной.

Этапы исследования:

На первом, теоретическом этапе (2015–2016 гг.) осуществлялось изучение философской, психологической, педагогической литературы и диссертационных исследований по проблеме; разрабатывался категориальный аппарат, определялись исходные теоретические положения; уточнялись основные задачи и разрабатывалась рабочая гипотеза исследования.

На втором, экспериментальном этапе (2016–2017 гг.) разрабатывалась методика и технология опытно-экспериментальной работы; создавался инструментарий для отслеживания результатов развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

На третьем, обобщающем этапе (2017 г.) 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 по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста;
- разработана модель развития профессиональной компетенции

педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста включающая информационно-когнитивный, мотивационно-рефлексивный и деятельностный компоненты;

– на основе теоретического и экспериментального исследований разработана и апробирована методика изучения развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста;

– обосновано и доказано, что условия, заявленные в гипотезе исследования, в совокупности обеспечивают развитие профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

Теоретическая значимость исследования: выявлены, теоретически обоснованы и экспериментально подтверждены условия, которые составляют основу развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

Практическая значимость исследования: научно обоснованы практические рекомендации по развитию профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста. Разработана программа освоения педагогами дошкольного образования проектного метода работы с детьми дошкольного возраста.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивались исходными теоретическими положениями, построенными на достоверных, проверяемых данных и фактах; применением комплексной методике исследования, обеспечивающей взаимопроверяемость и сопоставляемость данных, полученных разными методами, а также их позитивной результативностью.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в ходе организации опытно-экспериментальной работы автора в дошкольной образовательной организации г. Красноярска в качестве куратора стажировочной площадки по организации проектной деятельности детей.

Основные положения и результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры педагогики детства КГПУ им. В.П. Астафьева и научно-исследовательских семинарах магистрантов; XVII Международном научно-практическом форуме студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века» (г. Красноярск, май 2016); в рамках II Краевого фестиваля дошкольных образовательных практик «Детству посвящается...» (г. Красноярск, октябрь 2016); Фестиваля дошкольного образования Красноярского края (г. Красноярск, ноябрь 2016); семинара «Практики оценки качества дошкольного образования в Красноярском крае» (г. Красноярск, ноябрь 2017).

Структура работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Проектная деятельность как педагогическая технология в работе с детьми дошкольного возраста

Впервые такое понятие как «проект» появляется около 300 лет назад в Западной Европе. Термин используется в архитектуре в Римской школе искусств XVI веке. В архитектуре того периода оперировали понятием «прочетти», что означало «проекты, планы, эскизы». Постепенно в этой же школе искусств термин «проект» начинает употребляться и в педагогическом контексте. Проекты – это самостоятельно выполненные студентами задания, своеобразный конкурс, на основе результатов которого лучшие студенты могли быть зачислены в мастер-классы. Закономерным является перенос проектирования из архитектурного дела в инженерное дело. Вудворд рассматривает проект как, переход от инструкции к конструкции.

Как педагогический метод – метод проектов впервые привлекает к себе внимание в конце XIX в. в сельскохозяйственных школах США. Он используется в качестве способа подготовки инженеров в 1824 году в Ренсельском Политехническом институте. Термин «проект» впервые в США употребил в 1908 году заведующий отделом воспитания сельскохозяйственных школ США Д. Снедзен, назвав ряд заданий для выполнения на дому, которые дети фермеров из-за нерегулярного посещения школы получали от учителей, «домашним проектом» [23].

В 1911 г. Бюро воспитания США узаконило этот термин. Считается, что метод проектов был разработан американским философом и педагогом Джоном Дьюи.

Одно из центральных понятий педагогики Дж. Дьюи – опыт, который определяется как способность человека предвидеть результаты своей

деятельности в интеллектуальной, нравственной и социальной сферах. Опыт немислим без активности личности и всегда эмоционален, поэтому процесс развития ребенка возможен лишь как деятельность, которая формирует личный опыт. Формирование мышления такого типа, в основе которого лежит личный опыт, должно составлять главную цель воспитания и обучения.

Джон Дьюи предлагал строить процесс обучения на активной основе через самостоятельную деятельность ребенка, соотносясь с его личными интересами в приобщении знаний. Он доказывал, что ребенок прочно усваивает то, что познается через его самостоятельную деятельность и требует определенных познавательных и практических усилий, что ребенок умеет применять в жизни. Исследователь считал, что в организации обучения следует исходить из четырех инстинктов ребенка: инстинкта делания, исследовательского, художественного и социального. Ребенок не должен «набиваться как гусь знаниями», а должен как в жизни «развивать инициативу, творчество, участие» [44, с. 78].

Продолжил эту тему профессор педагогики учительского колледжа при Колумбийском университете Уильям Херд Килпатрик (1871–1965), который разработал «проектную систему обучения» – «метод проектов». Суть ее заключалась в том, что учащиеся, исходя из своих интересов, вместе с педагогом выполняют собственный проект, решая какую-либо практическую, исследовательскую задачу. Включаясь таким образом, в реальную деятельность, они овладевали новыми знаниями. «... Дети любят искать, сами находить. В этом их сила», – писал А. Эйнштейн; «... творчество – разновидность поисковой активности», утверждала В.С. Ротенберг и что «... на ребенка надо смотреть не как на ученика, а как на маленького «искателя истины», необходимо поддерживать и лелеять в нем дух неутомимого искания истины, жажду знания», – писал К.Н. Вентцель, – «Принятый на веру материал обычно легко забывается, но если ребенок сам произведет

мысль, самостоятельно освоив новое знание, то мысль эта делается его собственностью».

Свою концепцию проектного обучения У.Х. Килпатрик выстраивает на основе теории и опыта Дж. Дьюи и психологии обучения Э. Торндайка. Взяв за основу положение последнего о том, что деятельность, к которой есть склонность, вызывает удовлетворение и повторяется чаще, чем та, которая выполняется по принуждению и вызывает раздражение, У.Х. Килпатрик делает вывод: решающим моментом в учебном процессе является психология ребенка. Проектная деятельность формирует самостоятельность, воображение, дееспособность. Приобретенное ребенком знание ради цели может быть применено как средство к новым целям, служить источником новых интересов, особенно интеллектуального свойства. В связи с этим возрастает период длительного настроя, когда ребенок будет работать над любым проектом. Килпатрик утверждает, что в основе проектного обучения лежит решение проблемы, и лишь когда становится цель и есть стремление разрешить ее, проблема становится проектом.

В XIX веке, были определены еще две модели метода проектов, которые используются и сегодня. Первая, более ранняя модель Вудворта, допускает, что ученики сначала изучают материал, приобретают знания и навыки, которые им понадобятся для конструирования проектов. Вторая, более современная модель Ричардса, допускает «погружение» в проблему, ее фундаментальное исследование.

Метод проектов привлек внимание русских педагогов в начале 20 века. Идеи проектного обучения возникли в России практически параллельно с разработками американских педагогов. Под руководством русского педагога С.Т. Шацкого в 1905 году была организована небольшая группа сотрудников (профессор Б.В. Игнатъев, М.В. Крупенина, В.Н. Шульгин), пытавшаяся активно использовать проектные методы в практике преподавания. Сторонники этого метода провозгласили его единственным средством преобразования школы учебы в школу жизни, где приобретение знаний будет

осуществляться в связи с трудом учащихся. Позднее, уже при советской власти, эти идеи стали довольно широко внедряться в учебные заведения, но недостаточно продуманно и последовательно, и постановлением ЦКВКП/б/ в 1931 году метод проектов был осужден и с тех пор в отечественной педагогике не практиковался. Вместе с тем, в зарубежной школе он активно и весьма успешно развивался. В США, Великобритании, Бельгии, Израиле, Финляндии, Германии, Италии, Бразилии, Нидерландах и многих других странах этот метод приобрел большую популярность в связи с рациональным сочетанием теоретических знаний и их практического применения для разрешения конкретных проблем окружающей действительности в совместной деятельности школьников [17, с. 17].

В педагогическую практику нашей страны метод проектов снова пришел из-за рубежа вместе с технологией компьютерной телекоммуникации только в 80-е годы. Появившись в начале прошлого столетия для решения актуальных тогда задач образования, он не утратил своей привлекательности и в наши дни. В современном отечественном образовании сложились условия востребованности этого метода [51, с. 12].

Актуальность метода проектов в наши дни обуславливается, прежде всего, необходимостью понимать смысл и предназначение своей работы, самостоятельно ставить профессиональные цели и задачи, продумывать способы их осуществления и многое другое, что входит в содержание проекта.

На сегодняшний день существует огромное количество трактовок понятия «проект», «проектирование».

По определению Дж. Джонса проект – это «процесс, который дает начало изменениям в искусственной среде». И.Д. Чечель отмечает, что проект – это буквально «брошенный вперед», то есть прототип, прообраз любого объекта, вида деятельности, а проектирование превращается в процесс создания проекта. Е.С. Полат объясняет проект как объединенную учебно-познавательную творческую деятельность учеников-партнеров,

которые имеют общую проблему, цель, способы деятельности, согласованные методы, направленные на достижение общего результата совместимой деятельности.

Е.Г. Коген определил, что: «Проект – всякое действие, совершаемое от всего сердца и с определенной целью», а также указал отличительные черты проектного метода: опора на детский интерес сегодняшнего дня; самостоятельность и творчество учащихся; слияние теории и практики.

Проект – это метод учебы. Он может применяться как на занятиях, так и во внеурочной работе, ориентированный на достижение целей самих учащихся, поэтому неповторимый; формирует значительное количество учебных и жизненных компетентностей, поэтому является эффективным; формирует опыт, поэтому незаменимый [24, с. 35].

Проект (проектирование) это содержание учебы. Наиболее современные сферы человеческой деятельности базируются на проектировании. Поэтому проектирование может быть основой обучения.

М. Крупенина полагала, что метод проектов комплексно реализует такие педагогические принципы, как самодеятельность, сотрудничество детей и взрослых, учет возрастных, индивидуальных особенностей детей, деятельностный подход, актуализация субъективной позиции ребенка в педагогическом процессе, взаимосвязи педагогического процесса с окружающей средой [20, с. 86–89].

Использование метода «проектов» позволяет реализовать личностно – деятельностный (В.В. Давыдов, Ш.А. Амонашвили) и личностно-ориентированный подходы к образованию личности (И. Якиманская, И. Бех, С. Подмазин и др.). Эти подходы базируются на применении знаний и умений, полученных во время изучения разных дисциплин на разных этапах учебы, интеграции их в процессе работы над проектом. Это обеспечивает позитивную мотивацию и дифференциацию в учебе, активизирует самостоятельную творческую деятельность.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления. Метод проектов – это из области дидактики, частных методик, если он используется в рамках определенного предмета. Метод – это дидактическая категория. Это совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности. Это путь познания, способ организации процесса познания. Поэтому, если мы говорим о методе проектов, то имеем в виду именно способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом.

В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить детей или взрослых студентов самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся: индивидуальную, парную, групповую, – которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод органично сочетается с групповыми (*collaborative orco operative learning*) методами.

Метод проектов создает условия, при которых учащийся может самостоятельно приобретать знания или применять приобретенные раньше, причем вместо действий по образцу в основном выступают поисковые и

исследовательские действия. Основной акцент делается на творческое развитие личности. Учащийся должен не только усвоить необходимые знания и умения, но и научиться искать и находить объекты для их практического применения.

Основной тезис современного понимания метода проектов, который привлекает к себе многие образовательные системы, заключающиеся в понимании детьми, для чего им нужны получаемые знания, где и как они будут использовать их в своей жизни.

Метод проектов можно использовать в педагогических целях при работе практически с учащимися любого возраста: младшего (что становится возможным за счет проектной сущности игровой деятельности), подросткового (на волне потребности в создании своей предметной среды и пробы своих сил), юношеского (согласуясь с устремленностью в будущее, желанием самореализации). Для взрослого человека проектная деятельность может стать эффективным средством профессионально-личностного развития, усовершенствования окружающей действительности и себя. При этом на каждом из возрастных этапов проектирование обнаруживает разный педагогический потенциал, обуславливая развитие многообразных сторон и творческих проявлений личности [32, с. 77].

Проектирование – это вид деятельности, которая синтезирует в себе элементы игровой, познавательной, ценностно-ориентационной, превращающей, профессионально-трудовой, коммуникативной, учебной, теоретической практической деятельности» [10, с. 23]. Анализ литературных источников (Н. Матяш, В. Симоненко) дает возможность утверждать, что ученые по большей части, рассматривают процесс, во время которого создается и изготавливается изделие(услуга) как проектирование [33, с. 45].

Проектная деятельность состоит из трех блоков: предметного, деятельностного и коммуникативного, и является одним из методов развивающего обучения, направлена на выработку самостоятельных исследовательских умений (постановка проблемы, сбор и обработка

информации, проведение экспериментов, анализ полученных результатов), способствует развитию творческих способностей и логического мышления, объединяет знания и приобщает к конкретным жизненно важным проблемам.

Таким образом, в настоящее время не существует однозначного толкования проекта. Проект понимается как: конечный продукт, решение проблемы материального, социального, нравственного, исторического, научно-исследовательского и другого характера; форма организации занятий, предусматривающая комплексный характер деятельности всех его участников по получению конкретной продукции за заданный промежуток времени; дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и формирования определенных личностных качеств.

Проекты классифицируются по доминирующей деятельности (исследовательские, информационные, творческие, игровые, практические); по характеру контактов (внутренними или региональными, международными); по количеству участников проекта (личностные, парные, групповые); по продолжительности проекта (краткосрочными, средней продолжительности, долгосрочные).

Метод проектов трактуется как способ организации педагогического процесса, основанного на взаимодействии педагога, воспитанника и его родителей, способ взаимодействия с окружающей средой, поэтапная практическая деятельность по достижению поставленной цели. Проектная же деятельность выступает методом развивающего обучения направлена на выработку самостоятельных исследовательских умений: постановка проблемы, принятие и осознание цели предстоящей деятельности, сбор и обработка информации, проведение экспериментов, анализ полученных результатов.

Большинство современных ученых сходятся во мнении, что образовательный процесс строится не на логике учебного предмета, а на логике деятельности и удобнее всего планировать проект по содержанию деятельности [13, с. 87].

По мнению А.И. Бурениной, именно проектная деятельность помогает ребенку через посильное участие в проектах приобретать собственный чувственный опыт деятельности, осваивать базовые компетенции, необходимые для дальнейших ступеней образования, успешного обучения в школе и жизнедеятельности.

В дошкольном учреждении проектная деятельность может быть разной по объему заданий, по продолжительности, по характеру координации и контактов, по форме проведения, но она всегда ориентирована на самостоятельную активно-познавательную практическую деятельность ребенка в процессе решения личностно-значимых проблем. Уникальность и ценность такого подхода заключается в том, что проектная деятельность в детском саду мотивирует ребенка самого искать ответа на вопрос, получая в процессе поиска новые знания, опыт деятельности и общения.

Дети дошкольного возраста могут эффективно осуществлять проектную деятельность, поскольку их психологические особенности дают к этому все предпосылки: стремление к исследованию, познанию на основе ощущений; стремление к самостоятельной деятельности, независимо от взрослых; интерес к той информации, которую можно применять практически; стремление к разнообразию видов деятельности.

Однако ряд особенностей психологического и психофизического развития детей данного возраста создают необходимость некоторой корректировки процесса проектной деятельности, в соответствии с данными особенностями, а именно: малый объем накопленных знаний и опыта; несмотря на стремление к самостоятельности, постоянная потребность к взаимодействию со взрослыми; неспособность к длительному сосредоточению на одном виде деятельности; ограниченная возможность работы (самостоятельной) с источниками информации.

В связи с вышесказанным, проектная деятельность должна осуществляться на доступном для детского восприятия уровне, а сам проект должно быть посильным, интересным и доступным.

В каждом возрасте существует своя специфика задач проектной деятельности, так в младшем дошкольном возрасте – это вхождение детей в проблемную игровую ситуацию (ведущая роль педагога); активизация желания искать пути разрешения проблемной ситуации (вместе с педагогом); формирование начальных предпосылок поисковой деятельности (практические опыты). В старшем дошкольном возрасте – это формирование предпосылок поисковой деятельности, интеллектуальной инициативы; развитие умения определять возможные методы решения проблемы с помощью взрослого, а затем и самостоятельно; формирование умения применять данные методы, способствующие решению поставленной задачи, с использованием различных вариантов; развитие желания пользоваться специальной терминологией, ведение конструктивной беседы в процессе совместной исследовательской деятельности.

Взрослые выступают в роли позитивных лидеров, лишь умело предоставляют соответствующие направления деятельности. В группу «взрослых лидеров» входят не только собственно работники детских дошкольных организаций, но и родители. Познавательный процесс развития личности ребенка в этом случае происходит непрерывно, как бы сам собой и становится привычным образом жизни ребенка [62, с. 55].

Реализация этапов проектной деятельности (см. Таблица 1) в разные возрастные периоды имеет свои особенности. Так при работе с детьми 4–5 лет взрослый обозначает проблемы (интригующее начало с учетом интересов детей); определяет цели проекта, мотивирует детей на участие в проектной деятельности; привлекает детей к участию в планировании деятельности; организует совместную деятельность взрослых и детей для получения результата («разделение вместе»), выполнения детьми определенных несложных поручений; организует общий анализ выполнения проекта, общую оценку результата [22].

При работе с детьми 5–6 лет взрослый помогает в обозначении (взрослым или детьми) проблемы, которая отвечает интересам обеих сторон;

организует общее определение цели проекта, характера будущей деятельности, прогнозирование результата; организует планирование деятельности детьми при незначительной помощи взрослых; определение средств и способов реализации проекта; выполнение детьми проектных действий, дифференцированная помощь взрослых; обсуждение результатов работы, действий каждого, выяснение причин успехов и неудач; организует общее с детьми определение перспективы развития проектирования.

Таблица 1

Этапы проектной деятельности с детьми дошкольного возраста

| Этапы проекта | Деятельность педагога | Деятельность детей |
|---------------|---|--|
| 1 этап | Формулирует проблему (цель). При постановке цели определяется и продукт проекта. Вводит в игровую (сюжетную) ситуацию. Формулирует задачу (нежестко). | Вхождение в проблему. Вживание в игровую ситуацию. Принятие задачи. Дополнение задач проекта. |
| 2 этап | Помогает в решении задачи. Помогает спланировать деятельность Организует деятельность. | Объединение детей в рабочие группы. Распределение амплуа. |
| 3 этап | Практическая помощь (по необходимости). Направляет и контролирует осуществление проекта. | Формирование специфических знаний, умений навыков. |
| 4 этап | Подготовка к презентации. Презентация. | Продукт деятельности готовят к презентации. Представляют (зрителям или экспертам) продукт деятельности. |

При работе с детьми 6–7 лет осуществляется обозначение (детьми или взрослым) проблемы, которая отвечает потребностям детей или интересам обеих сторон; самостоятельное определение детьми цели проекта, мотива будущей деятельности, прогнозирования результата; планирование деятельности детьми (при возможном участии взрослого как партнера); определение средств реализации проекта; выполнение детьми проектных действий: творческие споры, достижения договоренности, взаимообучение, взаимопомощь; обсуждение результатов работы, действий каждого, выяснение причин успехов и неудач; определение детьми перспективы развития проектирования.

В организации проектной деятельности детей дошкольного возраста принято выделять несколько этапов.

Так на первом этапе при постановке проблемы (цели), создании проблемной ситуации, обеспечивающей возникновение вопроса, аргументирование актуальности проблемы.

На втором этапе, когда происходит распределение детей по группам, важны умения работать в сотрудничестве и коммуникативные умения. Так же в групповой проектной работе дети берут на себя определенные роли (распределяют обязанности):

1) ребенок-исследователь – его основная задача – отыскивать все новое, необычное и таинственное, разгадывать найденные загадки, он отвечает за этап сбора информации;

2) ребенок-творец – создает новые произведения, придумывает, сочиняет, оформляет (если роль художника-оформителя не выделена отдельно);

3) ребенок-помощник – помогает налаживать коммуникации, оказывает поддержку другим участникам проекта, отвечает за благоприятную атмосферу в проектной группе;

4) ребенок-организатор – следит за этапами выполнения работы, а также ведет запись работы (в виде схем и рисунков);

5) ребенок-докладчик – готовит вместе с другими участниками доклад о работе, отвечает за этап презентации.

