

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

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии и педагогики детства

ТРОФИМЧУК ДАРЬЯ ВАСИЛЬЕВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПЕДАГОГОВ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ
ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ**

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

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

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

20.11.19

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

09.12.2019

Научный руководитель
канд. пед. наук, доцент Петрова Т.И.

09.12.2019

Дата защиты

23.12.2019

Обучающийся

Трофимчук Д.В.

09.12.2019

Оценка _____

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ.....	10
1.1. Социальная готовность детей к школе как психолого- педагогическая задача	10
1.2. Сущность и содержание профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школе.....	26
Выводы по главе 1.....	39
ГЛАВА 2. ОПЫТНО - ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ.....	43
2.1. Изучение уровня развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению.....	43
2.2. Реализация условий развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению в условиях дошкольной образовательной организации.....	67
2.3. Анализ и интерпретация результатов исследования компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению.....	76
Выводы по главе 2.....	90
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	93
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	96
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	104

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В настоящее время, в педагогике все чаще поднимается вопрос о проблеме перехода детей дошкольного возраста из детского сада в школу и связанному с этим понятию готовности к школьному обучению. Готовность к школьному обучению несомненно имеет большое значение, ведь именно готовность детей, к школьному обучению влияет на успешность дальнейшего развития личности. С началом обучения в школе, на пути у детей младшего школьного возраста встречается множество трудностей. На это указывают многие педагоги (Л.И. Божович, К.А. Климова и др.). К наиболее часто встречающимся трудностям можно отнести: осознание и принятие правил школьной жизни, ориентация в разнообразии социальных отношений, принятие роли ученика.

Часто, несмотря на то, что интеллектуальное развитие ребенка соответствует возрасту, социальная готовность недостаточно развита. Неумение детей устанавливать доброжелательные отношения с окружающими, приводит к затруднению процесса адаптации к новым условиям школы, дети испытывают отрицательные эмоциональные переживания, не справляются с установлением полноценных контактов с взрослыми и сверстниками, что в результате приводит к снижению успеваемости детей младшего школьного возраста. Этим можно объяснить все чаще проявляющееся устремление к более глубокому исследованию социальной готовности ребенка к обучению в школе.

Многие педагоги-практики считают, что причиной недостаточной социальной готовности детей к школьному обучению выступает неспособность следовать правилам поведения, принятыми в обществе и соответственно отсутствие осмысленного использования этих правил.

Важная роль в этом процессе принадлежит воспитателю. Осознание необходимости и умение правильно организовать работу по обеспечению

социальной готовности детей к обучению в школе гарантирует успешность овладения ребенком социальными отношениями.

Исходя из этого, предполагаю, что важным резервом совершенствования социальной готовности ребенка к школе, является система работы, направленная на развитие профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школе.

В связи с тем, что в деятельности прогрессивной образовательной системы классифицируется противоречие между требованием к обеспечению высококачественного педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении через сопровождение ребенка и недостаточной готовностью педагогов непосредственно к его организации, нереализованностью принципов педагогического сопровождения по отношению к педагогу в методической деятельности образовательной организации.

Выделенное противоречие подтверждает актуальность проблемы разработки программы сопровождения педагогов, которое ориентированно прежде всего на развитие профессиональной компетентности педагога по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению. Значительная социальная значимость и недостаточная теоретическая разработанность указанной проблемы определили тему диссертационного исследования – «Развитие профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к обучению в школе».

Цель: обоснование организации педагогических условий развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к обучению в школе.

Объект исследования: процесс развития компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школе.

Предмет исследования: содержание и формы методической работы по повышению профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школе.

Гипотеза исследования: развитие профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению будет способствовать ряд условий:

если для углубления системы знаний и развития умений воспитателей по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению будут организованы лекции, консультации, семинары-практикумы с использованием кейсов;

– если для развития мотивационного компонента будут организованы диалогические формы взаимодействия и общения с использованием таких форм работы, как «круглый стол», направленный на обмен педагогами опытом работы, семинар с элементами тренинга и др.;

– если осуществлять целенаправленную работу по развитию коммуникативного компонента профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению посредством использования форм работы, развивающих взаимодействие и общение («круглый стол», семинар с элементами тренинга и др.);

– если организовать работу по развитию рефлексивного компонента посредством семинара с элементами тренинга; что позволит педагогам пересмотреть собственные ценностные ориентации в области обеспечения социальной готовности детей к обучению в школе, освоить эффективные способы рефлексии, научиться видеть потребности, круг интересов, а также настрой на работу воспитанников.

Цель, предмет и гипотеза исследования определили необходимость постановки и решения следующих задач:

– уточнить и конкретизировать содержание понятий «социальная готовность», «профессиональная компетентность» и теоретически обосновать педагогические условия ее развития;

– разработать и реализовать программу развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности к школьному обучению;

– реализовать необходимые условия, способствующие развитию профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению;

– оценить результативность условий развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности к школьному обучению в дошкольной образовательной организации.