Задача взрослого на всех этапах помочь распределить роли в проекте, направить в нужное русло взаимоотношения детей в коллективе, сделать так, чтобы в групповой проектной работе роль и возможность показать себя с наилучшей стороны нашлись для каждого.

Важно понимать, что на этом этапе дети могут действовать самостоятельно индивидуально, в группе с другими детьми, совместно со взрослым. Дети, обращаясь к различным источникам информации, собирают

интересующие их сведения, фиксируют их в виде рисунков, схем, загадок, рассказов и готовят к использованию в проекте.

Деятельность детей становится личностно-значимой, они учатся действовать целесообразно, с пониманием того, зачем они узнают что-то новое для себя, учатся самостоятельно добывать сведения, учатся совместным действиям.

На третьем этапе задача воспитателя (взрослого) – помочь детям выбрать, какой проект они будут осуществлять. Для этого вместе с детьми обсуждается вопрос, что мы можем сделать с тем, что узнали? Возможно предложить детям варианты проекта.

На последнем этапе происходит презентация проекта. Воспитателю необходимо создать условия для того, чтобы дети имели возможность рассказать о своей работе, испытать чувство гордости за достижения, осмыслить результаты своей деятельности.

Таким образом, поэтапное стимулирование проектной деятельности взрослым позволяет сплотить детей, развивать коммуникабельность, желание помочь другим, умение работать в команде и ответственность за совместную работу, а также способствует повышению личной уверенности каждого участника проектной деятельности, его самореализации и рефлексии.

Все вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы.

Образовательный процесс в дошкольной ступени образования сегодня строится на взаимодействии педагогов и воспитанников, в результате которого поступательно происходят позитивные изменения в деятельности, поведении и взаимоотношениях детей.

Проект в детском саду – это спланированное образовательное событие. В центре этой деятельности находится интересная детям тема. Тема исследуется и изучается совместно всеми участниками проектной деятельности, при этом фиксируются возникающие вопросы и проблемы, решение которых обсуждается сообща. Независимо от вида и типа проекта он реализуется в несколько этапов: нахождение темы проекта и осознание ее

всеми участниками, планирование проектных действий и их реализация; завершение и анализ проекта, демонстрация результата.

Из первого параграфа данной главы, мы видим, что на каждом этапе проекта педагог действует совместно с детьми, но не решает все поставленные задачи за ребенка, а помогает ему в решении, соблюдая демократический стиль общения, являясь модератором, партнером по диалогу. Здесь важен процесс осуществления проекта, в центре внимания должны находиться интересы, потребности и деятельность детей.

Именно поэтому педагогам необходимо уметь наблюдать за детьми, чтобы вместе определять тему проекта, развивать высказанные детьми идеи, давать возможность детям действовать самим, завершать проект в зависимости от его хода и потребностей участников, анализировать собственную деятельность

Исходя из выше сказанного, мы пришли к выводу, что проектная деятельность детей дошкольного возраста эффективно проходит при качественной организации образовательного процесса со стороны педагога. В связи с этим педагогу необходимо обладать рядом умений и знаний по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

1.2. Сущность и содержание профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей

Исследование профессиональной компетентности педагога – одно из ведущих направлений деятельности ряда ученых: В.Н. Введенский, Т.И. Шамова, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Л.А. Петровская, Г.С. Сухобская, Н.В. Кузьмина Т.П. Браже, И.А. Колесникова, Л.М. Митина, Т.В. Шадрина и др. [8]. Данные исследования являются основанием для совершенствования профессиональной квалификации педагогов, ориентируя их на развитие творческого потенциала и методологического мышления, проектной культуры, готовности к самообразованию, решению проблем в различных сферах деятельности (трудовой, социально-культурной, досуговой,

образовательной), и как следствие – повышение педагогической компетентности.

Понятие «компетентность» имеет множество толкований. В толковом словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой оно трактуется как:

- 1) обладающий знаниями, осведомленность в какой-либо области;
- 2) обладающий компетенцией [47, с. 288].

В толковом словаре Т.Ф. Ефремовой «компетентность»:

- 1) обладание основательными знаниями, хорошей осведомленностью в какой-либо области, внушающий доверия, авторитетный сведущий;
- 2) обладающий «компетенцией».

Современный 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.

Так М.А. Чошанов, считает, что компетентность – это не просто обладание знаниями, а постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях, т.е. владение оперативными и мобильными знаниями, гибкость и критичность мышления, подразумевающая способность импровизировать, выбирать оптимальные эффективные решения и отвергать ложные.

Дж. Равен, автор книги «Компетентность в современном обществе» определяет такие важные для деятельности современного человека компетентности: способность работать самостоятельно без постоянного руководства; способность брать на себя ответственность по собственной инициативе; способность проявлять инициативу, не спрашивая других, следует ли это делать; готовность замечать проблемы и искать пути их решения; умение анализировать новые ситуации и применять уже имеющиеся знания для такого анализа; способность уживаться с другими; способность осваивать какие-либо знания по собственной инициативе (т.е. учитывая свой опыт и обратную связь с окружающими); умение принимать

решения на основе здравых суждений – т.е., не располагая всем необходимым материалом и не имея возможности обработать информацию математически [66].

С понятием компетентность тесно связано и понятие компетенция, но синонимически используемые понятия «компетентность» и «компетенция» необходимо различать.

Компетентность – (от лат. *competens* – «соответствующий, способный») понимается как совокупность компетенции, наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области; качество человека, обладающего всесторонними знаниями в какой-либо области и мнение, которого поэтому является веским, авторитетным.

Понятие компетенция (от лат. лат. *competere* – добиваться, соответствовать, подходить) подразумевает круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен; круг чьих-нибудь полномочий, прав.

В словаре иностранных слов и выражений компетенция трактуется как: круг полномочий, представленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу; знания, опыт в той или иной области. Компетентность является результатом образования, предусматривает наличие определенного набора компетенций.

Так, согласно трактовке данных понятий А.В. Хуторский выделяет такие отличия: компетентность – это когда человек обладает необходимой компетенцией, что включается в себя также и его личное отношение к предмету деятельности. Под компетенцией понимают определённый круг вопросов, в которых индивид обладает хорошей осведомленностью, имеет познания и опыт. Это совокупность взаимосвязанных качеств, которыми обладает личность по отношению к определённым предметам и процессам. Ими могут выступать знания, умения, навыки, способы деятельности. При соблюдении всех условий является возможной качественная работа.

В.Д. Шадриков предлагает такую интерпретацию: компетентность – это особенность субъекта деятельности. Благодаря ей личность может решать

определённый спектр задач. Под компетенцией необходимо понимать круг вопросов, где человек хорошо осведомлен. Особенностью этого понятия является то, что оно относится не к определённому субъекту деятельности, а к вопросам, что её сопровождают. Иными словами, под компетенцией необходимо понимать функциональные задачи, которые можно успешно решить.

Еще одна модель компетентности представлена И.А. Зимней. Она вводит понятие «ключевые компетенции», т.е. указывает на то, что является основанием для более конкретных и предметно-ориентированных способностей необходимых в любой деятельности. Она предлагает выделить следующие ключевые компетенции: компетентность здоровьесбережения в качестве основы бытия человека как социального, а не только биологического существа, где основным является осознание важности здоровья, здорового образа жизни для всей жизнедеятельности человека; компетентность гражданственности в качестве основы социальной, общественной сущности человека как члена социальной общности, государства; информационно-технологическая компетентность как способность пользоваться, воспроизводить, совершенствовать средства и способы получения и воспроизведения информации в печатном и электронном виде; компетентность социального взаимодействия как способность адекватного ситуациям установления взаимопонимания, избегания конфликтов, создания климата доверия; компетентность общения как способность адекватного ситуациям взаимодействия нахождения вербальных и невербальных средств и способов формирования и формулирования мысли при ее порождении и восприятии на родном и неродных языках [26, с. 23–25].

Под компетенцией понимается личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач и готовность к своей профессиональной роли в той или иной области деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что компетенция – это сфера деятельности человека, в которой используются полученные знания, умения и опыт человека, а компетентность — это качество либо характеристика личности человека, которая позволяет ему брать на себя ответственность в решении определенных вопросов и с легкостью решать все возникающие проблемы.

Основываясь на теоретическом анализе понимания компетентности, можно предположить, что профессиональная компетентность рассматривается как результат образования и эффективности трудовой деятельности.

В.Н. Введенский отмечает, что в педагогической науке понятие «профессиональная компетентность» рассматривается как совокупность знаний, умений, навыков, определяющих результативность труда, объем навыков выполнения задачи, комбинация личностных качеств, комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств, единство теоретической и практической готовности к труду и др.

В исследованиях зарубежных ученых также немаловажное значение придается профессиональной компетентности. Р. Майерс – американский исследователь – под компетентностью понимает соответствие деятельностным критериям, а также демонстрацию выполнения поведенческих задач. В целом, американские специалисты в области профессионального образования определяют «компетентность», как сочетание шести составляющих: концептуальной (научной) – понимание теоретических основ профессиональной деятельности; инструментальной – владение базовыми профессиональными умениями; интегративной – способность сочетать теорию и практику при решении профессиональных проблем; контекстуальной – понимание социальной и культурной среды, в которой осуществляется профессиональная деятельность; адаптивной – умение предвидеть изменения и заранее быть к ним готовым;

коммуникативной – умение эффективно использовать письменные и устные средства межличностной коммуникации [40].

Ученый Дж. С. Старк и его коллеги считают, что профессиональная компетентность формируется только во взаимосвязи с социальными установками специалиста, к которым относятся: профессиональная идентичность – принятие профессиональных норм и ответственности через процесс профессиональной социализации; профессиональная этика – освоение этических норм профессии; конкурентоспособность – способность к эффективной профессиональной деятельности в структуре рыночных отношений; стремление к научному совершенствованию – необходимость продвижения к новому знанию через исследования; мотивация к продолжению образования – потребность в совершенствовании профессиональных умений и знаний, чтобы отвечать современным требованиям [37, с. 19].

Согласно утверждению Джеральда Кучера, компетентность может варьироваться от предлагаемой профессиональной услуги.

А.К. Маркова определяет профессиональную компетентность как индивидуальную характеристику степени соответствия требованиям профессии. Она предполагает различить разные компетентности: специальная компетентность – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие; социальная компетентность – владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда; личностная компетентность – владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности; индивидуальная компетентность – владение приемами самореализации и развития

индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению

В качестве одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности А.К. Маркова называет способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, а также использовать их в практической деятельности [42, с. 34–35].

В отечественной педагогической науке распространение получила трехуровневая иерархическая типология компетентностей, в которой выделяются ключевые (универсальные, общепрофессиональные), базовые (общепредметные, профессиональные) и предметные (специальные, конкретные) компетентности.

К ключевым относятся универсальные, необходимые для любой профессиональной деятельности, компетентности, которые характеризуются междисциплинарностью, надпредметностью и целостностью.

Довольно основательно прорабатывает вопрос о профессиональной компетенции И.А. Зимняя, давая подробную уровневую структуру профессиональной компетенции: общей профессиональной компетентности, специальной профессиональной компетентности, общей социально-психологической компетентности и специальной социально-психологической компетентности. Раскрывая каждый компонент структуры, автор акцентирует внимание именно на коммуникативных и деятельностных умениях.

Профессиональные (ключевые) компетенции многофункциональны и многомерны. Овладение ими позволяет решать самые различные проблемы в повседневной, профессиональной, социальной жизни. Ключевые компетенции основываются на свойствах человека и проявляются в определенных способах поведения, которые опираются на его психологические качества, включают широкий практический контекст с высокой степенью универсальности.

Специфические характеристики профессиональной компетентности также определяют и профессиональную компетентность педагога.

Г. С. Сухобская определяет профессиональную педагогическую компетентность как систему знаний и умений педагога, проявляющуюся при решении возникающих на практике профессионально-педагогических задач.

Т. Г. Браже подчеркивает, что профессиональная компетентность определяется как многофакторное явление, включающее в себя систему знаний и умений педагога, его ценностные ориентации, мотивы деятельности, интегрированные показатели культуры (речь, стиль, общение, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знаний).

И. А. Колесникова педагогическую компетентность понимает, как интегральную профессионально-личностную характеристику, обуславливающую готовность и способность выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретный исторический момент нормами, стандартами, требованиями [37].

В.А. Слостенин понимает под педагогической компетентностью единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Готовность раскрывается через структуру педагогических умений: аналитических, прогностических, проективных, рефлексивных, информационных, ориентационных, коммуникативных и др.

Л.М. Митина включает в понятие педагогическая компетентность знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности. Подструктуры компетентности: деятельностная – знания, умения, навыки осуществления педагогической деятельности; коммуникативная – знания, умения, навыки осуществления педагогического общения.

Таким образом, для изучения темы диссертационного исследования, профессиональную компетенцию педагога, мы будем рассматривать как личную способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач и необходимой по отношению к ним качественной

продуктивной деятельности, а также предполагающих личностное развитие и совершенствование педагога.

Проанализировав достаточно большой массив диссертационных работ, мы выявили интересные исследования, связанные с организацией проектной деятельности детей дошкольного возраста.

Сущностные характеристики, связанные с готовностью педагогов к организации проектной деятельности детей (В.А. Болотов, Г.Б. Голуб) характеризуются такими составляющими: умение анализировать возникающие проблемы, ситуации; умение планировать и прогнозировать деятельность, осуществлять ее конструирование, критически осмысливать текущую деятельность.

Учитывая имеющиеся результаты, мы рассматриваем профессиональную компетенцию педагога по организации проектной деятельности детей как сферу его профессиональной деятельности, включающую владение знаниями теоретического и прикладного плана о проектной деятельности детей, опытом мотивационно-рефлексивного отношения к своей профессиональной деятельности и деятельности детей, а также умениями организовывать проектную деятельность детей в образовательном процессе.

В соответствии с логикой компетентного подхода нами была выделена структурная характеристика профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей включающая три компонента: информационно-когнитивный; мотивационно-рефлексивный и деятельностный.

Содержание информационно-когнитивного компонента направлено на обогащение системы знаний педагогов разного типа о детской проектной деятельности. Речь идет о владении педагогами научными знаниями о проектной деятельности детей: знанием основных понятий и пониманием их сущности («проект», «проектная деятельность», «метод проектов», «проектирование», «проектная технология»); знанием основных

особенностей проектной деятельности, характерных для дошкольного возраста; знанием особенностей организации проектной деятельности детей. Кроме того, информационно-когнитивный компонент характеризуется личностно ориентированной направленностью, которая состоит в установлении взаимосвязи между получаемыми педагогом знаниями и его собственным профессиональным опытом. Знания практического, прикладного характера соотносятся с реальностью его профессиональной деятельности с детьми.

Информационно-когнитивный компонент профессиональной компетентности находит свое выражение также в овладении педагогами системой знаний (теоретических, прикладных) о проектной деятельности детей: в умении анализировать конкретную социальную ситуацию развития детей, соотносить информацию о возможностях детей с реально наблюдаемыми трудностями в процессе реализации проектной деятельности. Критериями оценки уровня сформированности информационно-когнитивного компонента выступают полнота, осознанность, глубина, конкретность-обобщенность, системность, гибкость знаний педагогов о проектной деятельности детей.

Педагогическая компетентность, сущность которой заключается в особом типе организации образовательной деятельности детей дошкольного возраста, проектной, включает не только владение теоретическими знаниями и умениями, но и развитие мотивационно-рефлексивной стороны личности педагога. Наиболее значимым для данного компонента является личная заинтересованность педагогов, направленность на внедрение детской проектной деятельности в образовательный процесс.

Важность владения самим педагогом проектной деятельностью заставляет его обращаться к работе «с собой» и «над собой». Речь идет о рефлексии, которая находит свое выражение в умениях педагогов анализировать собственную профессиональную деятельность и понимать проблемные места своей деятельности и видеть ее сильные стороны. В

данном случае рефлексия выступает средством саморазвития, способностью к педагогическому проектированию, определению своего места в коллективной проектной деятельности. В то же время рефлексия помогает осознать «точки» возможного профессионального роста и вступить с ним в диалог, а также увидеть сильные стороны в другом. Такая способность является одним из важнейших профессионально значимых умений в профессиональной деятельности педагога. Таким образом, главным для педагога, работающего с детьми в проектом режиме, является умение понимать и описывать свой интерес к проектной деятельности и ее организации с детьми, открыто выражать собственный интерес и учитывать интересы других в процессе реализации проектной деятельности, осознавать ее положительные и отрицательные стороны, нести ответственность за свое развитие. Рефлексивный опыт такого рода создает оптимальные предпосылки для решения организационно-деятельностных задач в процессе организации проектной деятельности.

Следуя данной логике, мы посчитали целесообразным выделить в качестве самостоятельного мотивационно-рефлексивный компонент педагогической компетентности, который находит свое выражение в интересе педагогов к проектной деятельности и ее организации с детьми, мотивации к изучению новых форм, методов и технологий работы с детьми дошкольного возраста, позитивном отношении к созданию и осуществлению инноваций, способности анализировать результаты своей деятельности.

Деятельностный компонент профессиональной компетенции педагогов состоит в расширении опыта организации проектной деятельности детей дошкольного возраста. Организации проектной деятельности детей предполагает две линии деятельности педагога. Первая связана с оказанием практической помощи ребенку в разворачивании проектной деятельности, другая направлена на привлечение внимания окружения ребенка к его деятельности в проекте. В связи с этим логичным является выделение двух основных типов действий педагога – непосредственного и опосредованного.

Учитывая вышесказанное, мы считаем, что деятельностный компонент профессиональной компетентности может быть выражен совокупностью умений: выделить тему проекта интересную детям, организовывать различные формы работы с детьми и их окружением при реализации проекта, умение поддерживать интерес детей на разных этапах проекта, умение изменять ход проекта с учетом интересов, потребностей, творчества детей, умение оказывать необходимую и достаточную помощь детям в процессе реализации проекта.

Кроме выявленных компонентов развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста и их характеристик, необходимо определить уровни ее развития.

Проблема определения уровня развития рассматривается во многих исследованиях педагогов и психологов (О.А. Абдулиной, Н.В. Кузьминой, Г.Е. Муравьевой, В.А. Сластенина и др.). Под уровнем понимается степень обобщенности (универсальности) результатов, которые используются в деятельности. Профессиональная деятельность педагога рассматривается на трех основных уровнях репродуктивном, продуктивном и творческом уровне. Каждый уровень содержит в себе основные характеристики развития умений и реализация деятельности педагога.

В нашем исследовании мы будем придерживаться такой трехуровневой шкалы развития профессиональной компетенции педагогов дошкольного образования по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

Разработанные структурные компоненты, и их качественные и уровневые характеристики позволяют объективно оценить динамику развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

Уровневые характеристики развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста

| Компо- ненты | Уровень развития Профессиональной компетенции педагогов | | |
|-------------------------------------|---|--|---|
| | Творческий уровень | Продуктивный уровень | Репродуктивный уровень |
| Информационно-когнитивный компонент | свободно владеет знанием сущности основных понятий «проект», «проектная деятельность», «метод проектов», «проектирование», «проектная технология», причин и факторов, обуславливающих возникновение и развитие проектной деятельности детей, особенностей и характеристик проектной деятельности детей дошкольного возраста; принципов, форм, методов и условий организации проектной деятельности детей; | в достаточном объеме владеет знаниями сущности основных понятий «проект», «проектная деятельность», «метод проектов», «проектирование», «проектная технология», причин и факторов, обуславливающих возникновение и развитие проектной деятельности детей, особенностей и характеристик проектной деятельности детей дошкольного возраста; принципов, форм, методов и условий организации проектной деятельности детей; | знания по проблеме организации проектной деятельности детей фрагментарны и бессистемны. Затрудняется в определении причин и факторов, обуславливающих возникновение и развитие проектной деятельности детей, особенностей и характеристик проектной деятельности детей дошкольного возраста, а также принципов, форм, методов и условий организации проектной деятельности детей; |
| | самостоятельно и творчески анализирует конкретные социальную ситуацию развития детей. Правильно объясняет ее причины и следствия, устанавливает причинно-следственные связи. Всегда обосновывает свои суждения и умозаключения полученными знаниями и опытом; | не всегда способен самостоятельно анализировать социальную ситуацию развития детей в ее целостности, взаимосвязь между элементами ситуации осознается. Не всегда самостоятельно способен обосновать свои суждения полученными знаниями и опытом; | затрудняется анализировать социальную ситуацию развития детей, устанавливать причинно-следственные связи и обосновать свои суждения научной информацией; |
| | самостоятельно соотносит информацию о возможностях детей с реально наблюдаемыми трудностями в процессе реализации проектной деятельности | соотносит отдельную информацию о возможностях детей с реально наблюдаемыми трудностями в процессе реализации проектной деятельности | затрудняется без помощи коллег соотносить информацию о возможностях детей с реально наблюдаемыми трудностями в процессе реализации проектной деятельности |

| Компо- ненты | Уровень развития Профессиональной компетенции педагогов | | |
|--|--|--|---|
| | Творческий уровень | Продуктивный уровень | Репродуктивный уровень |
| Мотивационно-рефлексивный компонент | <p>в полноценно охарактеризует свои интересы к проектной деятельности и ее организации с детьми;</p> <p>способен видеть, понимать и учитывать интересы других в процессе реализации проектной деятельности;</p> <p>осознает сильные и слабые стороны проектной деятельности в работе с детьми дошкольного возраста, видит границы применения проектной технологии;</p> <p>умеет анализировать результаты своей деятельности.</p> | <p>умеет распознавать свои интересы к проектной деятельности и ее организации с детьми, не всегда способен самостоятельно описать их;</p> <p>не всегда способен без помощи коллег видеть, понимать и учитывать интересы других в процессе реализации проектной деятельности;</p> <p>частично осознает силу и слабость отдельных сторон проектной деятельности в работе с детьми дошкольного возраста, видит границы применения проектной технологии не всегда и прибегает к помощи коллег;</p> <p>умение анализировать результаты своей деятельности, проявляется в ситуациях знакомой деятельности.</p> | <p>умеет распознавать свои интересы к проектной деятельности, затрудняется с распознаванием интересов к ее организации с детьми и их описанием;</p> <p>затрудняется в узнавании и учете интересы других в процессе реализации проектной деятельности;</p> <p>не осознает сильные и слабые стороны проектной деятельности в работе с детьми дошкольного возраста, не видит границ применения проектной технологии;</p> <p>умение анализировать результаты своей деятельности, слабо выражено</p> |

| Компо- ненты | Уровень развития Профессиональной компетенции педагогов | | |
|---------------------------------|--|---|--|
| | Творческий уровень | Продуктивный уровень | Репродуктивный уровень |
| Деятельностный компонент | самостоятельно выделяет тему проекта интересную детям; самостоятельно и творчески организует различные формы работы с детьми и их окружением при реализации проекта; свободно владеет способами поддержки интересов детей на разных этапах проекта; самостоятельно и творчески изменяет ход проекта с учетом интересов, потребностей, творчества детей; свободно владеет приемами оказания необходимой и достаточной помощи детям в процессе реализации проекта. | выделяет тему проекта интересную детям в ситуациях коллективного обсуждения, сомневается в своей правоте; организует стандартный для себя набор формы работы с детьми и их окружением при реализации проекта; владеет способами поддержки интересов детей на отдельных этапах проекта; не всегда способен без помощи коллег изменять ход проекта с учетом интересов, потребностей, творчества детей; самостоятельно владеет отдельными приемами оказания необходимой и достаточной помощи детям в процессе реализации проекта, в остальных случаях прибегает к помощи коллег. | затрудняется выделить тему проекта интересную детям; организует отдельные формы работы с детьми и их окружением при реализации проекта; владеет отдельными способами поддержки интересов детей на отдельных этапах проекта; затрудняется изменять ход проекта с учетом интересов, потребностей, творчества детей; при помощи коллег владеет отдельными приемами оказания необходимой и достаточной помощи детям в процессе реализации проекта. |

Таким образом, предпринятый нами теоретический анализ научной литературы позволяет сделать некоторые выводы. Профессиональную компетенцию педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста необходимо рассматривать как сферу его профессиональной деятельности, включающую владение знаниями теоретического и прикладного плана о проектной деятельности детей, опытом мотивационно-рефлексивного отношения к своей профессиональной деятельности и деятельности детей, а также умениями организовывать

проектную деятельность детей в образовательном процессе. Структурная характеристика выделенной нами компетентности включает следующие аспекты информационно-когнитивный; мотивационно-рефлексивный и деятельностный. Мы считаем целесообразным при разработке критериальных характеристик уровня и характера сформированности профессиональной компетенции педагогов дошкольного образования по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, рассматривать в качестве основных ее показателей.

1.3. Теоретическое обоснование и практическое состояние процесса развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей

В соответствии с частными задачами первой главы в настоящем параграфе обосновываются условия развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста. В справочной литературе понятие «условие» понимается как: обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; правила, установленные в какой-нибудь области жизнедеятельности; обстановка, в которой что-нибудь происходит. С философской точки зрения «условие» связывается с отношением предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может: «то, от чего зависит нечто другое (обуславливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления». Т.е. совокупность конкретных условий данного явления образует среду его протекания, возникновения, существования и развития.

В психологии понятие «условие», представлено в контексте психического развития и раскрывается через совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, ускоряющих или замедляющих его, оказывающих влияние на процесс

развития, его динамику и конечные результаты. Педагоги занимают схожую с психологами позицию, рассматривая условие как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности (В.М. Полонский).

В современных исследованиях понятие «условие» используется довольно широко при характеристике педагогической системы, в теории и практике можно встретить такие разновидности педагогических условий как организационно-педагогические (В.А. Беликов, Е.И. Козырева, С.Н. Павлов, А.В. Сверчков и др.), психолого-педагогические (Н.В. Журавская, А.В. Круглий, А.В. Лысенко, А.О. Малыхин и др.), дидактические условия (М.В. Рутковская и др.) и т.д.

Таким образом понятие «условие» является общенаучным и в педагогическом аспекте может быть охарактеризовано как совокупность причин, обстоятельств, влияющих на развитие, воспитание и обучение человека, ускоряющих или замедляющих эти процессы, а также воздействующих на их динамику и конечные результаты.

В нашем исследовании под условиями развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста понимается совокупность форм деятельности и взаимодействия специалистов дошкольного образования. Наиболее распространённый способ определения педагогических условий заключается в выполнении последовательных действий: выявление основных компонентов, выбор мероприятий, усиливающих эффективность каждого компонента.

Первое условие – разработка и реализация теоретического образовательного модуля, направленного на овладение педагогами системой знаний об организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

Модульное обучение зародилось в конце 60-х годов XX века и быстро распространялось в англоязычных странах, таких как США, Англия, Канада.

В этот период особое внимание уделялось построению модульных программ, велись исследовательские подходы к выделению модуля, поиски области применения и эффективности модульного обучения.

Сущность модульного обучения состоит в том, что содержание обучения структурируется в автономные организационно-методические блоки – модули, содержание и объем которых могут варьироваться в зависимости от дидактических целей, профильной и уровневой дифференциации обучающихся, их желаний по выбору индивидуальной траектории движения по учебному курсу.

Один из основателей модульного обучения Дж. Рассел, определял модуль как учебный пакет, охватывающий концептуальную единицу учебного материала и предписанных учащимся действий. По мнению Б. и М. Гольдшмид, модуль – автономная независимая единица в спланированном ряде видов учебной деятельности, предназначенная помочь обучающемуся достичь некоторых определенных целей. Такой точки зрения придерживаются В.М. Гараев, С.И. Куликов, Е.М. Дурко, вкладывая в понятие модуль общую тему учебного курса или актуальной проблемы.

Ф.Ю. Тимофеева формулирует модуль, как относительно самостоятельную часть определенной системы, несущую функциональную нагрузку, что в обучении соответствует «дозе» информации или действия, достаточной для формирования тех или иных профессиональных знаний и навыков специалиста.

П.А. Юцявичене описывает модуль как «блок информации, включающий в себя логически завершённую единицу учебного материала, целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей», т.е. как модульную систему. В сущности, пишет П.А. Юцявичене, при модульном обучении обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей в себе целевую программу действий, банк информации и

методическое руководство по достижению поставленной дидактической цели. Функции педагога при этом варьируются в зависимости от уровня учащихся – от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей. П.А. Юцявичене построила систему специфических принципов, определяющих общее направление модульного обучения, его цели, содержание и методику организации: принцип модульности; принцип структуризации содержания обучения на особенные элементы; динамичность; действенность; гибкость; принцип осознанной перспективы [65, с. 72–73].

Хочется отметить, что «отличительной чертой модульного обучения, считается участие обучаемых в педагогическом процессе, что наиболее эффективно материал усваивается в деятельности». (Дж. Рассел) [67, с. 5].

Учитывая вышесказанное, мы считаем, что образовательный модуль представляет собой законченный блок теоретической информации, позволяющий педагогам изучить организацию проектной деятельности детей дошкольного возраста

Первым компонентом является информационно-когнитивный, основными признаками которого являются: полнота теоретических знаний педагогом о проектной деятельности, знание этапов проведения детского проекта, знание возрастено-адекватных методов для проведения проектов с детьми дошкольного возраста.

Для овладения технологией проектной деятельности с детьми дошкольного возраста педагогам необходимо иметь четкое представление о сущности предлагаемого вида деятельности, его особенностях. Следует отметить, что практическая деятельность будет успешна только в том случае, если строится с опорой на методологические основы педагогической технологии, определенные в исследованиях В.П. Беспалько, В.И. Загвязинского, С.С. Кашлева, Д.А. Новикова, Г.К. Селевко.

Мы пришли к тому, что информационно-когнитивный компонент профессиональной компетенции педагога по организации проектной

деятельности детей дошкольного возраста развивается в процессе обучения педагогов, а также при использовании освоенных знаний на практике. Наиболее эффективной формой освоения педагогами технологии проектной деятельности с детьми дошкольного возраста мы считаем проведение семинаров-практикумов.

Семинарские занятия как форма обучения имеют давнюю историю, восходящую к античности. Семинар (от лат. *seminarium* – рассадник, теплица) связано с функциями «посева» знаний, передаваемых от учителя к ученикам и «прорастающих» в сознании учеников, способных к самостоятельным суждениям, к воспроизведению и углублению полученных знаний. Семинары проводились в древнегреческих и римских школах как сочетание диспутов, сообщений учащихся, комментариев и заключений учителей. Семинарские занятия носили практический характер и представляли собой школу того или иного ученого, под руководством которого студенты практически осваивали теоретический курс дисциплины, методику научного исследования.

Основная задача семинара-практикума направлена на повышение уровня не только теоретической, но и практической подготовки педагогов, совершенствование практических навыков, необходимых в работе с детьми.

Важную роль в результативности семинара-практикума играет правильно организованная подготовка, продуманность заданий, тематика занятий, раскрывающая логическую последовательность содержания обучения: знакомство с теоретическими основами проектной деятельности детей дошкольного возраста, изучение опыта работы представленного в научной и периодической литературе, обучении технологии проектирования на каждом этапе проекта.

Отличительной чертой семинара-практикума является то, что обучающимся предлагают разнообразные практические упражнения, в которых участвующий педагог либо проявляет интерес к теме, либо отвергает. Семинары-практикумы могут проходить в разных формах: в

форме деловой игры, в форме круглого стола, семинары с элементами лекций, дискуссий, консультации.

Важно то, что формирование информационно-когнитивного компонента развития компетенции педагогов будет целесообразным в том случае, если педагог заинтересован в освоении технологии организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, и занимает активную позицию в большинстве мероприятий, направленных на формирование данного компонента.

Вторым условием развития профессиональной компетенции педагогов дошкольного образования по организации проектной деятельности является активизация рефлексивных форм взаимодействия педагогов, направленных на расширение опыта эмоционально-рефлексивного отношения ко всем субъектам образования и их деятельности.

Для обеспечения этого условия немаловажное значение приобретает способность к рефлексии, как способности иметь представления какими могут быть перспективы развития как воспитанника, так и действий, которые педагог предпринимает по отношению к нему. Панораму рефлексии педагога составляют также условия, на фоне которых происходит его взаимодействие с ребёнком, чувства и переживания, сопровождающие этот процесс.

Само понятие «рефлексия» происходит от позднелатинского «reflexio», что буквально означает «обращение назад, отражение», и рассматривается в философии, психологии, педагогике.

Так, по мнению И.В. Вачкова, рефлексия дополняется и обогащается в процессе обратной связи, что позволяет педагогу скорректировать свою деятельность и общение, произвольно управлять своим поведением, а самоанализ педагога, основанный на обобщенных принципах анализа педагогической деятельности, является важным условием развития педагогической рефлексии как профессионально значимого качества личности [6].

В своей профессиональной деятельности педагог регулярно сталкивается с ситуациями, требующими нестандартных решений, и при всей схожести ситуаций действия педагога в них являются неповторимыми. Педагогу необходимо адекватно и оперативно оценивать ситуацию и поступки воспитанников, принимать незамедлительные решения, действовать продуктивно в меняющихся обстоятельствах, опираясь лишь на свой педагогический опыт. Педагогическая рефлексия позволяет зафиксировать, мысленно вернуться к процессу, осознать, зафиксировать и переосмыслить произошедшее.

На практике педагоги зачастую испытывают сложности в анализе собственной позиции и поведения. Чаще всего педагогам легче рассказать, что и как они проводили со своими воспитанниками или как отреагировали в той или иной ситуации, но не анализируя и не отвечая самому себе на вопросы: «А что еще я мог сделать?», «Каким образом отреагировать?» и т.п. Умение правильно рефлексировать – это не только самопонимание, самопознание, это еще и понимание, и оценка другого, рядом находящегося человека. Благодаря рефлексии достигается соотнесение своего сознания, ценностей, мнений с ценностями, отношениями других людей, группы, общества. По мнению Л.А. Карпенко педагогическая рефлексия – это способность взрослого анализировать свою воспитательную деятельность и прогнозировать результаты влияния на ребенка. Рефлексирующий педагог – это думающий, исследующий свой опыт педагог (Д. Дьюи).

В нашем исследовании вторым компонентом развития компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста является мотивационно-рефлексивный, в котором один из признаков – это способность анализировать результаты своей деятельности.

Способность к анализу своей деятельности (рефлексия деятельности) подразумевает осознание педагогом необходимости развития своей профессиональной компетенции, способности занять исследовательскую позицию по отношению к своей практической деятельности и к самому себе,

умению анализировать и корректировать результаты своей деятельности, определять новые направления в организации эффективного взаимодействия с детьми.

В связи с этим целесообразным является проведение тренинговых упражнений на развитие рефлексии.

Тренинг (от английского train – «воспитывать, развивать, обучать») – это кратковременная форма активного обучения, во время которого происходит развитие знаний, умений, навыков, социальных установок и психологических приемов, а также применение и укрепление полученных знаний. Через проигрывание различных ситуаций педагоги овладевают рядом умений: создание проблемной ситуации для запуска детского проекта, умению наблюдать за детской деятельностью и помогать детям в случае возникновения трудностей, создавать ситуации успеха для ребенка, участвующего в проекте, осознать себя в качестве модератора, партнера по диалогу и деятельности, работать вместе с детьми, а не за них, способности доверять детям, ценить их высказывания.

Еще одним условием развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности является практическое включение педагогов в организацию проектной деятельности детей дошкольного возраста на стажировочной площадке.

Стажировка – это деятельность по приобретению опыта работы или повышению квалификации по специальности, а также работа по специальности в течении определенного испытательного срока. Стажировки различают на рабочие и обучающие и направлены соответственно на получение трудового места и на получение практических навыков.

В основе стажировки педагогов дошкольного образования лежит системно-деятельностный подход. Целью создания стажировочной площадки является распространение инновационного опыта в процессе его деятельностного освоения, обучение педагогов проходит в процессе профессиональной деятельности с детьми. Программы стажировочных

площадок построены таким образом, чтобы педагоги дошкольного образования наблюдали, как коллеги решают образовательные задачи, и сами проектировали образовательные возможности воспитанников и свои собственные. А. Дистерверг говорил: «...ум наполнить ничем нельзя. Он должен самодеятельно все охватить и переработать. Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должны достигнуть это собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением».

В нашем исследовании проведение стажировочной площадки в дошкольной образовательной организации предполагает включение педагогов в профессиональную деятельность, которая обеспечивает совершенствование профессиональной компетенции по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, а также позволяет получить конкретный педагогический результат, который в дальнейшем педагоги имеют возможность использовать в своей практической деятельности.

Так как стажировочная площадка в максимальной степени приближена к практической деятельности, то это обеспечивает единство теории и практики, оказывает влияние на профессиональный и творческий потенциал педагога, формирует его собственный профессиональный опыт.

Обычно программа стажировочного курса составляется таким образом, чтобы участники могли ознакомиться с опытом работы, прослушать лекции. Для успешного освоения определенного курса или темы (в нашем исследовании проектной деятельности детей дошкольного возраста) педагоги участвуют в наблюдениях, выполняют групповые и индивидуальные практические занятия, анализируют полученный опыт. Итогом являются педагогические пробы по включению в проектную деятельность детей и анализ своих действий. Стажировочные площадки и организация деятельности позволяют как коллективу, так и лично педагогу избегать

застоя в идеях и получить необходимый опыт для развития профессиональной компетенции.

В целом, анализ научной литературы позволил нам теоретически обосновать три основных условия развитие профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста: разработка и реализация теоретического образовательного модуля, направленного на овладение педагогами системой знаний об организации проектной деятельности детей дошкольного возраста; активизация рефлексивных форм взаимодействия педагогов, направленных на расширение опыта эмоционально-рефлексивного отношения ко всем субъектам образования и их деятельности; практическое включение педагогов в организацию проектной деятельности детей дошкольного возраста на стажировочной площадке. Данные условия могут быть созданы непосредственно в образовательной организации.

ВЫВОДЫ К ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Анализ и обобщение взглядов философов, психологов, педагогов, по проблеме организации проектной деятельности детей дошкольного возраста позволили выделить основные особенности ее протекания в детском возрасте и рассмотреть возможность их организации в образовательном процессе детского сада; осветить понятия соответствующей профессиональной компетентности, а также обосновать необходимые педагогические условия по ее формированию.

Во-первых, проект в детском саду – это спланированное образовательное событие. В центре этой деятельности находится интересная детям тема. Тема исследуется и изучается совместно всеми участниками проектной деятельности, при этом фиксируются возникающие вопросы и проблемы, решение которых обсуждается сообща. Независимо от вида и типа проекта он реализуется в несколько этапов: нахождение темы проекта и

осознание ее всеми участниками, планирование проектных действий и их реализация; завершение и анализ проекта, демонстрация результата.

На каждом этапе проекта педагог действует совместно с детьми, но не решает все поставленные задачи за ребенка, а помогает ему в решении, соблюдая демократический стиль общения, являясь модератором, партнером по диалогу. Здесь важен процесс осуществления проекта, в центре внимания должны находиться интересы, потребности и деятельность детей.

Именно поэтому педагогам необходимо уметь наблюдать за детьми, чтобы вместе определять тему проекта, развивать высказанные детьми идеи, давать возможность детям действовать самим, завершать проект в зависимости от его хода и потребностей участников, анализировать собственную деятельность. Проектная деятельность детей дошкольного возраста эффективно проходит при качественной организации образовательного процесса со стороны педагога. В связи с этим педагогу необходимо обладать рядом умений и знаний по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

Во-вторых, опираясь на идеи компетентного подхода, мы рассматриваем «профессиональную компетенцию по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста», как сферу профессиональной деятельности педагога, требующую от него владение знаниями теоретического и прикладного плана о проектной деятельности детей, опытом мотивационно-рефлексивного отношения к своей профессиональной деятельности и деятельности детей, а также умениями организовывать проектную деятельность детей в образовательном процессе. Структурная характеристика выделенной нами компетентности включает следующие аспекты: информационно-когнитивный; мотивационно-рефлексивный и деятельностный.

В-третьих, с учетом современных тенденций педагогической науки развитие профессиональной компетенции по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста реализуется при создании

педагогических условий, ориентированных на расширение знаний педагогов о проектной деятельности детей и особенностях ее организации, на обогащение мотивационно-рефлексивного опыта и приобретения опыта практического взаимодействия с детьми в проектном режиме.

В качестве педагогических условий, способствующих развитию педагогической компетенции по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, выявлены: разработка и реализация теоретического образовательного модуля, направленного на овладение педагогами системой знаний об организации проектной деятельности детей дошкольного возраста; активизация рефлексивных форм взаимодействия педагогов, направленных на расширение опыта эмоционально-рефлексивного отношения ко всем субъектам образования и их деятельности; практическое включение педагогов в организацию проектной деятельности детей дошкольного возраста на стажировочной площадке.