Теоретические основы исследования:

– исследования в области формирования профессиональной компетентности педагогов (Н.И. Левшина, Е.Ю. Ячикова, Е.П. Сердюкова, Л.М. Звезда, Т.А. Трифонова, Е.Ю. Полякова, Н.А. Шалота, А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова, Н.А. Глузман, Н.В. Шушарина, Н.В. Абуева);

– работы характеризующие профессиональную деятельность педагога (Ю.А. Афонькина, С.А. Дружилов, А.В. Усова, И.Р. Гайнуллина, М.Г. Газеева, О.Г. Жукова);

– исследования в области подготовки детей к школьному обучению (Г. Моннина, Е. Панасюк, В.Г. Минибаева, Г.Р. Дурнега, Г.М. Свеженцова, В.С. Мухина, Л.Б. Гуцалюк, М.И. Лисина);

– работы характеризующие социальную готовность к школьному обучению (С.М. Хапачева, В.С. Дзеверук, Л.С. Слабко, Н.Н. Нигиль).

В целях решения поставленных задач применялся комплекс исследовательских методов: теоретический анализ психолого-педагогических источников, нормативно-правовых документов по проблеме исследования, опытно-экспериментальная работа (наблюдение, эксперимент, анкетирование), статистические (ранжирование, качественный и количественный анализ результатов исследования).

Практическая значимость исследования состоит в разработке диагностического инструментария, позволяющего оценивать уровень развития профессиональной компетентности педагогов в области обеспечения социальной готовности детей к обучению в школе, а также содержания для

просветительской программы, направленной на формирование информационного, мотивационного, коммуникативного и рефлексивного компонентов компетентности у педагогов в области социальной готовности детей к обучению в школе.

Данные материалы могут быть использованы в практической деятельности воспитателей и педагогов-психологов в группах дошкольного возраста.

Организация и этапы исследования:

На первом этапе (октябрь 2017 – май 2018) реализовывалось накопление эмпирического материала, разрабатывалась программа исследования, в соответствии с которой проводился теоретический анализ научной литературы. Были сформулированы тема, гипотеза, определены предмет, объект, цель и задачи, разработана программа опытно-экспериментальной работы.

На втором этапе (февраль – декабрь 2018) уточнялись теоретические позиции исследования, производился анализ условий, которые способствовали развитию профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению. Реализовывалась экспериментальная проверка гипотезы, а так же анализировались результаты эксперимента.

На третьем этапе исследования (2019 год) производилась качественная и количественная обработка полученных результатов, их систематизация и обобщение, формулировались выводы, оформлялась диссертационная работа.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

– разработана программа сопровождения, которая ориентирована непосредственно на развитие профессиональной компетентности педагога, оказание педагогу помощи старшим воспитателем и специалистами, организация рефлексии профессиональной деятельности и совместного обсуждения профессиональных результатов;

– на основе теоретического и экспериментального исследований разработаны и апробированы методики изучения уровня развития и развития компонентов профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению;

– обосновано и доказано, что условия, заявленные в гипотезе исследования, обеспечивают результативность развития профессиональной компетентности педагога по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению.

Теоретическая значимость исследования: выявлены, теоретически обоснованы и экспериментально подтверждены условия, которые способствуют результативному сопровождению, ориентированного на развитие профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к обучению в школе, что несомненно обогащает теорию сопровождения, а также теорию педагогики.

База исследования: экспериментальная работа проводилась на базе дошкольных образовательных организаций Казачинского района Красноярского края. В исследовании приняли участие 40 педагогов дошкольных образовательных организаций, 72 ребенка дошкольного возраста.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивались исходными теоретическими положениями, построенными на достоверных, проверяемых данных и фактах; применением комплексной методики исследования, обеспечивающей взаимопроверяемость и сопоставляемость данных, полученных в результате самооценки, экспертной оценки, методом анкетирования, а также ее позитивной результативностью.

Результаты исследования отражены в публикациях автора:

1. Трофимчук Д.В. Проблема профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школе //Актуальные проблемы образования: Сборник докладов II международной научно-практической конференции. – Саратов: Научно-образовательный центр «Эрудит». – 2018. С. 15–19.

2.Трофимчук Д.В. Методическое сопровождение развития компетентности педагогов ДОО по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению // Электронный журнал "Меридиан". 2019. № 7 (25). С. 42 – 47.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка (состоящего из 77 источников), 16 таблиц, 2 рисунков, 21 приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ

1.1. Социальная готовность детей к школе как психолого-педагогическая задача

Готовность ребенка к обучению в школе—представляет собой предмет множества исследований отечественных и зарубежных ученых (В.В. Давыдов, Л.А. Венгер, М.И. Лисина, Л.И. Божович, Е.Н. Кравцова, Н.И. Гуткина, Я. Йирасек и др.).

Анна Анастаси в личных работах подвергать рассмотрению готовность к школе как приобретение необходимых знаний, умений, навыков, мотиваций и других черт поведения, которые способствуют извлечению учеником максимальной пользы из обучения в школе [17, с. 189].