ГЛАВА 2. СОЗДАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ У ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1 Изучение уровня развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей

На констатирующем этапе исследовательской работы был проведен диагностирующий контрольный срез, целью которого стало выявление исходного уровня развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей. Диагностирующий контрольный срез предполагал использование процедуры самооценки педагогами степени владения знаниями, умениями, способами деятельности, ценностями и качествами, необходимыми для организации проектной деятельности детей и экспертной оценки.

В теоретической части исследования были обоснованы условия развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей, это потребовало разработки методов изучения, критериев и показателей развития вышеназванной профессиональной компетенции.

В современной психолого-педагогической литературе мы не нашли специальных методик, направленных на изучение профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей. В основу предлагаемой методики положена, разработанная нами, на основании изучения философской, психологической, педагогической литературы и диссертационных исследований по проблеме, модель профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей. Модель включает три компонента, которые были выделены и охарактеризованы во втором параграфе первой главы: информационно-

когнитивный, мотивационно-рефлексивный и деятельностный. В обобщенном виде данная модель представлена в таблице 3.

Таблица 3

Модель профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей

| Компоненты | Основные признаки |
|-------------------------------------|--|
| Информационно-когнитивный компонент | <ol style="list-style-type: none"> 1. Знание сущности основных понятий «проект», «проектная деятельность», «метод проектов», «проектирование», «проектная технология». 2. Знание причин и факторов, обуславливающих возникновение и развитие проектной деятельности детей, особенностей и характеристик проектной деятельности детей дошкольного возраста. 3. Знание принципов, форм, методов и условий организации проектной деятельности детей. 4. Понимание причин и следствия социальной ситуации развития детей. 5. Умение соотносить информацию о возможностях детей с реально наблюдаемыми трудностями в процессе реализации проектной деятельности. |
| Мотивационно-рефлексивный компонент | <ol style="list-style-type: none"> 1. Осознает свои интересы к проектной деятельности и ее организации с детьми. 2. Видит, понимает и учитывает интересы других в процессе реализации проектной деятельности. 3. Осознает сильные и слабые стороны проектной деятельности в работе с детьми дошкольного возраста, видит границы применения проектной технологии. 4. Анализирует результаты своей деятельности. |
| Деятельностный компонент | <ol style="list-style-type: none"> 1. Выделяет тему проекта интересную детям. 2. Организует различные формы работы с детьми и их окружением при реализации проекта. 3. Владеет способами поддержки интересов детей на разных этапах проекта. 4. Изменяет ход проекта с учетом интересов, потребностей, творчества детей. 5. Владеет приемами оказания необходимой и достаточной помощи детям в процессе реализации проекта. |

Для информационно-когнитивного компонента признаками являются: полнота знаний сущности основных понятий «проект», «проектная деятельность», «метод проектов», «проектирование», «проектная технология», знание причин и факторов, обуславливающих возникновение и

развитие проектной деятельности детей, особенностей и характеристик проектной деятельности детей дошкольного возраста; знание принципов, форм, методов и условий организации проектной деятельности детей; понимание причин и следствия социальной ситуации развития детей; умение соотносит информацию о возможностях детей с реально наблюдаемыми трудностями в процессе реализации проектной деятельности.

Признаками мотивационно-рефлексивного компонента являются: осознание интереса к проектной деятельности и ее организации с детьми; умение видеть, понимать и учитывать интересы других в процессе реализации проектной деятельности; осознание сильных и слабых стороны проектной деятельности в работе с детьми дошкольного возраста, видение границы применения проектной технологии; способность к анализу результатов своей деятельности.

Для деятельностного компонента характерны следующие признаки: умение выделять тему проекта интересную детям; организовывать различные формы работы с детьми и их окружением при реализации проекта; поддерживать интересов детей на разных этапах проекта; изменять ход проекта с учетом интересов, потребностей, творчества детей; оказывать необходимую и достаточную помощи детям в процессе реализации проекта.

На основании выделенной модели была разработана карта оценки развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста – карта для изучения развития компетенции, в которой характеризуются признаки каждого компонента компетенции и уровни их развития: репродуктивный, продуктивный, творческий. Содержание анкеты отражает сущность каждого компонента профессиональной компетенции педагогов. Структура анкеты включает основные компоненты модели развития компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста. А именно:

– информационно-когнитивный компонент – необходимые теоретические знания педагогов о содержании проектной деятельности,

этапах проектирования и возрастных возможностях детей в овладении проектной деятельностью;

– мотивационно-рефлексивный компонент – желанием внедрять проектную технологию в образовательный процесс детского сада, понимание интереса других (коллег, детей и родителей) к проектной деятельности, понимание границ использования проектной технологии в работе с дошкольниками, стремление к анализу свою педагогическую деятельность.

– деятельностный компонент – направлен на возможности педагогов организовать проектную деятельность детей, умение организовать различные формы работы с детьми, в рамках проекта, планировать работу с учетом интересов детей и гибко изменять возможный ход проекта.

Карта составлена с возможными вариантами ответов для удобства ее заполнения. Педагоги могут выбрать один из подходящих вариантов ответов конкретного показателя исследуемой компетенции, где варианты

А – репродуктивный уровень,

В – продвинутый уровень,

С – творческий уровень.

Каждому уровню присвоен соответствующий балл:

1 – репродуктивный,

2 – продвинутый,

3 – творческий уровни.

Для получения объективных данных разработанная карта была предложена педагогам двух дошкольных организаций г. Красноярска (общей численностью 38 человек – 21 и 17 соответственно), и четырем экспертам. Экспертную оценку могут давать педагоги, обладающие профессиональными знаниями, способными адекватно и объективно оценивать профессиональную деятельность своих коллег. В нашем исследовании в роли экспертов выступали: для экспериментальной группы – куратор по организации проектной деятельности и педагог-психолог, для контрольной группы – заместитель заведующего детским садом по учебно-воспитательной

работе и старший воспитатель детского сада. Эксперты оценивали работу педагогов, исходя из анализа их деятельности на протяжении трех лет.

Таким образом, для изучения профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста нами использовались два основных метода: метод самооценки и метод экспертной оценки. Метод самооценки имеет ценность для самого педагога, так как дает возможность взглянуть на результаты своей деятельности, а возможные варианты ответов помогают педагогу определиться в образовательных и деятельностных дефицитах, понять, какие возможные пути развития необходимы самому педагогу.

Для определения уровня развития каждого компонента профессиональной компетенции педагогов дошкольной организации по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста необходимо подсчитать полученные баллы по каждому компоненту компетенции и соотнести полученное количество с уровнем развития. Соотношение баллов и уровней развития отдельных компонентов исследуемой компетенции представлено в таблице 4.

Таблица 4

Соотношение баллов и уровней развития компонентов профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста

(для самооценки и экспертной оценки)

| Компоненты компетентности | Репродуктивный уровень развития | Продуктивный уровень развития | Творческий уровень развития |
|---------------------------|---------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|
| Информационно-когнитивный | 3–5 | 6–7 | 8–9 |
| Мотивационно-рефлексивный | 3–5 | 6–7 | 8–9 |
| Деятельностный | 3–5 | 6–7 | 8–9 |

После заполнения опросных листов карты оценки развития компетенции педагогами, проводилась обработка данных путем подсчета

баллов и соотнесения их с соответствующим уровнем. Данная обработка проводилась как с опросными картами самооценки педагогов, так и с опросными картами экспертов по каждому педагогу соответственно.

После определения уровней развития профессиональной компетенции педагогов дошкольного образования по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста по результатам самооценки и экспертной оценки необходимо выявить общий уровень по каждому компоненту компетенции (самооценки и экспертной оценки). Для этого необходимо сложить баллы, полученные для каждого педагога по каждому компоненту компетентности из опросного листа как самооценки, так и оценки экспертной и соотнести баллы с общим уровнем развития компетенции по каждому компоненту. Данные приведены в таблице 5.

Таблица 5

Соотношение баллов и общих уровней развития компонентов профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста (суммы баллов самооценки и экспертной оценки)

| Компоненты компетентности | Репродуктивный уровень развития | Продуктивный уровень развития | Творческий уровень развития |
|---------------------------|---------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|
| Информационно-когнитивный | 6–10 | 11–14 | 15–18 |
| Мотивационно-рефлексивный | 6–10 | 11–14 | 15–18 |
| Деятельностный | 6–10 | 11–14 | 15–18 |

Следующий этап работы состоит в необходимости выявления общей оценки по всем компонентам развития исследуемой компетенции: сначала для самооценки и экспертной оценки в отдельности (таблица 6), а затем общий уровень компетенции по результатам самооценки и экспертной оценки в целом для каждого педагога (таблица 7).

Таблица 6

Соотношение баллов и уровня развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста по всем компонентам
(для самооценки и экспертной оценки)

| Уровень развития профессиональной компетенции педагогов дошкольного образования по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста | Репродуктивный уровень развития | Продуктивный уровень развития | Творческий уровень развития |
|--|---------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|
| | 9–15 | 16–21 | 22–27 |

Таблица 7

Соотношение баллов и общего уровня развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста по всем компонентам
(суммы баллов самооценки и экспертной оценки)

| Уровень развития профессиональной компетенции педагогов дошкольного образования по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста | Репродуктивный уровень развития | Продуктивный уровень развития | Творческий уровень развития |
|--|---------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|
| | 18–30 | 31–42 | 43–54 |

Полученные данные (представлены в приложении) были переведены в процентное соотношение. Результаты для экспериментальной группы педагогов представлены в таблицах 8 и 9.

Таблица 8

Уровни развития отдельных компонентов профессиональной компетенции педагогов дошкольного образования по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста (экспериментальная группа)

| Компоненты | Уровни развития | Экспертная оценка, % | Самооценка, % | Общая, % |
|---------------------------|-----------------|----------------------|---------------|----------|
| Информационно-когнитивный | Репродуктивный | 47.6 | 23.8 | 38.1 |
| | Продуктивный | 28.6 | 38.1 | 28.6 |
| | Творческий | 23.8 | 38.1 | 33.3 |
| Мотивационно-рефлексивный | Репродуктивный | 38.1 | 19 | 19 |
| | Продуктивный | 33.3 | 52.4 | 47.6 |
| | Творческий | 28.6 | 28.6 | 33.3 |
| Деятельностный | Репродуктивный | 42.9 | 19 | 14.3 |
| | Продуктивный | 23.8 | 23.8 | 42.9 |
| | Творческий | 33.3 | 57.1 | 42.9 |

Таблица 9

Уровни развития профессиональной компетенции педагогов дошкольного образования по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста (общая оценка)
(экспериментальная группа)

| Уровень развития | Общая оценка, % | Экспертная оценка, % | Самооценка, % |
|------------------|-----------------|----------------------|---------------|
| Репродуктивный | 14.3 | 47.6 | 14.3 |
| Продуктивный | 47.6 | 23.8 | 47.6 |
| Творческий | 38.1 | 28.6 | 38.1 |

Графически уровни развития отдельных компонентов профессиональной компетенции педагогов дошкольного образования по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста представлены в рисунке 1 (Приложение Д).

Полученные данные можно охарактеризовать следующим образом: проводя самоанализ педагоги отмечают у себя довольно высокий процент показателей по деятельностному компоненту – умение поддерживать

интересы детей на разных этапах проекта, организовывать различные формы работы с детьми во время организации и проведения детского проекта. Наименее высокие показатели выявлены педагогами при самооценке – развитие мотивационно-рефлексивного компонента – недостаточный уровень мотивации к овладению проектной технологией и анализ своей профессиональной деятельности.

Результаты экспертной оценки выявили наиболее высокие показатели развития деятельностного компонента, а наименее высокие информационно-когнитивного компонента – недостаточный уровень развития теоретических знаний по проектной деятельности детей дошкольного возраста.

После сопоставления результатов экспертной и самооценки, можно увидеть разногласия в оценке развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

Так, по результатам самооценки, творческий уровень развития информационно-когнитивного компонента развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста имеет 38,1%, в то время как экспертная оценка составляет 23,8%, что в 1,6 раза ниже результатов самооценки. Разногласий по творческому уровню мотивационно–рефлексивного компонента развития профессиональной компетенции нет, здесь самооценка педагогов и экспертная совпали 28,6%. При этом довольно серьезные разногласия выявлены по деятельностному компоненту. Результаты самооценки педагогов творческого уровня деятельностного компонента развития профессиональной деятельности составляют 57,1%, в то время как эксперты ставят оценку 33,3%.

Идентичные разногласия наблюдаются по репродуктивному и продуктивному уровням развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

Так по информационно-когнитивному компоненту продуктивный уровень развития по результатам самооценки составляет 38,1%, а экспертная 28,6%. По мотивационно-рефлексивному компоненту продуктивный уровень развития по результатам самооценки составляет 52,4%, экспертной 33,3%. Разногласий по деятельностному компоненту развития профессиональной компетенции педагогов на продуктивном уровне не выявлено, самооценка и оценка экспертов совпали 23,8 % соответственно.

В отношении репродуктивного уровня развития профессиональной компетенции педагогов, можно отметить следующие результаты: уровень развития информационно-когнитивного компонента по результатам самооценки составляет 23,8%, экспертной 47,6%. По мотивационно-рефлексивному компоненту репродуктивный уровень развития профессиональной компетенции составляет по результатам самооценки 19%, экспертной 38,1. По деятельностному компоненту репродуктивный уровень по результатам самооценки 19%, экспертной 42,9%.

Следует отметить, что самые значительные разногласия наблюдаются именно по репродуктивному уровню по всем компонентам развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

Подсчитав общий обобщенный уровень развития профессиональной компетенции педагога по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, были получены следующие результаты: репродуктивный уровень развития имеют 14,3%, продуктивный 47,6%, творческий уровень 38,1% педагогов.

В этот же период времени, разработанная карта оценки развития профессиональной компетенции педагогов дошкольного образования по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, была предложена для заполнения педагогам контрольной группы, как для самооценки, так и экспертной оценки уровня развития данной компетенции.

Полученные данные представлены в приложениях А и В, количественные результаты представлены в таблицах 10 и 11.

Таблица 10

Уровни развития отдельных компонентов профессиональной компетенции педагогов дошкольного образования по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста
(контрольная группа)

| Компоненты | Уровни развития | Экспертная оценка, % | Самооценка, % | Общая, % |
|---------------------------|-----------------|----------------------|---------------|----------|
| Информационно-когнитивный | Репродуктивный | 47.1 | 23.5 | 29.4 |
| | Продуктивный | 35.3 | 17.6 | 23.5 |
| | Творческий | 17.6 | 58.8 | 47.1 |
| Мотивационно-рефлексивный | Репродуктивный | 29.4 | 5.9 | 11.8 |
| | Продуктивный | 35.3 | 35.3 | 47.1 |
| | Творческий | 35.3 | 58.8 | 41.2 |
| Деятельностный | Репродуктивный | 58.8 | 11.8 | 23.5 |
| | Продуктивный | 17.6 | 29.4 | 41.2 |
| | Творческий | 23.5 | 58.8 | 35.3 |

Таблица 11

Уровни развития профессиональной компетенции педагогов дошкольного образования по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста (общая оценка)
(контрольная группа)

| Уровень развития | Общая оценка, % | Экспертная оценка, % | Самооценка, % |
|------------------|-----------------|----------------------|---------------|
| Адаптивный | 17,6 | 41.2 | 5.9 |
| Репродуктивный | 41.2 | 35.3 | 35.3 |
| Продуктивный | 41.2 | 23.5 | 58.8 |

Графически уровни развития отдельных компонентов профессиональной компетенции педагогов контрольной группы по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста представлены на рисунке 2 (Приложение Ж).

Полученные количественные данные можно качественно проанализировать.

Результаты анализа полученных данных показали, что педагоги контрольной группы отмечают у себя идентичные высокие показатели по развитию как информационно-когнитивного компонента, так и по развитию мотивационно-рефлексивного и деятельностного компонентов 58,8%. Результаты же экспертной оценки выявили наиболее высокие показатели по развитию мотивационно-рефлексивному компоненту 35,3%, а наименее высокие информационно-когнитивного компонента 17,6%.

При сопоставлении результатов, полученных после самооценки и экспертной оценки в контрольной группе, были обнаружены значительные разногласия по каждому из уровней.

Так, по результатам самооценки, продуктивный уровень развития профессиональной компетенции информационно-когнитивного компонента имеет 58,8%, в то время как экспертная составляет всего 17,6%, что в 3,5 раза ниже результатов самооценки. Разногласия по продуктивному уровню мотивационно-рефлексивного компонента завышены педагогами в 1,7 раза, а деятельностного компонента в 2,5 раза, по сравнению с экспертной оценкой.

Подобные разногласия наблюдаются в оценке развития профессиональной компетенции педагогов дошкольного образования по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста как по репродуктивному уровню, так и по адаптивному уровню.

По результатам обобщенного уровня развития профессиональной компетенции педагогов дошкольного образования по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, в контрольной группе педагогов получены следующие результаты: адаптивный уровень развития имеют 17,6%, репродуктивный уровень 41,2%, продуктивный уровень 41,2%.

Выявленные несоответствия самооценки и экспертной оценки по каждому из уровней развития профессиональной компетенции, как в экспериментальной, так и в контрольной группах, может говорить о том, что

большинству педагогов и специалистов сложно анализировать свою деятельность адекватно, возможно, из-за отсутствия такой практики.

Обобщенные результаты уровней развития по каждому компоненту компетентности в экспериментальной и в контрольной группах представлены в таблице 12.

Таблица 12

Распределение педагогов экспериментальной и контрольной групп по уровню сформированности профессиональной компетенции педагогов дошкольного образования по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, до начала опытно-экспериментальной работы (первый контрольный срез)

| Группы | | ПОКАЗАТЕЛИ | | | | | | | | |
|-----------------|-----|----------------|--------------|------------|-------------------|--------------|------------|----------------|--------------|------------|
| | | Общая оценка | | | Экспертная оценка | | | Самооценка | | |
| | | УРОВНИ | | | | | | | | |
| | | репродуктивный | продуктивный | творческий | репродуктивный | продуктивный | творческий | репродуктивный | продуктивный | творческий |
| Эгр. (21 ч.) | % | 14,3 | 47,6 | 38,1 | 47,6 | 23,8 | 28,6 | 14,3 | 47,6 | 38,1 |
| | чел | 3 | 10 | 8 | 10 | 5 | 6 | 3 | 10 | 8 |
| Кгр. (17 ч.) | % | 17,6 | 41,2 | 41,2 | 41,2 | 35,3 | 23,5 | 5,9 | 35,3 | 58,8 |
| | чел | 3 | 7 | 7 | 7 | 6 | 4 | 1 | 6 | 10 |

На рисунке 5 (Приложение И) в гистограммах представлены в сравнении обобщенные результаты уровней развития профессиональной компетенции педагогов дошкольного образования по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, по результатам самооценки, экспертной оценки и общей оценки в экспериментальной и контрольной группах первого контрольного среза.

С целью выявления эффективности проводимой опытно-экспериментальной работы и проверки гипотезы нами использовалась методика Фишера. С ее помощью фиксировались изменения в уровне развития профессиональной компетенции педагогов дошкольного образования по организации проектной деятельности детей дошкольного

возраста, у педагогов контрольной и экспериментальной групп на начало и конец опытно-экспериментальной работы.

С целью выявления эффективности работы мы считали «эффектом» выявленный творческий уровень профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей, в обеих группах педагогов. Методика Фишера применялась для анализа общего уровня развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста. Результаты расчетов по выявлению достоверных различий в двух группах педагогов с применением методики Фишера представлены в приложении П.

Применение методики Фишера к результатам первого контрольного среза для педагогов экспериментальной и контрольной групп показало 95%-ную достоверность отсутствия различий процентных долей педагогов с творческим уровнем развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

Таким образом, данные изучения степени развития профессиональной компетенции педагогов дошкольного образования по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, поставили перед нами задачу практико-ориентированной разработки условий развития данной компетенции.

2.2 Реализация условий развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста

При теоретическом изучении литературы и разработке модели развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста были выявлены следующие условия:

1) разработка и реализация теоретического образовательного модуля, направленного на овладение педагогами системой знаний об организации проектной деятельности детей дошкольного возраста;

2) активизация рефлексивных форм взаимодействия педагогов, направленных на расширение опыта эмоционально-рефлексивного отношения ко всем субъектам образования и их деятельности;

3) практическое включение педагогов в организацию проектной деятельности детей дошкольного возраста на стажировочной площадке.

Экспериментальную работу по развитию педагогической компетенции можно разделить на три составляющие: информационно-когнитивную, мотивационно-рефлексивную, деятельностьную. Работа по всем трем составляющим на практике велась параллельно и предполагала личную заинтересованность педагогов. Основными формами работы были: семинары-практикумы, круглые столы, мастер-классы, консультации. Работа по данному направлению проходила один раз в неделю с 13.30 ч. до 15.00 ч., в течении трех месяцев, затем один раз в две недели с 13.30 ч. до 15.00 ч. Работа на стажировочной площадке проходила в течении одной недели с 8.00 ч. до 15.00 ч.

Рассмотрим реализацию каждого из условий.

Первое условие – разработка и реализация теоретического образовательного модуля, направленного на овладение педагогами системой знаний об организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

На данном этапе организации опытно-экспериментальной работы мы исходили из того, что образовательный модуль представляет собой законченный блок теоретической информации, позволяющий изучить организацию проектной деятельности детей дошкольного возраста. разработанный модуль представлен в таблице 13.

Теоретический образовательный модуль
«Технология проектной деятельности детей дошкольного возраста»

| Модуль «Технология проектной деятельности детей дошкольного возраста» | |
|--|---|
| Блок 1. Педагогическая технология «Метод проектов» как способ ответа на детский вопрос. | <p>Лекция «Метод проектов в дошкольном образовании».</p> <p>Семинар «Основные формы работы при проведении детского проекта».</p> <p>Семинар-практикум «Наблюдение за детскими интересами и что может стать темой детского проекта».</p> <p>Семинар-практикум «Отличительные особенности проектной деятельности и образовательной деятельности в рамках образовательной программы ДОО. Как включается проект в образовательную программу ДОО».</p> <p>Семинар-практикум «Детский проект». Анализ просмотренной проектной деятельности на открытом занятии.</p> |
| Блок 2. Роли ребенка и взрослого в организации и содержании проекта. | <p>Семинар-практикум «Наблюдение за свободной деятельностью детей в проекте». Оценка включенности детей в разработку проекта, их влияние на течение процесса.</p> <p>Семинар «Основные аспекты педагогической позиции в работе над детским проектом». Обсуждение проводится на основе посещенных мероприятий.</p> |

Данный модуль отражает последовательность и специфику изучения учебной информации по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста. Работа по освоению модуля велась на семинарах практикумах.

Практико-ориентированные семинары предполагали мини-лекции, во время которых педагогов познакомили базовыми понятиями модуля «проект», «проектная деятельность дошкольников», с основными способами организации проектной деятельности (на основе изучения методической литературы – Веракса Н.Е., Евдокимова Е.С., Оберемок С.М., Свирская Л.В. и др.); с технологией организации проектов разного типа; со способами организации деятельности дошкольников в процессе реализации проекта; с приемами реализации отдельных этапов проекта детьми дошкольного возраста (для каждой возрастной группы детей). Семинарские занятия также

предполагали домашние задания для педагогов, по изученному материалу, и знакомство с дополнительной литературой. Далее на семинарах организовывались дискуссии и предлагались практические задания.

К примеру, педагогам предлагалось ознакомиться с высказываниями и вопросами детей по одной из тем детского проекта. Исходя из заданных вопросов, необходимо было определить направленность проекта (информационный, исследовательский, творческий), предположить какие виды деятельности можно организовать с детьми для реализации именно этого проекта. Такая работа проводилась в малых группах (по 3-5 человек). Педагогам предлагалось спланировать «неординарные» решения реализации проекта и организации деятельности дошкольников, проанализировать, как спланированная деятельность соотносится с детскими вопросами. На таких семинарах педагоги сами приходили к выводу, что чаще всего они организуют работу с детьми как учебную, что не способствует самостоятельному поиску ребенком информации и решений.

Другая практическая задача состояла в определении детского интереса. Педагогам предлагалось пройти по улице, зайти в магазин, пройти по детским группам и найти то, что их удивляет, или возникает вопрос (почему? зачем? где? и т.п.). Затем педагогам необходимо было выписать все заинтересовавшие их вопросы, совместно выбрать один, наиболее часто встречающийся, определить тему проекта и используя «метод трех вопросов» записать все высказывания, которые у них возникают (или возникли бы) с позиции ребенка. Таким образом педагоги понимали, как можно проводить запуск детского проекта.

Еще один способ решения практической задачи состоял в том, чтобы увидеть различие обычного образовательного занятия от занятия проектного. Для этого педагоги просматривали два видеосюжета, в которых были показаны занятия «обычное» и проектное, и определить основные отличия этих двух занятий, в каком из видеосюжетов деятельность детей протекает более свободно, с учетом заинтересованности и выбора детей. В помощь

педагогам была предложена таблица, в которой отражены отличия форм проведения данных занятий (Приложение Л).

Следующим этапом работы было посещение педагогами открытых мероприятий и мастер-классов. Педагоги разных возрастных групп, занимающиеся проектной деятельностью, показывали различные этапы реализации детского проекта – запуск с помощью метода трех вопросов, организацию деятельности детей в рамках проекта, изменения предметно-пространственной образовательной среды группы с учетом проекта, итоговые мероприятия (детские презентации, музеи или выставки и т.п.). После просмотра таких занятий педагогам предлагалось ответить на ряд вопросов:

– Какие наиболее интересные детские вопросы вы слышали (увидели), в группе?

– Что изменилось в предметно-пространственной среде группы с учетом проекта?

– Какие варианты организации детской деятельности были Вами отмечены? Что из этого Вы не догадались бы сделать?

Такая форма работы предполагает закрепление основных полученных знаний о проектной деятельности детей дошкольного возраста.

Благодаря таким семинарам педагоги приобретали теоретические знания и учились анализировать полученную информацию через практико-ориентированные задания.

Второе условие развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста – активизация рефлексивных форм взаимодействия педагогов, направленных на расширение опыта эмоционально-рефлексивного отношения ко всем субъектам образования и их деятельности.

Стоит отметить, что реализация данного условия велась параллельно с реализацией других условий, так как педагогам необходимо было постоянно

проводить анализ, либо увиденного занятия, прочитанного материала, собственно своей деятельности.

При реализации данного условия мы столкнулись с проблемой, умения анализировать свою деятельность и деятельность коллег. Педагоги затруднялись это делать. И если содержание мотивационной составляющей (мотивационно-рефлексивный компонент) можно было разрешить через проработку теоретического материала (появляется интерес к новой форме работы с детьми), то для рефлексивной составляющей необходимо было продумать ряд практических упражнений на развитие рефлексии и анализа результатов деятельности. Для этого был проведен тренинг, который имел следующую структуру: знакомство с правилами тренинга; приветствие и настрой на позитивную работу; основные упражнения тренинга; ритуал прощания [29].

Все упражнения тренинга были направлены на самопознание, определение положительных сторон участников тренинга, развитие невербальных форм коммуникации, эмпатии, и были подобраны таким образом, чтобы поставить участников в ситуацию, когда требуется искать смысл в эмоциональных переживаниях, думать о своих качествах в контексте педагогической деятельности, выбирать творческий вариант решения проблемы, давать критическую оценку ситуации.

Еще одна форма работы это развитие способности к самоанализу. Так как в данном педагогическом коллективе, регулярно проводятся педагогические чтения (открытые занятия по разделам образовательной программы, реализуемой в дошкольной организации), есть довольно много видео материалов. Педагогам было предложено посмотреть свое занятие самому и ответить на ряд вопросов. Ответы на вопросы необходимо было обязательно прописать. Затем предложить просмотр (обязательно по желанию) занятия коллегам и провести совместный анализ. Такая форма работы позволяет педагогам как самим, критически отнестись к результатам

своей деятельности, так и услышать точку зрения коллег, но уже адекватно реагировать на «оценку».

Педагогами было отмечено, что в результате такая работа, как анализ собственного проведенного занятия, позволяет корректировать поведение и более четко определять свою позицию по отношению к детям, в проведении любой совместной деятельности с детьми, а также анализировать и корректировать результаты своей деятельности, определять новые формы работы с детьми, появляется способность к объективной самооценке.

Тренинговые упражнения способствовали совершенствованию навыков эмпатии и рефлексии, педагоги учились учитывать интересы других коллег, и сопоставлять их со своими интересами, находить компромисс.

Третье необходимое условие развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста – практическое включение педагогов в организацию проектной деятельности детей дошкольного возраста на стажировочной площадке.

Стажировочная площадка предполагает непосредственное включение педагогов в проектную деятельность детей. На протяжении недели педагоги наблюдают за детьми в группе и работой педагогов-консультантов, а также включаются в образовательную деятельность. На протяжении всей работы педагоги заполняют бланки наблюдения (приложение К) и обсуждают увиденное с педагогами-консультантами.

Первые два дня педагоги наблюдают за интересами детей, за тем, как педагоги-консультанты (они же работают с группой детей) оформляют детские вопросы на доске выбора; как дети выбирают, какую тему или какой вопрос им хотелось бы рассмотреть и изучить; как педагоги-консультанты проводят «запуск» детского проекта.

Следующий такт работы состоит в том, чтобы педагоги, исходя из увиденного ими «запуска» детского проекта, попытались продумать деятельность, которую будут проводить с детьми в рамках запущенного проекта. Для этого им предстояло выбрать собственно деятельность

(творческую, экспериментальную, игровую, отрезок НОД с учетом проекта), продумать как она будет предъявлена детям, какие методические материалы им необходимы, предположить количество детей, которые могут заинтересоваться данной деятельностью, проработать раздаточный материал, и на следующий день провести задание. По окончании задания педагогам предстояло, проанализировать свою деятельность, ответить на вопросы и заполнить бланки наблюдения. Оставшиеся два дня педагоги также прорабатывали возможные варианты развития детского проекта, планировали совместно с детьми, что еще можно изучить или исследовать, помогали детям с подбором материалов, для реализации проекта.

По окончании такого «включения в жизнь» группы детей, педагогам необходимо было провести идентичную работу, но самостоятельно и уже с детьми своей группы, и провести открытое мероприятие в рамках реализации детского проекта.

В результате работы стажировочной площадки педагоги овладевали различными формами и способами организации проектной деятельности с детьми, учились планировать деятельность детей, учитывая их интересы и потребности, прорабатывать работу в логике этапов проекта, подбирать методические составляющие с учетом запросов детей в рамках реализуемого проекта.

Таким образом, на каждом из этапов реализации условий, педагоги повышали свою профессиональную компетенцию по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста. Постепенно меняя свою педагогическую позицию, педагоги учились наблюдать и определять интересы детей, поддерживать их идеи, совместно с детьми двигаться к поставленной цели. Проводя анализ своей проделанной работы, педагоги выявляли противоречия и учились точнее формулировать проблемы и решения, увереннее выбирать средства для реализации педагогических задач.

2.3 Анализ и интерпретация результатов

На контрольном этапе исследовательской работы был проведен диагностирующий контрольный срез, целью которого стало выявление уровня развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, после реализации выделенных условий.

Диагностирующий контрольный срез предполагал использование таких же процедур, как и на констатирующем этапе исследования: самооценки педагогов и экспертной оценки степени владения знаниями, принципами проведения проектной деятельности с детьми, а также понимание ценности данной деятельности, способности к анализу результатов деятельности, способностям педагогов к гибкой форме организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста.

Для изучения уровня развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста на контрольном этапе исследования использовалась такая же оценочная карта, как и на констатирующем этапе исследования.

Полученные количественные данные представлены в приложениях Б и Г.

Обработка данных по экспериментальной группе исследования позволило получить следующие результаты (таблица 14 и 15).

Графически уровни развития отдельных компонентов профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста на контрольном этапе исследования представлены на рисунке 2 (Приложение Е).

Таблица 14

Уровни развития отдельных компонентов профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста (экспериментальная группа, контрольный этап исследования)

| Компоненты | Уровни развития | Экспертная оценка, % | Самооценка, % | Обобщенная, % |
|---------------------------|-----------------|----------------------|---------------|---------------|
| Информационно-когнитивный | Репродуктивный | 0 | 0 | 0 |
| | Продуктивный | 62 | 52,4 | 52,4 |
| | Творческий | 31 | 47,6 | 47,6 |
| Мотивационно-рефлексивный | Репродуктивный | 4,8 | 0 | 4,8 |
| | Продуктивный | 38,1 | 42,9 | 38,1 |
| | Творческий | 57,1 | 57,1 | 57,1 |
| Деятельностный | Репродуктивный | 0 | 0 | 0 |
| | Продуктивный | 57,1 | 57,1 | 57,1 |
| | Творческий | 42,9 | 42,9 | 42,9 |

Таблица 15

Уровни развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста (общая оценка)

(экспериментальная группа на контрольном этапе исследования)

| Уровень развития | Обобщенная оценка, % | Экспертная оценка, % | Самооценка, % |
|------------------|----------------------|----------------------|---------------|
| Репродуктивный | 0 | 4,7 | 0 |
| Продуктивный | 47,6 | 42,9 | 47,6 |
| Творческий | 52,4 | 52,4 | 52,4 |

Результаты контрольного этапа исследования позволяют сделать качественный анализ полученных данных. Эксперты отмечают, что наблюдается значительный прирост по продуктивному и творческому уровням развития компетенции педагогов.

Так, творческий уровень развития компетенции педагогов информационно-когнитивного компонента составляет прирост на 14,3%; мотивационно-рефлексивного на 28,5%.

По результатам самооценки и оценки экспертов репродуктивный уровень развития компетенции педагогов деятельностного и информационно-когнитивного компонентов составляет 0%. Стоит также отметить, что продуктивный уровень развития профессиональной компетенции педагогов информационно-когнитивного компонента составил прирост на 23,8%, что в 1,8 раза выше, чем на констатирующем этапе исследования.

Также прирост наблюдается на продуктивном уровне мотивационно-рефлексивного компонента развития профессиональной компетенции на 9,5%. А вот по деятельностному компоненту развития профессиональной деятельности педагогов на продуктивном уровне прирост составляет 14,2%.

Эксперты отмечают, что педагоги дошкольной организации, в которой проводилось исследование, на контрольном этапе эксперимента более адекватно оценивали свои возможности и деятельность в организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, что и показывают незначительные расхождения в оценке экспертов и самооценке педагогов по всем уровням каждого из компонентов развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

Проанализировав полученные обобщенные данные, также можно сделать вывод, что все компоненты развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста после проведения экспериментальной работы имеют значительно более высокий уровень развития данной компетенции, нежели на констатирующем этапе исследования.

Аналогичная работа была проведена и с контрольной группой педагогов дошкольной организации. Педагогам также было предложено

заполнить оценочные карты, и которые заполняли эксперты данной дошкольной организации.

Полученные количественные результаты представлены в таблицах 16 и 17.

Таблица 16

Уровни развития отдельных компонентов профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста (контрольная группа, контрольный этап исследования)

| Компоненты | Уровни развития | Экспертная оценка, % | Самооценка, % | Обобщенная, % |
|---------------------------|-----------------|----------------------|---------------|---------------|
| Информационно-когнитивный | Репродуктивный | 23,5 | 11,8 | 11,8 |
| | Продуктивный | 52,9 | 29,4 | 29,4 |
| | Творческий | 23,5 | 58,8 | 58,8 |
| Мотивационно-рефлексивный | Репродуктивный | 29,4 | 0 | 5,9 |
| | Продуктивный | 35,3 | 41,2 | 52,9 |
| | Творческий | 35,3 | 58,8 | 41,2 |
| Деятельностный | Репродуктивный | 52,9 | 0 | 17,6 |
| | Продуктивный | 17,6 | 41,2 | 41,2 |
| | Творческий | 29,4 | 58,8 | 41,2 |

Таблица 17

Уровни развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста (общая оценка) (контрольная группа, контрольный этап исследования)

| Уровень развития | Обобщенная оценка, % | Экспертная оценка, % | Самооценка, % |
|------------------|----------------------|----------------------|---------------|
| Репродуктивный | 5,9 | 23,5 | 0 |
| Продуктивный | 52,9 | 41,2 | 41,2 |
| Творческий | 41,2 | 35,3 | 58,8 |

Графически уровни развития отдельных компонентов профессиональной компетенции педагогов контрольной группы по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста представлены на рисунке 4 (Приложение 3).

Проанализировав полученные количественные результаты, качественно охарактеризуем их следующим образом: у педагогов контрольной группы также имеется прирост по всем уровням компонентов развития компетенций педагогов по организации проектной деятельности детей.

Так, творческий уровень информационно-когнитивного компонента составил прирост на 11,7%, творческий уровень мотивационно-рефлексивного компонента остался без изменений (41,2%), деятельностного компонента на 5,9%.

Как на констатирующем, так и на контрольном этапе эксперимента выявляется разница между экспертной и самооценкой. Значительные различия наблюдаются на творческом уровне по всем компонентам развития компетенции педагогов. Самооценка педагогов по сравнению с экспертной оценкой информационно-когнитивного компонента завышена на 35,3% (в 2,5 раза), мотивационно-рефлексивного на 23,5% (в 1,6 раза), деятельностного на 29,4% (в 2 раза).

Проанализировав полученные обобщенные результаты, можно сделать вывод, что в контрольной группе за прошедший период показатели развития как отдельных компонентов профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, так и показатели развития компетенции в целом значительно не изменились; в экспериментальной же группе уровни развития отдельных компонентов, и всей компетенции педагогов в целом значительно повысились.

В таблице 18 представлены результаты диагностики, основанные на результатах заполненных карт по окончании экспериментальной работы.

Распределение педагогов экспериментальной и контрольной групп по уровню сформированности профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, после опытно-экспериментальной работы
(контрольный результат)

| Группы | | ПОКАЗАТЕЛИ | | | | | | | | |
|-----------------|-----|-------------------|--------------|------------|-------------------|--------------|------------|----------------|--------------|------------|
| | | Обобщенная оценка | | | Экспертная оценка | | | Самооценка | | |
| | | УРОВНИ | | | | | | | | |
| | | репродуктивный | продуктивный | творческий | репродуктивный | продуктивный | творческий | репродуктивный | продуктивный | творческий |
| Эгр. (21 ч.) | % | 0 | 47,6 | 52,4 | 4,7 | 42,9 | 52,4 | 0 | 47,6 | 52,4 |
| | чел | 0 | 10 | 11 | 1 | 9 | 11 | 0 | 10 | 11 |
| Кгр. (17 ч.) | % | 5,9 | 52,9 | 41,2 | 23,5 | 41,2 | 35,3 | 0 | 41,2 | 58,8 |
| | чел | 1 | 9 | 7 | 4 | 7 | 6 | 0 | 7 | 10 |

Исходя из полученных данных, стоит отметить, что на заключительном этапе экспериментальной работы, уровень развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста имеются значительные различия в контрольной и экспериментальной группах по показателям экспертной оценки – творческий уровень развития компетенции выше в экспериментальной группе.

На заключительном этапе эксперимента необходимо оценить эффективность проведенной работы по развитию профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

С этой целью, так же, как и на констатирующем этапе эксперимента, нами была применена методика Фишера в отношении обобщенного уровня развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста экспериментальной и контрольной групп. Расчеты показали 95% достоверность различий процентных долей педагогов, находящихся на творческом уровне развития

профессиональной компетенции по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста. Полученные статистические и качественные результаты позволяют сделать вывод об эффективности созданных условий развития профессиональной компетенции педагогов дошкольного образования по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Анализ и обобщение данных опытно-экспериментальной работы позволили нам сделать вывод об эффективности реализации условий развития компетенции педагогов дошкольного образования по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

В ходе данного исследования было доказано, что разработка и реализация теоретического образовательного модуля «Технология проектной деятельности» позволяет педагогам разобраться в сущности основных понятий «проект», «проектная деятельность», «метод проектов», «проектная деятельность». В ходе проведения семинаров-практикумов педагоги дошкольной организации познакомились с основными принципами, формами, методами и условиями организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста. Семинары с использованием видеоматериалов помогли педагогам найти отличия в проведении проекта и проведении образовательного занятия, развивали умения соотносить информацию о возможностях детей в проекте с реально наблюдаемыми трудностями в реализации проектной деятельности.