В психолого-педагогической литературе встречается огромное обилие подходов к изучению сути, структуры, содержания, критериев готовности к обучению в школе.

В последнее время готовность к школе подвергать рассмотрению, в первую очередь, как готовность к обучению в школу или учебной деятельности. Данный аспект аргументирован взглядом на проблему со стороны периодизации психического становления ребенка, а также смены ведущих видов деятельности.

Такой подход весьма актуален и имеет большое значение, но готовность к обучению в школьной деятельности не охватывает полностью феномена готовности к школе. Л. И. Божович еще в 60-е годы считала, что готовность к школьному обучению «складывается из определенного уровня развития мысленной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции, своей познавательной деятельности к социальной позиции школьника» [13].

Схожие убеждения развивал А.В. Запорожец, подмечая, что готовность к обучению в школе «представляет собой целостную систему взаимосвязанных качеств детской личности, включая особенности ее мотивации, уровня развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности, степень сформированности механизмов волевой регуляции действий и т.д.» [59, с. 47].

По мнению Л. С. Выготского, «быть готовым к школьному обучению – значит, прежде всего, обладать умением обобщать и дифференцировать в соответствующих категориях предметы и явления окружающего мира» [12, с. 171].

Лидия Ильинична Божович под готовностью к школе понимает «не только соответствующий уровень развития познавательной деятельности дошкольника, но и уровень развития его мотивационной сферы и тем самым его отношения к действительности» [12, с. 170].

Леонид Абрамович Венгер определяет готовность к школе как «совокупность личностных качеств ребёнка дошкольного возраста, включающую в себя мотивацию или личностную готовность, волевую и интеллектуальную готовность» [64, с. 147].

Готовность ребенка к школе также рассматривается как достигнутый ребенком уровень развития интеллектуальных, коммуникативных, эмоционально-волевых, социально-личностных, физических качеств, обеспечивающих успешную адаптацию ребенка к новым условиям организации педагогического процесса, становление его как субъекта учебной деятельности, качественное освоение им учебного материала [28].

Готовность к школьному обучению в школе включает: физиологическую готовность к школьному обучению, психологическую и социальную или личностную готовность к обучению в школе» [11, с. 196].

Но, важно учесть тот факт, что человек развивается на протяжении всей жизни. На каждом возрастном этапе происходит формирование определенных качеств личности.

Возраст детей 6 – 7 лет благоприятен для всестороннего развития личности, зарождения нравственных и эстетических эмоций социализации, вхождения в культуру, а также для общения с взрослыми и сверстниками [49, с. 27].

Дошкольный возраст очень значим для психического развития ребенка. В период дошкольного возраста начинает формироваться устойчивая структура мотивов, появляются новые потребности социального характера. Ребенок начинает требовать к себе уважение и признание своих достижений со стороны взрослых, он все чаще стремится взяться за серьезные и важные, по его мнению, дела, которыми занимаются взрослые, появляется необходимость в признании среди сверстников [9, с. 40].

Проводилось значительное число исследований, которые посвящались, установлению взаимосвязей между всяческими физическими, психическими показателями, их воздействие и взаимосвязь со успеваемостью в школе.

По мнению многих авторов на момент поступления ребенка в школу, у него должны образоваться признаки зрелости школьника, они выражаются в интеллектуальном, эмоциональном и социальном отношении.

К интеллектуальному отношению можно отнести способность детей 6 – 7 лет, к дифференцированному восприятию, произвольному вниманию, аналитическому мышлению. Эмоциональная зрелость—эмоциональная стабильность и практически совершенное отсутствие импульсивной реакции. Социальной зрелостью является умение общаться со сверстниками, а так же способность подчиняться интересам и принятым условиям детской группы, брать на себя социальную роль школьника в общественной ситуации обучения [25, с. 10].

К концу дошкольного возраста как правило, дети осознают цель своих действий, способны наметить приблизительный план действий, стараться выполнить действия направленные на достижение цели, справляться с трудностями на пути к цели [61, с. 29].

Потребность справиться с трудностями и подчинить свои действия намеченной цели способствует формированию произвольности психических процессов. Дети дошкольного возраста начинают пытаться осознанно управлять своим поведением. Не менее важным условием формирования и развития сферы произвольности психологической готовности к школьному обучению выступает–развитие навыков планировать деятельность и контролировать свое поведение [67, с. 524].

Развитие сферы произвольности у детей дошкольного возраста вырабатывается посредством содействия взрослых людей. Родители, педагоги способствуют формированию у детей таких понятиях как «нужно», «нельзя», «можно». Третьим условием формирования сферы произвольности выступает – осознание этих понятий и подчинение правилам. Эти правила способствуют формированию ответственности и дисциплинированности [64, с. 148].

Значимым условием развития сферы произвольности у детей дошкольного возраста также выступает – верная организация взрослым деятельности детей учитывая сложность реализовываемых детьми поручений и времени, которое отводится непосредственно на их выполнение [67, с. 524].