Благодаря такой форме работы по реализации первого условия позволяет педагогам расширить теоретические знания по организации проектной деятельности, а также анализировать полученную информацию через практико-ориентированные задания, моделировать решение проблемы на основе имеющихся теоретических знаний и педагогического опыта.

Второе условие развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста: активизация рефлексивных форм взаимодействия педагогов, направленных на расширение опыта эмоционально-рефлексивного отношения ко всем субъектам образования и их деятельности, предполагало развитие способности к анализу своей деятельности, осознание педагогом необходимости развития своей профессиональной компетенции по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, развитие способности занимать исследовательскую позицию по отношению к своей практической деятельности и к самому себе, умению анализировать и корректировать результаты своей деятельности, определять новые направления в организации эффективного взаимодействия с детьми. Для реализации данного условия были использованы тренинговые упражнения на развитие рефлексии, а также использование видеоматериалов собственных образовательных занятий для развития самоанализа.

Третье условие развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста – практическое включение педагогов в организацию проектной деятельности детей дошкольного возраста на стажировочной площадке. С этой целью в дошкольной организации была организована стажировочная площадка, на которой педагоги непосредственно включались в проектную деятельность детей в группах, где проводились проекты, а затем необходимо было организовать детский проект с детьми на своей группе. На данной площадке педагоги учились умению организовывать формы работы с детьми в рамках реализации проекта, наблюдать за детскими интересами и выделять совместно с детьми тему проекта, изменять ход проекта с учетом потребностей и творчества детей. Затем педагогам предстояло самим показать открытое мероприятие по проекту на любом из этапов его проведения.

Таким образом, разработка и реализация условий развития компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста способствовали развитию данной компетенции и подтвердили успешность и результативность выделенных положений гипотезы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное нами исследование проблемы развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста позволяет систематизировать полученные результаты.

Проект в детском саду – это спланированное образовательное событие. В центре этой деятельности находится интересная детям тема. Тема исследуется и изучается совместно всеми участниками проектной деятельности. Независимо от вида и типа проекта он реализуется в несколько этапов: нахождение темы проекта и осознание ее всеми участниками, планирование проектных действий и их реализация; завершение и анализ проекта, демонстрация результата. На каждом этапе проекта педагог действует совместно с детьми, но не решает все поставленные задачи за ребенка, а помогает ему в решении, соблюдая демократический стиль общения, являясь модератором, партнером по диалогу. Педагогам необходимо уметь наблюдать за детьми, чтобы вместе определять тему проекта, развивать высказанные детьми идеи, давать возможность детям действовать самим, завершать проект в зависимости от его хода и потребностей участников, анализировать собственную деятельность. В связи с этим педагогу необходимо обладать рядом умений и знаний по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

Опираясь на идеи компетентного подхода, мы рассматриваем «профессиональную компетенцию» по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, как сферу профессиональной деятельности, требующую от педагога владения знаниями теоретического и прикладного плана о проектной деятельности детей, опытом мотивационно-рефлексивного отношения к своей профессиональной деятельности и деятельности детей, а также умениями организовывать проектную деятельность детей в образовательном процессе.

С учетом современных тенденций педагогической науки развитие профессиональной компетенции по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста реализуется при создании педагогических условий, ориентированных на расширение знаний педагогов о проектной деятельности детей и особенностях ее организации, на обогащение мотивационно-рефлексивного опыта и приобретения опыта практического взаимодействия с детьми в проектном режиме.

В качестве педагогических условий, способствующих развитию педагогической компетенции по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, выявлены: разработка и реализация теоретического образовательного модуля, направленного на овладение педагогами системой знаний об организации проектной деятельности детей дошкольного возраста; активизация рефлексивных форм взаимодействия педагогов, направленных на расширение опыта эмоционально-рефлексивного отношения ко всем субъектам образования и их деятельности; практическое включение педагогов в организацию проектной деятельности детей дошкольного возраста на стажировочной площадке.

В основу методики направленной на изучение профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности легла разработанная нами, на основании изучения философской, психологической, педагогической литературы и диссертационных исследований по проблеме, модель профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей. Модель включает три компонента: информационно-когнитивный, мотивационно-рефлексивный и деятельностный.

В рамках реализации первого условия – разработка и реализация теоретического образовательного модуля – педагоги расширили теоретические знания по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, анализировали полученную информацию через практико-ориентированные задания, моделировали решение проблемы на основе имеющихся теоретических знаний и педагогического опыта.

Эффективность данного условия подтверждает положительная динамика развития информационно-когнитивного компонента профессиональной компетенции: творческий уровень развития профессиональной компетенции педагогов вырос на 14,3%, продуктивный уровень развития профессиональной компетенции составил прирост на 23,8%, что в 1,8 раза выше, чем на констатирующем этапе исследования, а репродуктивный уровень уменьшился до 0%.

Реализация второго условия – активизации рефлексивных форм взаимодействия педагогов, направленных на расширение опыта эмоционально-рефлексивного отношения ко всем субъектам образования и их деятельности – предполагала развитие способности к анализу своей деятельности, осознание педагогом необходимости развития своей профессиональной компетенции по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, развитие способности занимать исследовательскую позицию по отношению к своей практической деятельности и к самому себе, умению анализировать и корректировать результаты своей деятельности, определять новые направления в организации эффективного взаимодействия с детьми. Данные опытно-экспериментальной работы показывают эффективность созданных условий на развитие рефлексивных форм: творческий уровень мотивационно-рефлексивного компонента у педагогов повысился на 28,5%, при этом наблюдается снижение показателей репродуктивного уровня на 10,7%.

Практическое включение педагогов в организацию проектной деятельности детей дошкольного возраста на стажировочной площадке представляет собой третье условие развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста. На данной площадке педагоги учились умению организовывать разнообразные формы работы с детьми в рамках реализации проекта, наблюдать за детскими интересами и выделять совместно с детьми тему проекта, изменять ход проекта с учетом потребностей и творчества детей. Об

эффективности созданного третьего условия свидетельствует положительная динамика: продуктивный уровень деятельностного компонента развития профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей составил прирост на 14,2%, репродуктивный уменьшился до 0%, а творческий уровень остался без изменений. Это можно объяснить тем, что педагоги после реализации условий по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста более четко понимали, что является проектной деятельностью и какие формы работы необходимо использовать, т.е. адекватно оценивали свою деятельность.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы показали, что создание взаимосвязанных условий обеспечивает развитие профессиональной компетенции педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

Положительные результаты, полученные в ходе диссертационного исследования, позволяют считать выдвинутую гипотезу подтвержденной, задачи исследования выполненными, цель достигнутой.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абашина В.В. Управление учебно-познавательной деятельностью детей дошкольного возраста (на материале математики): Учебное пособие для студентов факультетов дошкольного образования высших учебных заведений. 2-е изд., Сургут: РИО СурГПИ, 2005. 137 с.
2. Атемаскина Ю.В. Проектная деятельность педагога: сущность и технология. // Детский сад от А до Я, 2008. № 3. С. 6.
3. Атнахова Л.Н. Новые подходы, квалификация, мастерство. Методическая служба как условие развития профессиональной компетентности педагогов ДОУ. // Дошкольное воспитание, 2008. № 3. С. 15–17.
4. Атнахова Л.Н. Новые подходы, квалификация, мастерство. Методическая служба как условие развития профессиональной компетентности педагогов ДОУ. // Дошкольное воспитание, 2008. № 4. С. 24–31.
5. Белая К.Ю. Методическая работа в ДОУ: Анализ, планирование, формы и методы. М.: ТЦ Сфера, 2007. 96 с.
6. Белкина В.Н., Ревякина И.И. Педагогическая рефлексия как профессиональная компетенция. Ярославский педагогический вестник Том II, №3. 2010. С. 203–206.
7. Блинова Г.М. Познавательное развитие детей 5–7 лет. М.: Сфера, 2010. 128 с.
8. Богославец Л.Г., Давыдова О.И. Определение уровня профессиональной компетентности воспитателей ДОУ при прохождении аттестации // Управление ДОУ, 2011. № 5. С. 39–44.
9. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме. Педагогика, 2003. №10. С. 8–14.
10. Боровлева А.В. Проектный метод – как средство повышения качества образования // Управление ДОУ, 2009. №7. С. 34–35.

11. Буренина А.И. Проектирование интегративной программы дошкольного образования. М.: Инфра-М, 2007. 204 с.
12. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. Учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Ось-89, 2001. 224 с.
13. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Мозаика-Синтез, 2008. 112 с.
14. Виноградова Н.А. Образовательные проекты в детском саду. Пособие для воспитателей и родителей / Н.А. Виноградова, Е.П. Панкова. М.: Айрис-Пресс, 2008. 208 с.
15. Воронкова И.В. Опыт построения модели педагогической поддержки детей в образовании. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании / Под. Ред. О.С. Газмана: Материалы всероссийской конференции. М.: УВЦ Инноватор, 1996. 50 с.
16. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Книга для учителя. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
17. Голуб И.Б., Перелыгина Е.А., Чуракова О.В. Метод проектов – технология компетентностно-ориентированного образования. Самара: Учебная литература, 2006. 176 с.
18. Дыбина О.В. Ребенок и окружающий мир. Издательство: Мозаика-Синтез, 2010. 80 с.
19. Дубровина О.С. Понятийный анализ проблемы формирования проектировочных умений у обучающихся в процессе учебной деятельности // Молодой ученый, 2012. № 3. С. 355–357.
20. Дьяченко О.М., Веракса Н.Е. Чего на свете не бывает. М.: Знание, 1994. 64 с.
21. Дьячук А.А. Математические методы в психологических и педагогических исследованиях (учебное пособие). Красноярск: Красноярский гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2013. 348 с.

22. Евдокимова Е.С. Технология проектирования в ДОУ. М.: ТЦ Сфера, 2006. 64 с.
23. Ерофеева Н.Ю. Проектирование педагогических систем // Журнал Завуч, 2010. № 3. С. 27–29.
24. Журавлева В.Н. Проектная деятельность старших дошкольников. Волгоград: Учитель, 2016. 214 с.
25. Закон РФ от 10.07.1992 №3266-1 «Об образовании» (ред. от 28.02.2012) // Собрание законодательства РФ от 15.01.1996. № 3.
26. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 38 с.
27. Иванов Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании М.: Чистые пруды, 2007. 32 с.
28. Карунова Л.А. Использование элементов современных педагогических технологий в деятельности ДОУ. Самара, 2009. 240 с.
29. Кирейчева Е.В., Кирейчев А.В. Психологический тренинг развития Я-концепции. Ялта, 2006. 80 с.
30. Киселева Л.С., Данилина Т.А., Лагода Т.С. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения. М.: АРКТИ, 2005. 96 с.
31. Коджаспирова Г.М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты. М.: Владос-Пресс, 2013. 140 с.
32. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой М.: Издательский центр «Академия», 2005. 288 с.
33. Кудрявцева А.И. Педагогическое проектирование как метод управления инновационным процессом в ДОУ / Под общ. ред. Г.Д. Ахметовой // Проблемы и перспективы развития образования. Пермь: Меркурий, 2011. С. 80–84.

34. Кузнецова А.А. В помощь специалистам Центра «Проект шаг за шагом». Методическое пособие / А.А. Кузнецова, И.В. Матвеева. Ярославль: Методическое отделение Центра «Наставник», 2009. 40 с.
35. Кузнецова Е.В., Мезенцева О.И. и др. Интенсификация процесса формирования профессиональной компетентности педагога-психолога: монография. Новосибирск, 2013. 200 с.
36. Лапухина С.А., Каблукова И.Г. Организация сопровождения проектной деятельности детей старшего дошкольного возраста. / Молодежь и наука XXI века: XVII Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых. Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики и менеджмента в образовании: материалы III Всероссийской конференции школьников студентов молодых ученых посвященной 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского. Краснояр. гос. пед. Ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. С. 73–77.
37. Лукьянова М.И. Профессиональная компетентность педагога: теоретический анализ понятия. // Управление дошкольным образовательным учреждением, 2007. № 1. С. 15–21.
38. Майер А.А. Управление инновационными процессами в ДОУ: Методическое пособие. М.: ТЦ «СФЕРА», 2008. 128 с.
39. Майер А.А., Богославец Л.Г. Сопровождение профессиональной успешности педагога ДОУ. М.: Сфера, 2012. 122 с.
40. Майер А.А. Модель профессиональной компетентности педагога дошкольного образования // Управление дошкольным образовательным учреждением, 2007. № 1. С. 8–14.
41. Панкова Е.П. Повышаем профессиональную компетентность воспитателей. // Управление дошкольным образовательным учреждением, 2008. № 8. С. 28–33.
42. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Просвещение, 1996. 192 с.

43. Межериков В.А. Словарь-справочник по педагогике. Под общ. ред. П.И. Пидкасистого. М.: ТС Сфера, 2004. 448 с.
44. Морозова Л.Д. Педагогическое проектирование в ДОУ от теории к практике / приложение к журналу «Управление ДОУ» М.: ТЦ Сфера, 2010. 128 с.
45. Морозова Л.Д. 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. / Под ред. Т.С. Ивановой, Н.В. Микляевой. М.: МГПИ, 2008. С. 40–49.
46. Оберемок С.М. Метод проектов в дошкольном образовании / Учебно-методическое пособие Новосибирск: НИПКиПРО, 2009. 64 с.
47. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., дополненное. М.: Азбуковник, 2006. 944 с.
48. Панкова Е.П. Повышаем профессиональную компетентность воспитателей. / Управление ДОУ, №8. 2008. С. 38–33.
49. Пахомова Н.Ю. Проектное обучение — что это? / Методист, 2004. №1. С. 41–45.
50. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. М.: АРКТИ, 2009. 112 с.
51. Пахомова Н.Ю. Учебный проект: его возможности. //Учитель. – 2000. №4. С. 52–55.
52. Пашкевич Т.Д., Петрусевиц В.В. Профессиональная компетентность педагогов ДОУ. / Управление ДОУ. №3. 2010. С. 8–12.
53. Педагогическое проектирование – ресурс развития дошкольного образования: Сборник / Отв. Г.Н. Масич. Красноярск: КИМЦ, 2010. 78 с.
54. Полат Е.С, Петрова И., Бухаркина М. Что такое проект? // Открытый урок. 2014. № 5–6. С. 10–17.

55. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Под ред. Е.С.Полат. М., 2000 Проектная деятельность в ДОУ. Проект – это игра всерьез. М.: «Наша новая школа». 2010. С. 5–28.
56. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: Пособие // Л.С. Кисилева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода и др. М.: АРКТИ, 2009. 96 с.
57. Прокофьева Л.Б. Взгляд на качество образования с позиций методологического подхода. Сборник научных трудов / Л.Б. Прокофьева, Г.А. Воронина; под ред. И.М. Осмоловской. М.: ИТиИП РАО, 2009. 503 с.
58. Райхерт-Гаршхаммер Е. Проектная деятельность в дошкольной организации. Учебно-практическое пособие для педагогов дошкольного образования; под ред. Свирской Л.В. М.: Издательство «Национальное образование», 2016. 112 с.
59. Сапранова С.И. Проектная деятельность. Метод проектов: история и практика применения // Завуч. 2009. № 6. 27 с.
60. Свирская Л.В. Утро радостных встреч. Методическое пособие М.: Издательство «Линка-Пресс», 2010. 240 с.
61. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М.: Просвещение, 1976. 124 с.
62. Сырова И.А., Чеховских О.Г. Проектная и исследовательская деятельность в дошкольном образовательном учреждении: от идеи к реализации: Сборник методических материалов. Самара: Изд-во СФМГПУ, 2009. 72 с.
63. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Дошкольного Образования / Письма и приказы Минобрнауки. М.: ТЦ Сфера, 2014. 96 с.
64. Флегонтова Н.П. Метод проектов в педагогике Джона Дьюи, [1852–1952 гг.]. Ребенок в детском саду. 2003. №4. С. 39–43.

65. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швиеса, 1989. 272 с.

66. Raven J. Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release. Oxford. 1984. 396 p.

67. Russell J.D. Modular Instruction. Minneappolis, Minn., Burgest Publishing Co., 1974. 164 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение А

Количественные данные экспериментальной группы на констатирующем этапе эксперимента

| Компоненты | Уровень / № | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | |
|-------------------------------------|-----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|
| Информационно-когнитивный | Самооценка | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | |
| | Экспертная | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | |
| | Самооценка | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | |
| | Экспертная | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | |
| | Самооценка | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | |
| | Экспертная | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 |
| | Самооценка общ. | 9 | 7 | 9 | 5 | 6 | 7 | 6 | 5 | 6 | 6 | 6 | 9 | 3 | 8 | 9 | 9 | 6 | 3 | 3 | 9 | 9 | |
| Экспертная общ. | 7 | 4 | 8 | 4 | 3 | 5 | 6 | 5 | 6 | 4 | 4 | 8 | 3 | 6 | 6 | 8 | 7 | 3 | 3 | 9 | 9 | | |
| Общая (С. + Э.) | 16 | 11 | 17 | 9 | 9 | 12 | 12 | 10 | 12 | 10 | 10 | 17 | 6 | 14 | 15 | 17 | 13 | 6 | 6 | 18 | 18 | | |
| Мотивационно-рефлексивный компонент | Самооценка | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | |
| | Экспертная | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | |
| | Самооценка | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | |
| | Экспертная | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | |
| | Самооценка | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | |
| | Экспертная | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | |
| Самооценка общ. | 9 | 7 | 9 | 6 | 7 | 5 | 6 | 6 | 6 | 7 | 7 | 8 | 5 | 7 | 7 | 9 | 6 | 5 | 5 | 9 | 9 | | |
| Экспертная общ. | 7 | 4 | 8 | 5 | 4 | 5 | 7 | 6 | 6 | 6 | 4 | 8 | 5 | 6 | 6 | 9 | 9 | 4 | 3 | 9 | 9 | | |
| Общая (С. + Э.) | 16 | 11 | 17 | 11 | 11 | 10 | 13 | 12 | 12 | 13 | 11 | 16 | 10 | 13 | 13 | 18 | 15 | 9 | 8 | 18 | 18 | | |
| Деятельностный | Самооценка | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | |

| Компоненты | Уровень / № | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 |
|--------------------|-----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| | Экспертная | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 |
| | Самооценка | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| | Экспертная | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 |
| | Самооценка | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| | Экспертная | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 |
| | Самооценка общ. | 9 | 7 | 9 | 6 | 8 | 8 | 6 | 5 | 6 | 8 | 8 | 8 | 4 | 9 | 9 | 9 | 6 | 5 | 5 | 9 | 9 |
| | Экспертная общ. | 6 | 5 | 9 | 6 | 3 | 5 | 6 | 4 | 6 | 4 | 4 | 8 | 4 | 8 | 9 | 9 | 6 | 5 | 3 | 9 | 9 |
| Общая (С. + Э.) | 15 | 12 | 18 | 12 | 11 | 13 | 12 | 9 | 12 | 12 | 12 | 16 | 8 | 17 | 18 | 18 | 12 | 10 | 8 | 18 | 18 | |
| Σ | Самооценка общ. | 27 | 21 | 27 | 17 | 21 | 20 | 18 | 16 | 18 | 21 | 21 | 25 | 12 | 24 | 25 | 27 | 18 | 13 | 13 | 27 | 27 |
| | Экспертная общ. | 20 | 13 | 25 | 15 | 10 | 15 | 19 | 15 | 18 | 14 | 12 | 24 | 12 | 20 | 21 | 26 | 22 | 12 | 9 | 27 | 27 |
| | Общая (С. + Э.) | 47 | 34 | 52 | 32 | 31 | 35 | 37 | 31 | 36 | 35 | 33 | 49 | 24 | 44 | 46 | 53 | 40 | 25 | 22 | 54 | 54 |