Таким образом, можно сделать вывод, что основным условием формирования интеллектуальной сферы готовности детей дошкольного возраста к школьному обучению выступают регулярные занятия со взрослым.

Только взрослый в состоянии научить ребенка дошкольника ориентироваться во времени, пространстве, в общественно окружении, естественной среде. Даже имея значительный уровень познаний об окружающем нас мире у детей дошкольного возраста не выработается единое представление о картине мира. Взрослый способен оказать помощь в классификации и обобщении приобретенных знаний [44].

Взрослые должны не только обеспечивать уже готовыми знаниями об окружающем мире, они должны также стараться организовать для детей проблемные ситуации, задавать вопросы, которые способны побудить мышление. Формирование взрослыми познавательных потребностей ребенка

и организация необходимых условий для активации мыслительной деятельности детей дошкольного возраста – следующее условие развитие интеллектуальной сферы готовности к школьному обучению.

В период дошкольного возраста дети наиболее интенсивно развиваются, как физиологически, так и психологически. К возрастным факторам, которые влияют на психологическую готовность к школе можно отнести следующие:

- особенности развития внимания (повышается умение к сосредоточению, возрастает объем внимания, увеличивается степень устойчивости; также незначительно сформировано распределение внимания; внимание носит произвольный характер);

- особенности развития памяти (происходит повышение объема запоминания вербальной информации, развитие произвольности памяти);

- особенности развития мышления (начинает совершенствоваться словесно-логическое мышление при условии систематического обучения);

- особенности развития речи (речь усложняется, дети чаще используют сложные предложения, обобщенные понятия).

Развитию психологической готовности детей дошкольного возраста способствуют условия, представленные ниже.

Условия развития мотивационной готовности к школьному обучению.

1. Желание ребенка дошкольного возраста пойти в школу.
2. Стремление детей дошкольного возраста приобрести новую социальную роль ученика.
3. Познавательная потребность, которую удовлетворить дома или в детском саду не представляется возможным [44].

Условия формирования готовности сферы произвольности к школьному обучению.

1. Наличие учебной мотивации.
2. Развитие умения планировать свою деятельность и управлять своим поведением.
3. Осознание понятий «надо», «можно», «нельзя» и подчинение правилам.

4. Правильная организация взрослым деятельности детей с учетом трудности выполняемых детьми заданий и времени, отводимом на их выполнение [44].

Условия формирования интеллектуальной готовности к школьному обучению.

1. Регулярные занятия со взрослым.
2. Развитие взрослыми познавательных потребностей ребенка и создание условий для активной мыслительной деятельности детей дошкольного возраста.
3. Ориентированность взрослых на зону ближайшего развития детей.

Социальная, или личностная, готовность к обучению в школе – это готовность ребенка к новейшим формам взаимодействия, иному взгляду на окружающий мир и самого себя, обусловленным ситуацией школьного обучения [44].

Социальную готовность состоит из определенного уровня мотивационной сферы, включающей в себя социальные и познавательные мотивы обучения [29, с.136].

Ян Йирасек в своих исследованиях выделяет следующие составляющие социальной готовности к школьному обучению [50 с. 26].

1. Наличие (и потребности) у ребенка личностных форм общения со сверстниками и взрослыми;
2. Способности ребенка подчиняться правилам детских групп (развитый уровень коммуникативных умений).

Социальная готовность детей к школьному обучению также предполагает определенный уровень развития эмоциональной сферы ребенка.

Эмоциональная зрелость детей дошкольного возраста предполагает уменьшение импульсивных реакций и возможность длительное время выполнять задания, даже не вызывающие интереса [29, с. 135].

Быть готовым к социальному обучению значит уметь адекватно воспринимать социальные роли, включая роли «ученика» и «педагога»;

следовать нравственным нормам общения и правилам вежливости, быть доброжелательным, уметь использовать взаимопомощь, выслушать окружающих сверстников.

Для того чтобы определить механизмы формирования социальной готовности детей к обучению в школе, необходимо подвергнуть анализу старший дошкольный возраст непосредственно через анализ кризиса семи лет.

В отечественной психологии вопрос об существовании критических и стабильных периодов впервые был поставлен П.П. Блонским в 20-е годы. В след за тем исследование кризисов развития были посвящены работы признанных отечественных психологов: Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович и др.

Кризисы следует рассматривать прежде всего как закономерное явление психического развития ребенка. Негативные признаки переходных периодов выступают оборотной стороной весомых новообразований в детской личности, которые в свою очередь составляют основу последующего развития. Кризисы проходят, а эти изменения (возрастные новообразования) остаются.

В старшем дошкольном возрасте ребенок впервые осмысливает расхождение между тем, какое место он занимает в окружении сверстников, и тем, каковы его истинные возможности и намерения. В условиях повсеместного школьного обучения – это в первую очередь проявляется не в устремлении учащиеся к социальному положению школьника и к обучению как новой имеющей большое значение деятельности, а в желании реализовывать задания данные значимыми взрослым [53, с. 72].

Признаки кризиса свидетельствуют наступлению изменений в самосознании ребенка, развитии внутренней социальной позиции. Ведущим при этом выступает тяга ребенка к новой, еще не изведанной социальной роли и социально значимой деятельности. Если закономерных изменений в развитии самосознания не происходит, это может демонстрировать отставании в социальном (личностном) развитии.

Таким образом, психологическое значение критических возрастов и их значимость для психического развития ребенка заключается в том, что в описанные периоды приходятся более основные изменения всей психики ребенка. Одним из главных свершений старшего дошкольного возраста выступает осознание своего социального «Я», формирование внутренней социальной позиции. Возникает желание занять новое, более «взрослое» положение в жизни и выполнять новую, весомую как для себя, так и для окружающих [29, с. 134].

Процесс развития ребенка способствует формированию представлений о свойственных ему качествах и потенциалах, а также представлений о том, каким ему нужно быть, каким его желают видеть окружающие.

Оценочная комплектующая самосознания отражает отношение человека к себе и личным качествам, его самооценку.

Ближе к дошкольному возрасту начинают проявляться зачатки рефлексии – способности самостоятельно анализировать деятельность, сопоставлять свои убеждения, беспокойства и поступки с суждениями и взглядами окружающих людей, все это напрямую влияет на самооценку детей, она становится реалистичной, в привычных ситуациях и о видах деятельности близится к адекватной. Но, несмотря на это, в любой незнакомой ситуации и непривычных видах деятельности их самооценка завышенная.

В дошкольном возрасте в норме у детей не должно быть заниженной самооценки.

Взрослый может способствовать накоплению знаний и представлений о себе, что в свою очередь приводит к формированию тому или иному типу самооценки.

Общение со сверстниками способствует формированию самосознания. В совместной деятельности со сверстниками ребенок познает персональные особенности, как правило не проявляющиеся при контактировании со взрослыми. Непосредственно в совместной игре в дошкольники выделяю

«позиции другого», как несхожую со своей собственной, также происходит снижение детского эгоцентризма [53, с. 83].

В возрасте 6-7 лет у детей возникает и активно развивается новая форма общения со сверстниками «внеситуативная». Такая форма близка по характеру общения детей и взрослого и существенно связана с дальнейшей успешностью обучения в школе.

В результате совместной деятельности и общения с другими людьми, дети 6 – 7 лет познают важные ориентиры поведения [15, с. 37].

Также к старшему дошкольному возрасту у ребенка уже формируются основные коммуникативные умения, его коммуникативная активность направлена как на взрослых, так и сверстников. В системе делового и игрового взаимодействия доминирующие позиции занимает сверстник, а в системе познавательного – взрослый [37, с. 4].

Важнейшим требованием процесса развития самосознания в дошкольном возрасте – обогащение и расширение неординарного опыта ребенка. Персональный опыт, полученный в определенной деятельности, предоставляет собой настоящий источник, который служит ядром для определения дошкольником наличия или отсутствия конкретных умений, возможностей и качеств.

Роль взрослого человека в воспитании неординарного опыта ребенка заключается в том, чтобы сконцентрировать внимание ребенка на итоги совершенных поступков; способствовать анализу ошибок и обнаружению причины способствующих неудачам; сконструировать требования для успеха в его деятельности. Воздействие взрослого способствует накоплению личного опыта приобретению более устроенного, систематического характера.

Взрослые способны оказать влияние на развитие самосознания ребенка лично, через организацию индивидуального опыта ребенка, и опосредованно, через обозначения его индивидуальных качеств, вербальную оценку его деятельности и поведения [39, с. 116].

Основой для основания "внутренней социальной позиции" (Л.И. Божович) выступает уровень самосознания, который в свою очередь возник на этапе перехода из дошкольного возраста в младший школьный.

Внутренняя позиция школьника состоит прежде всего в том, что ребенок практически не выражает заинтересованность к дошкольным видам деятельности и проявляет интерес непосредственно к учебной действительности. Основной предпосылкой успешного вхождения в учебную действительность, усвоение требований, предъявляемых школой, полное включение в образовательный процесс рассматривается прежде всего, как положительное устремление ребенка на школу как особое учебное заведение [69, с. 287].

Таким образом можно сделать вывод, что непосредственно взрослый выполняет функцию «проводника» и осуществляет помощь в формировании психически процессов, способствующих успешной социальной готовности дошкольников.

Несмотря на то, что родители способствуют формированию социальной готовности, посещение дошкольного образовательного учреждения является немаловажным в формировании данного процесса.

Как правило недостаточный уровень развития социальной готовности оказывается у не посещавших дошкольное образовательное учреждение детей и может способствовать возникновению тревожности и проблем в обучении. [42].

Социальная готовность имеет большое значение, в подготовке к школьному обучению в целом, так как она способствует возникновению новых форм общения, а также новому отношению к себе и окружающему миру [60, с. 68].