Приложение Б

Количественные данные экспериментальной группы на контрольном этапе эксперимента

| Компоненты | Уровень / № | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 |
|-------------------------------------|-----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Информационно-когнитивный | Самооценка | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| | Экспертная | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| | Самооценка | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| | Экспертная | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| | Самооценка | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| | Экспертная | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| | Самооценка общ. | 8 | 7 | 9 | 6 | 6 | 6 | 7 | 6 | 8 | 6 | 6 | 9 | 6 | 9 | 9 | 9 | 9 | 6 | 6 | 9 | 9 |
| Экспертная общ. | 8 | 7 | 9 | 6 | 6 | 6 | 7 | 6 | 8 | 6 | 6 | 9 | 6 | 6 | 7 | 9 | 9 | 6 | 6 | 9 | 9 | |
| Общая (С. + Э.) | 1 6 | 14 | 18 | 12 | 12 | 12 | 14 | 12 | 16 | 12 | 12 | 18 | 12 | 15 | 16 | 18 | 18 | 12 | 12 | 18 | 18 | |
| Мотивационно-рефлексивный компонент | Самооценка | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| | Экспертная | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 |
| | Самооценка | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| | Экспертная | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 |
| | Самооценка | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| | Экспертная | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 |
| Самооценка общ. | 9 | 6 | 9 | 7 | 6 | 6 | 8 | 8 | 8 | 7 | 6 | 9 | 7 | 8 | 8 | 9 | 9 | 6 | 6 | 9 | 9 | |
| Экспертная общ. | 9 | 6 | 9 | 7 | 6 | 6 | 8 | 8 | 8 | 7 | 6 | 9 | 7 | 8 | 8 | 9 | 9 | 6 | 3 | 9 | 9 | |
| Общая (С. + Э.) | 1 8 | 12 | 18 | 14 | 12 | 12 | 16 | 16 | 16 | 14 | 12 | 18 | 14 | 16 | 16 | 18 | 18 | 12 | 9 | 18 | 18 | |

| Компоненты | Уровень / № | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 |
|-----------------|--------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Деятельностный | Самооценка | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| | Экспертная | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| | Самооценка | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| | Экспертная | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| | Самооценка | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| | Экспертная | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| | Самооценка общ. | 9 | 7 | 9 | 7 | 6 | 6 | 7 | 7 | 7 | 6 | 6 | 9 | 6 | 9 | 9 | 9 | 9 | 6 | 6 | 9 | 9 |
| Экспертная общ. | 9 | 7 | 9 | 7 | 6 | 6 | 7 | 6 | 7 | 6 | 6 | 9 | 6 | 8 | 9 | 9 | 9 | 6 | 6 | 9 | 9 | |
| Общая (С. + Э.) | 18 | 14 | 18 | 14 | 12 | 12 | 14 | 13 | 14 | 12 | 12 | 18 | 12 | 17 | 18 | 18 | 18 | 12 | 12 | 18 | 18 | |
| Σ | Самооценка общ. | 26 | 20 | 27 | 20 | 18 | 18 | 22 | 21 | 23 | 19 | 18 | 27 | 19 | 26 | 26 | 27 | 27 | 18 | 18 | 27 | 27 |
| | Экспертная общ. | 26 | 20 | 27 | 20 | 18 | 18 | 22 | 20 | 23 | 19 | 18 | 27 | 19 | 22 | 24 | 27 | 27 | 18 | 15 | 27 | 27 |
| | Общая (С. + Э.) | 52 | 40 | 54 | 40 | 36 | 36 | 44 | 41 | 46 | 38 | 36 | 54 | 38 | 48 | 50 | 54 | 54 | 36 | 33 | 54 | 54 |

Приложение В

Количественные данные контрольной группы на констатирующем этапе эксперимента

| Компоненты | Уровень\№ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | |
|--|-----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|
| Информационно- когнитивный | Самооценка | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | |
| | Экспертная | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | |
| | Самооценка | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | |
| | Экспертная | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | |
| | Самооценка | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | |
| | Экспертная | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| | Самооценка общ. | 5 | 9 | 6 | 9 | 3 | 9 | 9 | 5 | 6 | 9 | 5 | 9 | 7 | 9 | 9 | 9 | 9 | |
| Экспертная общ. | 5 | 9 | 6 | 6 | 3 | 6 | 5 | 4 | 4 | 9 | 5 | 7 | 4 | 6 | 6 | 5 | 9 | | |
| Общая (С. + Э.) | 10 | 18 | 12 | 15 | 6 | 15 | 14 | 9 | 10 | 18 | 10 | 16 | 11 | 15 | 15 | 14 | 18 | | |
| Мотивационно- рефлексивный компонент | Самооценка | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | |
| | Экспертная | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | |
| | Самооценка | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | |
| | Экспертная | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | |
| | Самооценка | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | |
| | Экспертная | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | |
| Самооценка общ. | 6 | 9 | 7 | 9 | 6 | 9 | 8 | 6 | 6 | 9 | 5 | 9 | 6 | 9 | 9 | 9 | 9 | | |
| Экспертная общ. | 6 | 9 | 6 | 4 | 6 | 5 | 6 | 6 | 5 | 9 | 4 | 8 | 3 | 8 | 9 | 7 | 9 | | |
| Общая (С. + Э.) | 12 | 18 | 13 | 13 | 12 | 14 | 14 | 12 | 11 | 18 | 9 | 17 | 9 | 17 | 18 | 16 | 18 | | |

| Компоненты | Уровень\№ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
|----------------|-----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Деятельностный | Самооценка | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | Экспертная | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| | Самооценка | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | Экспертная | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| | Самооценка | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| | Экспертная | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | Самооценка общ. | 5 | 9 | 6 | 8 | 5 | 8 | 8 | 6 | 6 | 9 | 7 | 9 | 6 | 9 | 9 | 8 | 9 |
| | Экспертная общ. | 5 | 9 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 3 | 9 | 5 | 6 | 3 | 6 | 8 | 6 | 9 |
| | Общая (С. + Э.) | 10 | 18 | 11 | 13 | 9 | 12 | 13 | 11 | 9 | 18 | 12 | 15 | 9 | 15 | 17 | 14 | 18 |
| | Самооценка общ. | 16 | 27 | 19 | 26 | 14 | 26 | 25 | 17 | 18 | 27 | 17 | 27 | 19 | 27 | 27 | 26 | 27 |
| | Экспертная общ. | 16 | 27 | 17 | 15 | 13 | 15 | 16 | 15 | 12 | 27 | 14 | 21 | 10 | 20 | 23 | 18 | 27 |
| | Общая (С. + Э.) | 32 | 54 | 36 | 41 | 27 | 41 | 41 | 32 | 30 | 54 | 31 | 48 | 29 | 47 | 50 | 44 | 54 |

Приложение Г

Количественные данные контрольной группы на контрольном этапе эксперимента

| Компоненты | Уровень\№ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
|--|------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Информационно- когнитивный | Самооценка | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | Экспертная | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 |
| | Самооценка | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | Экспертная | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| | Самооценка | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | Экспертная | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Самооценка общ. | 6 | 9 | 6 | 9 | 5 | 9 | 9 | 5 | 6 | 9 | 6 | 9 | 7 | 9 | 9 | 9 | 9 | |
| Экспертная общ. | 6 | 9 | 6 | 6 | 5 | 6 | 6 | 4 | 5 | 9 | 6 | 7 | 4 | 8 | 7 | 6 | 9 | |
| Общая (С. + Э.) | 12 | 18 | 12 | 15 | 10 | 15 | 15 | 9 | 11 | 18 | 12 | 16 | 11 | 17 | 16 | 15 | 18 | |
| Мотивационно- рефлексивный компонент | Самооценка | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | Экспертная | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| | Самооценка | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | Экспертная | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| | Самооценка | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | Экспертная | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Самооценка общ. | 6 | 9 | 7 | 9 | 6 | 9 | 8 | 7 | 6 | 9 | 6 | 9 | 6 | 9 | 9 | 9 | 9 | |
| Экспертная общ. | 6 | 9 | 6 | 4 | 6 | 5 | 6 | 6 | 5 | 9 | 5 | 8 | 3 | 8 | 9 | 7 | 9 | |
| Общая (С. + Э.) | 12 | 18 | 13 | 13 | 12 | 14 | 14 | 13 | 11 | 18 | 11 | 17 | 9 | 17 | 18 | 16 | 18 | |

| Компоненты | Уровень\№ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | |
|-----------------|-----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|
| Деятельностный | Самооценка | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | |
| | Экспертная | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | |
| | Самооценка | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | |
| | Экспертная | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | |
| | Самооценка | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | |
| | Экспертная | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| | Самооценка общ. | 6 | 9 | 6 | 9 | 6 | 8 | 8 | 6 | 6 | 9 | 7 | 9 | 6 | 9 | 9 | 9 | 9 | |
| Экспертная общ. | 4 | 9 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 6 | 3 | 9 | 5 | 8 | 4 | 6 | 9 | 6 | 9 | | |
| Общая (С. + Э.) | 10 | 18 | 11 | 14 | 11 | 12 | 13 | 12 | 9 | 18 | 12 | 17 | 10 | 15 | 18 | 15 | 18 | | |
| | Самооценка общ. | 18 | 27 | 19 | 27 | 17 | 26 | 25 | 18 | 18 | 27 | 19 | 27 | 19 | 27 | 27 | 27 | 27 | |
| | Экспертная общ. | 16 | 27 | 17 | 15 | 16 | 15 | 17 | 16 | 13 | 27 | 16 | 23 | 11 | 22 | 25 | 19 | 27 | |
| | Общая (С. + Э.) | 34 | 54 | 36 | 42 | 33 | 41 | 42 | 34 | 31 | 54 | 35 | 50 | 30 | 49 | 52 | 46 | 54 | |

Приложение Д

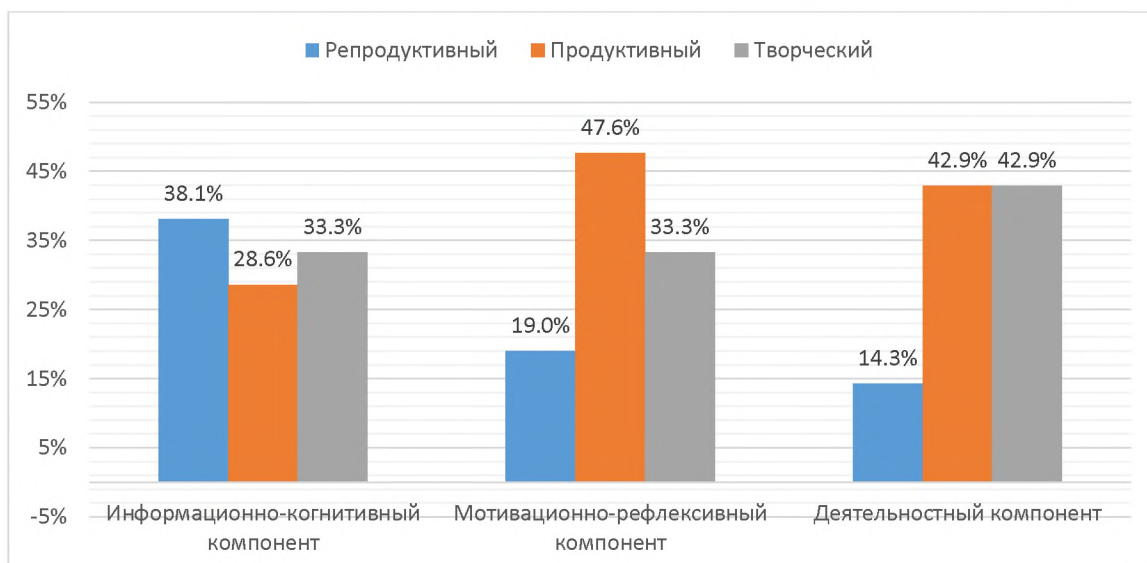


Рис. 1. Распределение педагогов по уровням развития отдельных компонентов профессиональной компетенции по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста (общая оценка) на констатирующем этапе эксперимента

Приложение Е

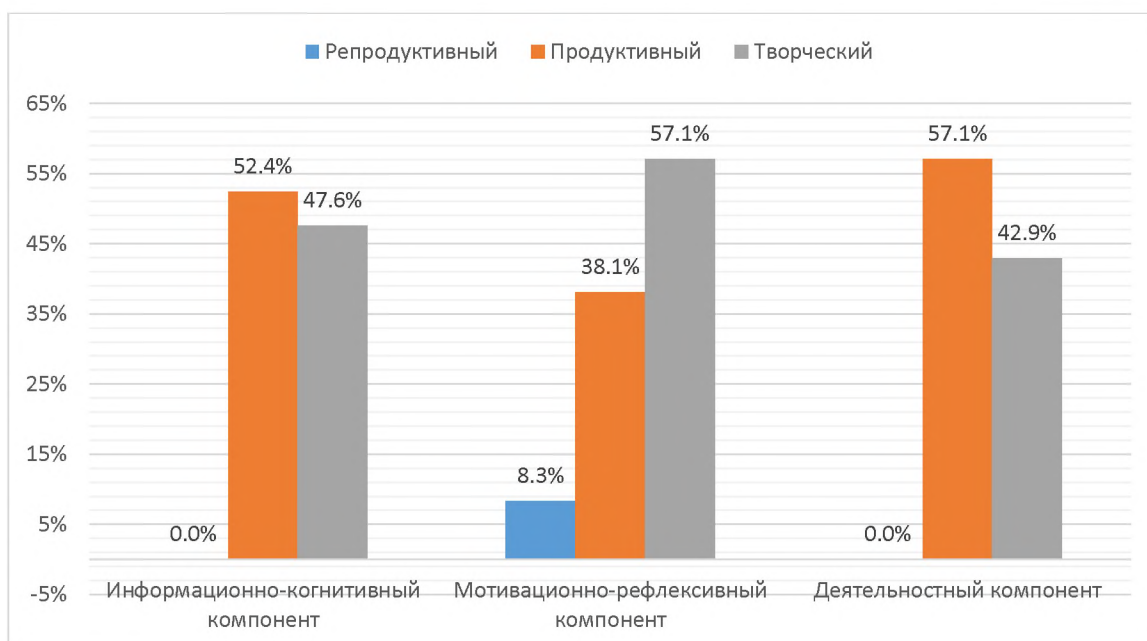


Рис. 2. Распределение педагогов по уровням развития отдельных компонентов профессиональной компетенции по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста (общая оценка) экспериментальная группа на контрольном этапе эксперимента

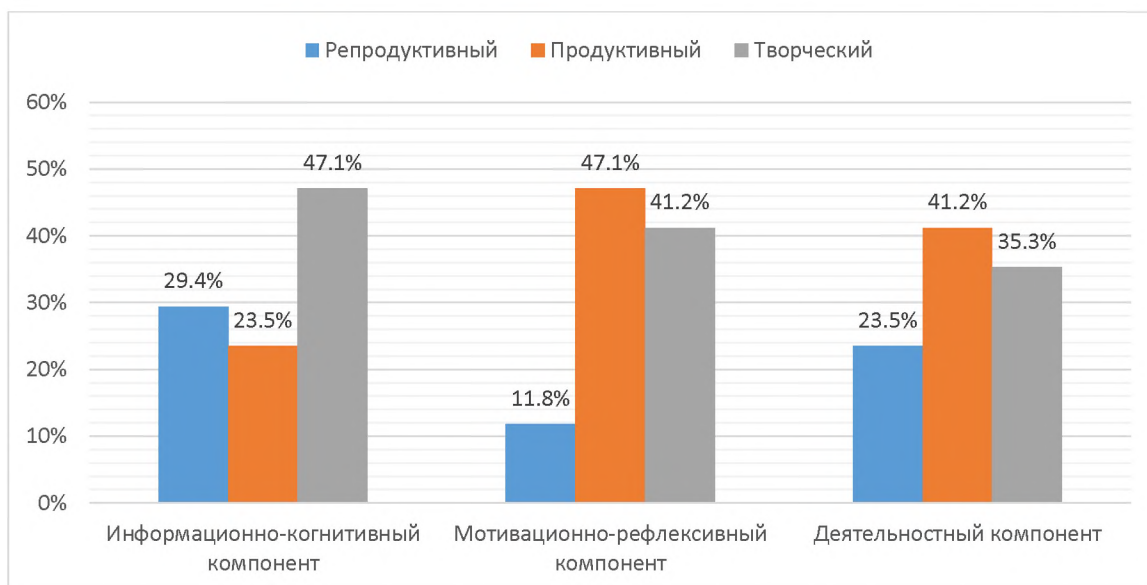


Рис. 3. Распределение педагогов по уровням развития отдельных компонентов профессиональной компетенции по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста (общая оценка) контрольной группы на констатирующем этапе эксперимента.

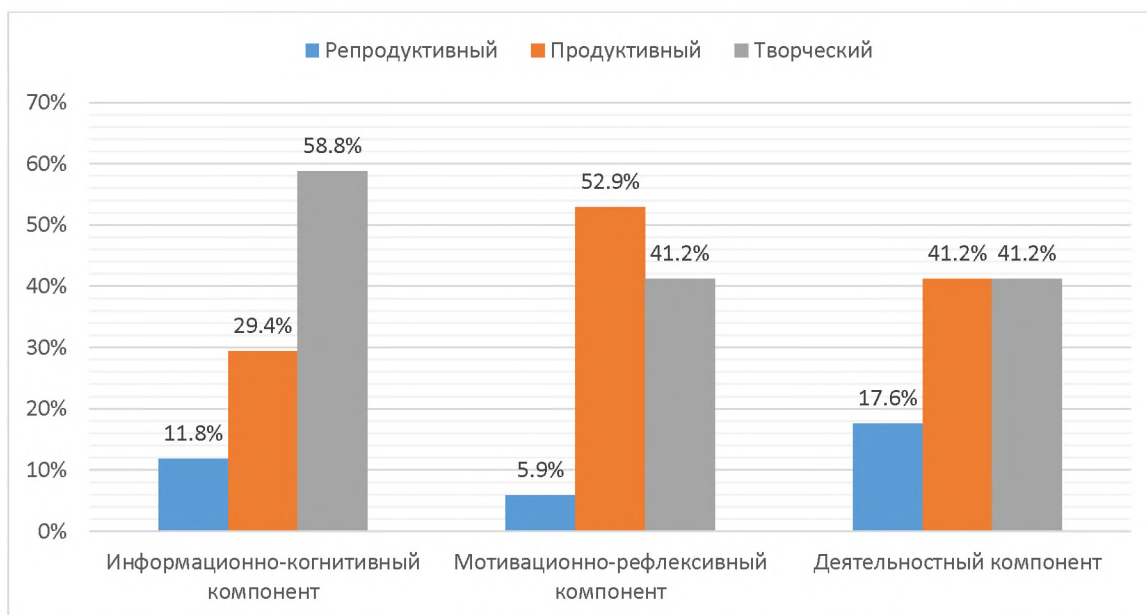


Рис. 4. Распределение педагогов по уровням развития отдельных компонентов профессиональной компетенции по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста (общая оценка) контрольной группы на контрольном этапе эксперимента.

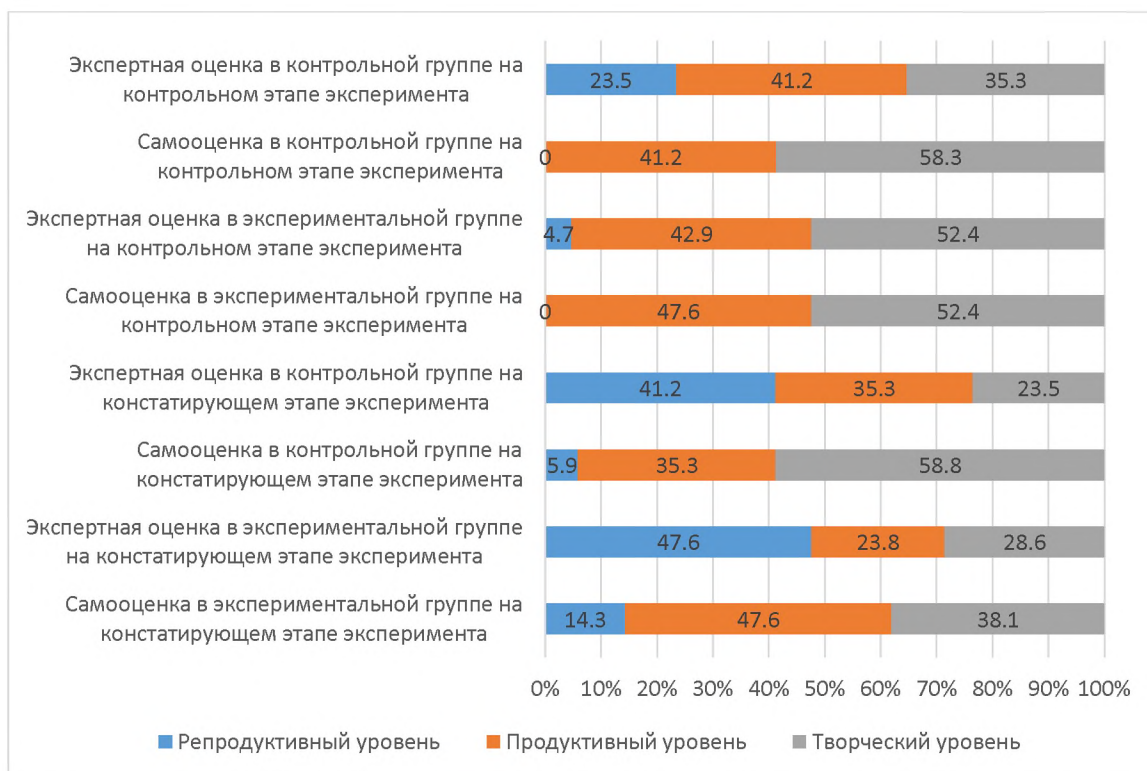


Рис. 5. Распределение педагогов по уровням развития профессиональной компетентности по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста на основе результатов экспертной оценки и самооценки на констатирующем и контрольном этапе эксперимента в контрольной и экспериментальной группах.