Социальная готовность к школе включает формирование у детей таких социально-психологических личностных качеств, которые бы помогли им войти в контакт с одноклассниками, учителями.

Качества, необходимые для успешного обучения, возникают не сразу, они формируются постепенно.

Необходимо отметить, что для формирования этих качеств играют роль такие детские виды деятельности, как игра, рисование, конструирование и др. Ведь именно в них впервые возникают общественные мотивы поведения, складывается мотивационная сфера, формируются и совершенствуются действия восприятия, обучения и мышления. Конечно, это происходит не само собой, а при постоянном руководстве со стороны взрослых, которые передают подрастающему поколению опыт общественного поведения, сообщают необходимые знания и вырабатывают различные навыки [35, с. 134].

Игра представляет собой большое значение для развития ребенка. С помощью игры ребенок способен развить значительный уровень социальной компетентности. В совместных играх ребенок вступает в разнообразные отношения. В коллективных играх дети обучаются постановке единой цели, учатся учитывать интересы и желания сверстников, добиваться единого результата. Для более эффективного знакомства с окружающей средой можно применять различные беседы, обсуждения, игры, чтение рассказов и сказок, использовать в работе изображения, осуществлять просмотр видеофильмов и слайдов [63, с. 30].

Не менее значимым показателем социальной готовности обучению в школе является достаточная мотивация к обучению. Мотивация проявляется в желании обучаться, получать знания.

Мотивация – это система аргументов, доводов в пользу чего-либо [71, с. 310].

В период завершения дошкольного возраста в области мотивации ребенка должны произойти существенные перемены, вырабатывается уважительное отношение к людям более старшего возраста: ведущим становится один мотив. Ведущий мотив проявляется в ходе коллективной работы. Активизирует также соревновательный момент, стремление продемонстрировать свою изобретательность, смекалку и способность

отыскать уникальное решение. Процесс социализации человека происходит в течение всей жизни [73].

Достаточное социальное развитие выражается посредством возникновения волевого поведения. Для достижения поставленных целей, ребенок может приложить старания [63, с. 29].

Н.И. Гуткина [26, с. 34] определяет волевое поведение человека как произвольное поведение, определяемое личностным интересом (т.е. произвольность – функция мотивации), потому этот аспект готовности к школьному обучению рассматривает в русле личностной готовности.

На формирование социальной готовности ребенка к обучению в школе, так же можно отметить влияние эмоционально-волевой сферы, которую можно определить, как:

- способность ребенка устанавливать цели, принять решение, обозначить план действия, реализовать его, проявить определенное усилие в случае необходимости преодолеть возникшие препятствия, дать оценку достижению собственного действия;

- высокая степень произвольности движений ребенка;

- формирование дисциплинированности, организованности и других качеств, мотивация успеха в достижении поставленной цели [26, с. 48].

В заключении, можно отметить ключевые характеристики социальной готовности:

- стремление ребенка обучаться, приобретать ранее не известные навыки, проявлять желание начать учебный процесс;

- способность осознанно исполнять поручения и задачи, поставленные педагогом;

- способность рассматривать мнения других, соглашаться и уступать при возникновении потребности в этом;

- навык совместной работы;

- стремление довести начатую работу вплоть до завершения; способность адаптироваться подстраиваться;

- умение самостоятельно справляться с трудностями;
- компоненты волевого поведения;
- установить задачу, сформировать план воздействия, осуществить его, одолев преграды, дать оценку достигнутому результату.

При не сформированной позиции школьника, ребенок будет испытывать трудности, даже если интеллектуальное развитие соответствует возрасту [73].

Анализ научной литературы позволил выделить следующие психолого-педагогические условия для успешного формирования социальной готовности ребенка 6 –7 лет к обучению в школе:

1. Осуществлять диагностику психологической готовности к обучению в школе с целью выявления особенностей личностного, интеллектуального и социально-психологического развития, для последующих коррекционно-развивающих мероприятий.

2. Осуществлять психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса детей 6 –7 лет.

3. Создавать условия для оптимизации общения ребенка со сверстниками и взрослыми.

4. Осуществлять педагогическое взаимодействие, направленное на подготовку ребенка к встрече с новыми социальными ситуациями.

Основным условием успешного формирования социальной готовности к школьному обучению выступает, прежде всего, желание детей дошкольного возраста пойти в школу.

Несомненно, значительную роль в формировании стремления к обучению выступает отношение значимых взрослых к обучению [32, 36].

Для развития социальной готовности к школьному обучению также большое значение играет правильно построенная работа педагогов образовательного учреждения.

Бесспорно, немаловажный вклад в процесс развития дошкольников вносят родители, но исследования показывают, что полноценное развитие детей происходит при условии наличия двух составляющих их жизни–

полноценной семьи и детского сада. В семье обеспечиваются необходимые детям интимно-личностные взаимоотношения, становление доверия, чувства защищенности, открытости миру [47, с. 24].

Главным преимуществом детского сада является наличие в нем детского сообщества, которое способствует созданию пространства социального опыта ребенка. Лишь в условиях детского сообщества ребенок познает себя в сравнении с окружающими, присваивает способы взаимодействия и общения, адекватные разнообразным условиям, справляется с присущим эгоцентризмом. Встраивание себя в детское сообщество является важным качественным изменением в развитии ребенка, без чего невозможно его дальнейшее без проблемного продвижения на пути обучения и социальных контактов [4, с. 69].

Но также, необходимо отметить важность принципов единства учебных заведений, которые обеспечивают возможность перейти от низших ступеней к высшим [7, с. 39].

Дошкольное образовательное учреждение обеспечивает единство воспитательного процесса и сотрудничества семьи со школой, в подготовке к обучению в школе.

Значимой целью дошкольного образования является раскрытие возможностей детей 6 – 7 лет. Система дошкольного образовательного учреждения предназначена как для первоначальной социализации детей и обучения их навыкам общения со сверстниками, так и для массового, общедоступного решения проблемы занятости их родителей [10, с. 13].

Формирование качеств необходимых будущему школьнику детский сад не может без взаимодействия с семьей. Это обусловлено Законом Российской Федерации «Об Образовании» и Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении одной из ключевых проблем, стоящих перед дошкольным образовательным учреждением, выступает «взаимодействие с семьей с целью обеспечения всестороннего развития ребенка [2].

Ведущий момент в контексте «семья–дошкольное учреждение» – персональное взаимодействие педагога и родителей в процессе воспитания конкретного ребенка. Неоценимая поддержка друг друга в понимании ребенка, в решении его личных трудностей, в оптимизации его развития.

В настоящее время, с учетом изменений в структуре семьи, среде развития ребенка, а также ростом запросов и требований начальной школы и родителей детей дошкольников к качеству подготовки ребенка к школьному обучению, независимая деятельность ребенка существенно сокращается. Ограниченность свободы ребенка дошкольного возраста определено беспристрастными переменами в обществе. Настоящее время можно охарактеризовать следующими особенностями: модификация пространства, а также условий жизни людей, изменение мировоззрения, пересмотр системы ценностей, ускорение ритма жизни, ухудшение криминогенной ситуации, замена прямого общения виртуальным, а также дистанционным.

Изменение социального пространства способствует изменению детей.

Несмотря на то, что на рубеже дошкольного детства происходит формирование потребности ребенка в общении с ровесниками, игры и общение со сверстниками, занимают в жизни ребенка незначительную часть времени, в сравнении с ровесниками прошедшего столетия. Нынешние дети гораздо больше времени находятся непосредственно перед телевизором либо гаджетами, нежели взаимодействуя со сверстниками. В особенности это свойственно детям неполегающим детский сад. Несмотря на то, что в дошкольных образовательных учреждениях значимость игры значительно снижается в связи с увеличением заинтересованности педагогов и родителей к учебной деятельности детей.

Со временем подвижные игры вытесняются дидактическими. А также в случае, если в дошкольных учреждениях подвижные, дидактические, сюжетно-ролевые игры организуются педагогами, в свою очередь на территории собственных домов дети не играют. Можно выделить следующие причины: недостаточное количество сверстников детей во дворах домов,

небезопасность подвижных игр в связи с большим количеством транспортных средств, расположенных вблизи игровых зон, тем самым препятствуя свободному передвижению детей. Сюжетно-ролевые игры стремительно заменяются электронными играми, которые в свою очередь не требуют присутствия партнеров и способствуют погружению детей в виртуальный мир, и тем самым отрывая от реальности [24, с. 24].

Для того чтобы добиться положительного результата в социальной подготовке ребенка к школьному обучению, педагог должен поставить для себя задачи, решение которых должно быть направлено в первую очередь на социальное развитие дошкольника.

В этой сфере происходит развитие:

- положительного отношения ребенка к себе;
- другим людям;
- окружающему миру;
- коммуникативной компетентности;
- социальной компетентности детей.

Важнейшей основой полноценного социального развития ребенка является его положительное самоощущение.

К основным компонентам социальной готовности к школе мы отнесли:

- мотивационный;
- эмоционально-волевой;
- коммуникативный.

Мотивационный компонент предполагает положительное отношение к школе и желание учиться. Эмоционально – волевой компонент включает навык постановки цели, самостоятельно принимать решения, планировать и стараться достигнуть запланированного результата.

Коммуникативный компонент – умение взаимодействовать со сверстниками, работать в группе, относиться ко взрослому как к учителю [44].

Развитию социальной готовности дошкольников способствует развитие на должном уровне компонентов социальной готовности детей к обучению в

школе. Социальная готовность ребенка формируется в условиях семьи и образовательного учреждения.