Бланк наблюдения

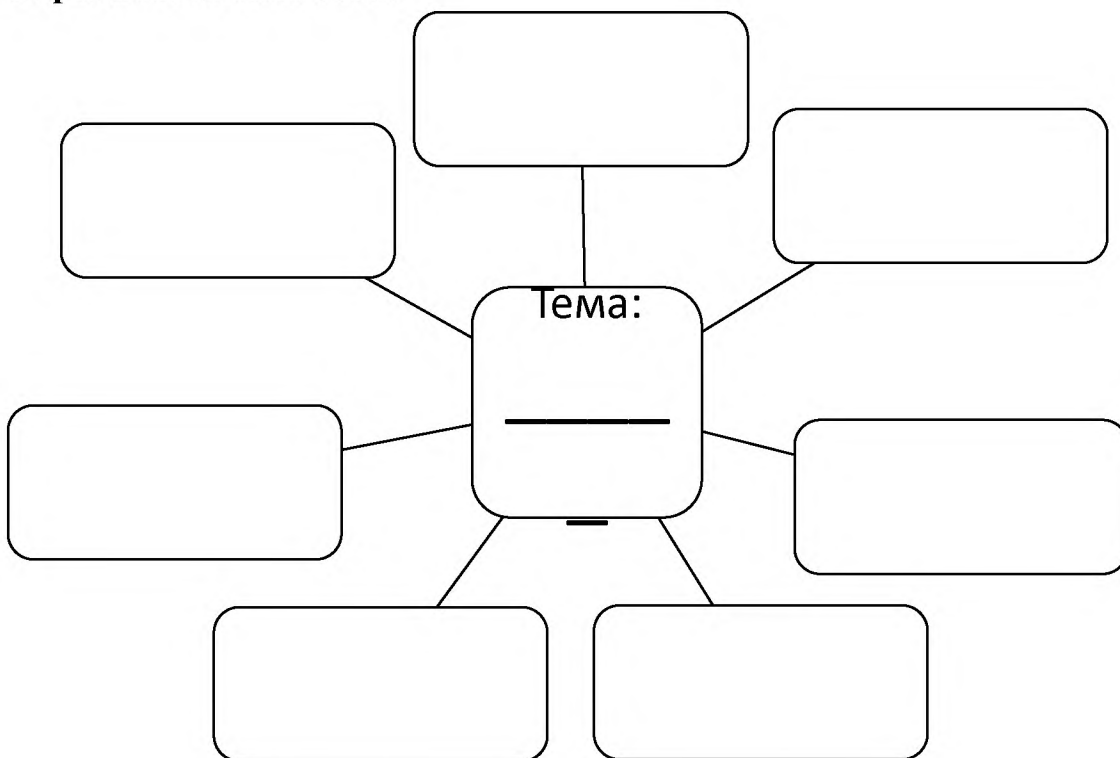
Текущий проект в наблюдаемой группе

Тема: « _____ ».

Наиболее интересные детские вопросы (что «зацепило» детей):

- _____
- _____
- _____

Варианты активности:



Подпишите возле каждого варианта активности, в каких уголках он мог бы проходить.

Возможные варианты результатов детской деятельности:
(Важно! На какие детские вопросы они будут отвечать?)

Варианты итогового мероприятия:

Задание, которое Вы будете проводить с детьми в рамках проекта

| | |
|-------------------|-------------------------------------|
| Название | |
| Уголок активности | |
| Описание | <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |
| Количество детей | |

Удалось ли Вам реализовать замысел занятия в проекте? Почему?

| Сложности, с которыми Вы столкнулись при замысливании, организации, проведении задания | Решения, которые Вы предприняли или можно было бы предпринять для разрешения |
|---|---|
| 1. _____ | _____ |
| 2. _____ | _____ |
| 3. _____ | _____ |

Какие проекты (варианты продуктивной деятельности) предлагали дети в рамках текущего группового проекта?

- _____
- _____
- _____

Что из этого не пришло бы Вам в голову без детей?

- _____
- _____

Чем занимались дети в свободное время? Связаны ли их занятия с темой проекта?

Страница для размышлений

Какие вопросы или темы от детей Вы слышали, которые могли бы лечь в основание проекта?

- _____
- _____
- _____
- _____

Разверните один из них в пример, как это могло бы быть в проекте:

| | |
|---------------------------------------|----------------------------------|
| Вопрос | |
| Тема проекта | |
| Виды деятельности | _____ _____ _____ _____ |
| Варианты детских проектов (продуктов) | _____ _____ _____ _____ |
| Итоговое мероприятие | |

Проекты на какую тему Вы бы с удовольствием провели в своей группе?

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Вопросы к воспитателю:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Вопросы по организации развивающей предметно-пространственной среды в группе

1. Что в среде дети меняли самостоятельно?

2. Что и для чего меняли воспитатели?

3. Как изменилась среда группы с началом проекта?

4. Какие наиболее интересные идеи Вы отметили?

Вопросы к воспитателю:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Отличительные формы работы традиционного занятия и проектной деятельности

| | Традиционное учебное занятие | Проектная деятельность |
|--------------------------------------|---|--|
| Цель | Дать конкретные знания по учебному предмету. Добиться от ребенка усвоения темы. Тема, содержание является целью. | Научить ребенка самостоятельно добывать знания, планировать познавательную деятельность, использовать знания для конкретной деятельности. Тема является средством. |
| Как задается тема | Реализуемой программой. | Тема «идет» от детей, от взрослых, от ситуации... |
| Чем определяется временной регламент | Образовательным стандартом (в зависимости от возраста детей). | Интересом детей. |
| Место проведения | Как правило, помещение группы детского сада. | Может быть группа детского сада, дома вместе с родителями, экскурсии по саду, открытая площадка, помещения других специалистов... |
| Организация учебного пространства | По типу школьного класса: дети сидят за столами, воспитатель находится перед детьми, в старшей и подготовительной группе, обязательный атрибут – доска, указка. | При общих обсуждениях дети и воспитатель сидит в общем круге, обязательный атрибут – доска (планшет), маркеры, бумага для записей ответов детей. |
| Форма | Специально организованная деятельность – учебное занятие. | Совместная деятельность. Самостоятельная деятельность. |
| Роль предметной среды | Учебные пособия обслуживают задачи занятия, привносятся на время занятия. Среда в группе не связана с темой и задачами занятия. | Изучаемая тема находит отражение в предметной среде группы. Среда пополняется по мере изучения темы и реализации детских проектов соответствующими книгами, материалами, атрибутами, играми и т.д. |

| | Традиционное учебное занятие | Проектная деятельность |
|-----------------------------|---|--|
| Действия взрослого | Излагает тему, дает задания, проверяет усвоение материала посредством соответствующих вопросов подводит детей к «запланированным» ответам | Создает условия для познавательной активности: задает открытые вопросы, фиксирует ответы детей, приносит материалы, способствует диалогу, вместе с детьми ищет ответы на поставленные вопросы... |
| Требования к педагогу | Знать программу, знать содержание занятия, уметь организовать, удерживать внимание детей в рамках занятий. | Быть гибким, уметь задавать мотивирующие вопросы, уметь побуждать и организовывать обсуждение темы. |
| Действия детей | Слушают, отвечают на вопросы, выполняют задания, предложенные взрослым. | Выбирают, планируют, обсуждают, сотрудничают и т.д. |
| Взаимодействие специалистов | Не обязательно для решения задач занятия. | Желательно и необходимо для более эффективной деятельности. |
| Взаимодействие с родителями | Не обязательно. Может быть как некоторая коррекция отставания в достижении задач ребенком. | Необходимо ребенку для совместного поиска информации, для создания проектов. Необходимо педагогу для помощи в создании образовательной тематической среды. |

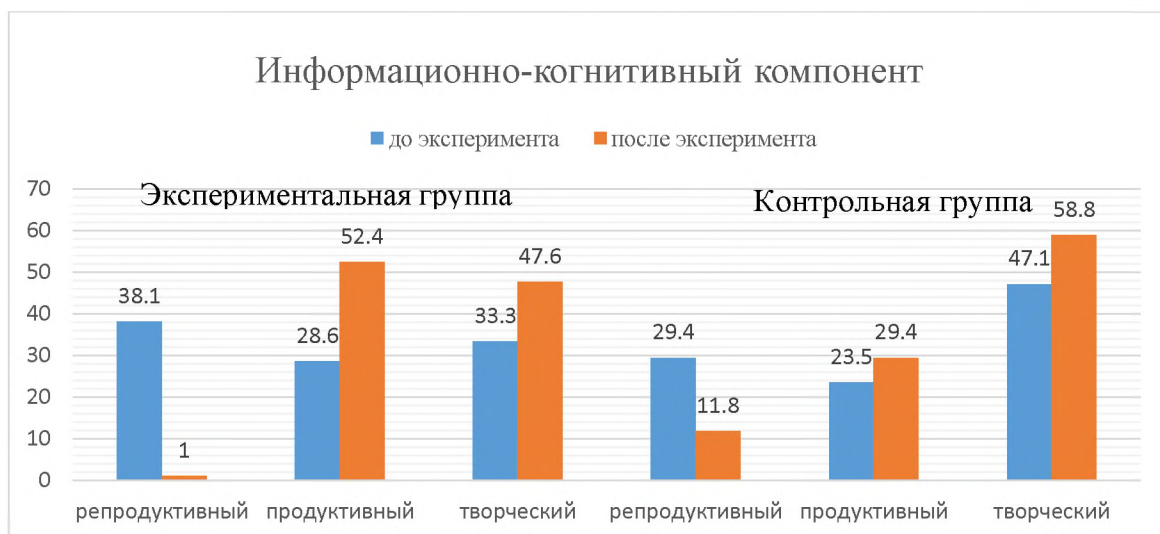


Рис. 6. Распределение педагогов по уровням развития профессиональной компетенции по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапе эксперимента в контрольной и экспериментальной группах (информационно-когнитивный компонент).

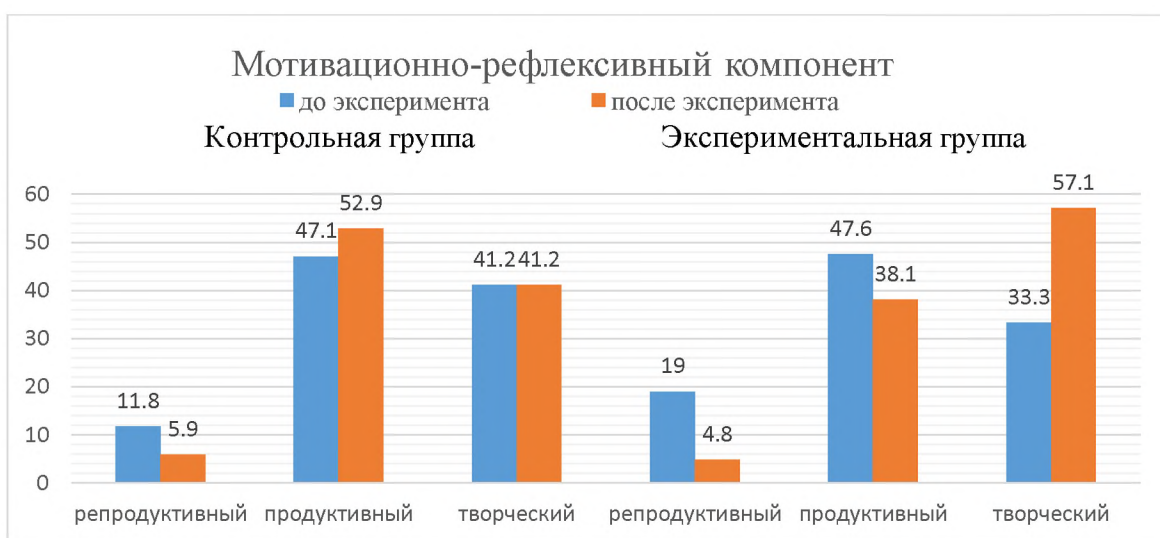


Рис. 7. Распределение педагогов по уровням развития профессиональной компетенции по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапе эксперимента в контрольной и экспериментальной группах (мотивационно-рефлексивный компонент)

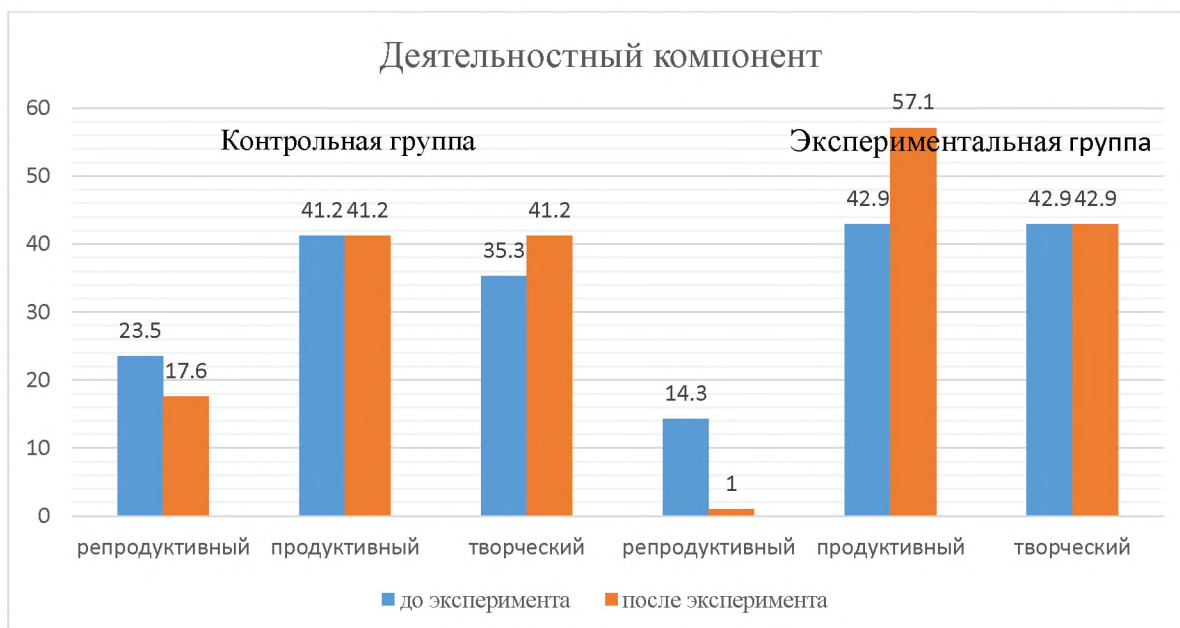


Рис. 6. Распределение педагогов по уровням развития профессиональной компетенции по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапе эксперимента в контрольной и экспериментальной группах (деятельностный компонент)

Критерий Фишера

В нашем случае имеется две группы: экспериментальная, которая подвергается испытанию (данная группа проходит обучение) и контрольная (группа, которая не проходит обучение).

Экспериментальная группа описывается двумя числами (n_1, n_2), где n_1 – число членов рассматриваемой группы, набравших низкий балл (не усвоили материал), n_2 – набравших высокий балл, $n_1 + n_2 = N$, доля p ее членов, набравших максимальный балл, равна: $p = n_2 / N$. Для контрольной группы, описываемой двумя числами (m_1, m_2), где $m_1 + m_2 = M$, доля q ее членов, набравших максимальный балл, равна: $q = m_2 / M$.

Расчет проводится по данным общей оценки (С+Э) из таблиц Приложений А, Б, В, и Г. Расчет критерия Фишера проводился, считая, что

возможны два уровня знаний – «не усвоили материал» (по результатам тестирования количество набранных баллов менее 35) и «успешно усвоили материал» (число набранных баллов строго более 35) определяем распределение членов экспериментальной и контрольной группы по двум уровням знаний и получаем таблицу П1 (для экспериментальной группы до начала эксперимента $p = 0,52$ (или 52%), после окончания эксперимента $p = 0,95$ (95%); для контрольной группы до начала эксперимента $q = 0,65$ (65%), после окончания эксперимента $q = 0,65$ (65%)).

Для этих данных целесообразно использование критерия Фишера, для которого эмпирическое значение вычисляется по формуле:

$$\varphi_{\text{эмп}} = |2 \cdot \arcsin(\sqrt{p}) - 2 \cdot \arcsin(\sqrt{q})| \cdot \sqrt{\frac{M \cdot N}{M+N}} \quad (1)$$

Критическое значение $\varphi_{0,5}$ критерия Фишера для уровня значимости 0,05 равно 1,64.

Таблица П1

Результаты измерений усвояемости материала

| | Контрольная группа до начала эксперимента | Экспериментальная группа до начала эксперимента | Контрольная группа после окончания эксперимента | Экспериментальная группа после окончания эксперимента |
|--|---|---|---|---|
| Доля, которую составляют подопытные, не усвоившие материал | 0.35 | 0.48 | 0.35 | 0.05 |
| Доля, которую составляют подопытные, усвоившие материал | 0.65 | 0.52 | 0.65 | 0.95 |

Алгоритм определения достоверности совпадений и различий для экспериментальных данных, измеренных в дихотомической шкале, заключается в следующем:

1. Вычислить для сравниваемых выборок $\varphi_{\text{эмп}}$ – эмпирическое значение критерия Фишера по формуле (****).

2. Сравнить это значение с критическим значением $\varphi_{0.5} = 1,64$: если, то сделать вывод: характеристики сравниваемых выборок совпадают с уровнем значимости 0,05; если, то сделать вывод достоверность различий характеристик сравниваемых выборок составляет 95%.

Применим алгоритм для экспериментальных данных из таблицы П1. Сначала вычисляем по формуле (1) эмпирические значения критерия Фишера 16 возможных результатов парных сравнений групп (экспериментальная и контрольная группы, до начала и после окончания эксперимента).

Результаты вычислений приведены в таблице П2. Ячейки таблицы П2 содержат эмпирические значения критерия Фишера для сравниваемых групп, соответствующих строке и столбцу. Жирным шрифтом выделены результаты сравнения характеристик экспериментальной и контрольной группы до начала и после окончания эксперимента.

Таблица П2

Эмпирические значения критерия Фишера для данных проведенного эксперимента

| | Контрольная группа до начала эксперимента | Экспериментальная группа до начала эксперимента | Контрольная группа после окончания эксперимента | Экспериментальная группа после окончания эксперимента |
|---|---|---|---|---|
| Контрольная группа до начала эксперимента | 0 | 0.811272368 | 0 | 2.498278635 |
| Экспериментальная группа до начала эксперимента | 0.811272368 | 0 | 0.811272368 | 3.309551003 |
| Контрольная группа после окончания эксперимента | 0 | 0.811272368 | 0 | 2.498278635 |
| Экспериментальная группа после окончания эксперимента | 2.498278635 | 3.309551003 | 2.498278635 | 0 |

Эмпирическое значение критерия Фишера, получаемое при сравнении характеристик контрольной группы до начала эксперимента (вторая строка таблицы П2) и экспериментальной группы до начала эксперимента (третий столбец таблицы П2), равно 0,81. Следовательно, состояния экспериментальной и контрольной групп до начала эксперимента совпадают с уровнем значимости 0,05.

Сравним характеристики экспериментальной и контрольной групп после окончания эксперимента. Так как, то достоверность различий состояний экспериментальной и контрольной групп после окончания эксперимента составляет 95%.