Наиболее эффективным формам развития социальной готовности к обучению в школе можно отнести экскурсии (в школу, библиотеку), коммуникативные игры, тематические праздники. При целенаправленной работе с детьми по обращенной на развитие социальной готовности детей к школьному обучению реализуется первичная и вторичная социализация, индивидуализация, происходит процесс формирования самооценки, происходит совершенствование общего психологического климата в группе, закрепляются дружелюбные отношения с ровесниками, изменяется эмоциональное отношение к родителям [51, с. 68].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что социальная готовность к школьному обучению подразумевает потребность в общении со сверстниками, умение подчинять свое поведение законам детских групп, способность принимать роль ученика, умение слушать и выполнять инструкции учителя, а также навыки коммуникативной инициативы и самопрезентации.

Также важно отметить, что успешная социальная готовность детей к школьному обучению зависит от правильно построенной работы педагогов.

1.2. Сущность и содержание профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школе

Прежде чем перейти к рассмотрению сущности и содержания профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школе остановимся на раскрытии понятия «компетентность».

Понятие «компетентность» характеризует субъективную составляющую профессии, описывая качественные характеристики субъекта профессиональной деятельности [41, с. 167].

Компетентность – владение человеком соответствующей компетенцией, в которую включены личностное отношение к ней и предмету деятельности. Под профессиональной компетентностью также понимается совокупность профессиональных и личностных качеств, которые способствуют более успешной педагогической деятельности. Развитие профессиональной компетентности – это развитие творческой индивидуальности, восприимчивости к педагогическим новообразованиям, способности приспособиться к изменениям в педагогической сфере и самостоятельно принимать решения при организации педагогического процесса в дошкольной образовательной организации [62, с. 113].

Понятие «компетентность» в различных информационных источниках представляется с нескольких точек зрения:

- как психосоциальное качество, которое обозначает силу и уверенность, исходящее от ощущения собственной успешности и полезности [75, с. 265];

- как способность использовать знания, умения, а также успешно действовать на основе практического опыта при решении задач как общего рода, так и в конкретной широкой области [68, с. 18];

- как владение педагогом необходимым количеством знаний, умений и навыков, которые определяют форсированность педагогической деятельности [4];

- как качество человека, обладающего всесторонними знаниями в какой-либо области и мнение, которого поэтому является веским, авторитетным [70, с. 5].

Рассматривая профессиональные компетенции, большинство исследователей выделяют:

- 1) простые (базовые) компетенции, которые формируются на основе знаний, умений, способностей, легко фиксируемые, выражающиеся в назначенных видах деятельности;

2) основные компетенции – весьма непростые для учета и измерения, которые проявляются во всех видах деятельности, отношениях личности с окружением, отражающие духовный мир личности и смыслы ее деятельности [76, с. 259].

Таким образом, обладать компетентностью значит владеть определенными знаниями, определенной характеристикой, быть оповещенным в чем-либо; обладать компетенцией – значит располагать определенными возможностями в той или иной сфере [77].

Компетентность человека имеет прямую связь с его деятельностью, и с профессией. Для более успешного выполнения профессиональной деятельности необходимо владеть совокупностью психофизиологических, психологических и личностных характеристик, которые можно определить, как профессионализм.

Профессиональная компетентность педагога – это способность структурировать научные и практические знания для более успешного решения педагогических и воспитательных задач [76, с. 258].

Понятие профессиональной компетентности педагога выражает целостность его теоретической и практической готовности к реализации педагогической деятельности [34, с. 92].

Ряд ученых (А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова) под профессиональной компетентностью понимают «личные возможности педагога, позволяющие ему самостоятельно и достаточно эффективно решать педагогические задачи, формируемые им самим или администрацией образовательного учреждения» [14, с. 43].

Понятие профессиональной компетентности педагога, отражает целостность его теоретической и практической готовности в единой структуре личности и характеризует его профессионализм.

Несмотря на то, что существует достаточно много исследований, точного определения понятия «профессиональная компетентность» пока нет, а непосредственно сам термин в большинстве случаев применяется для

обозначения достаточного уровня профессионализма и квалификации специалиста.

Профессиональная компетентность «в целом характеризуется совокупностью интегрированных знаний, умений и опыта, а также личностных качеств, позволяющих человеку эффективно проектировать и осуществлять профессиональную деятельность во взаимодействии с окружающим миром» [76, с. 259].

Произведя анализ психолого-педагогических источников по теме исследования, мы пришли к следующим выводам:

- профессиональная компетентность педагога предстает как значимая проблема нашего времени;

- профессиональная компетентность педагога рассматривается как индивидуальные особенности педагога, а также как сумма знаний, умений, требуемых с целью выполнения профессиональной деятельности более эффективно;

- профессиональная компетентность включают в себя целостность теоретической, а также практической готовности педагога к исполнению педагогической деятельности.

Понятие компетентности педагога подразумевает ценностно-смысловое отношение к целям, а также итогам педагогической деятельности, которая в свою очередь проявляется в осмысленном исполнении профессиональных функций. Также это в особенности важно, принимая во внимание, что подобная позиция воспитателя – формируется под влиянием всей образовательной окружающей среды.

Главной профессиональной задачей педагога дошкольного образовательного учреждения выступает – организация условий, которые будут способствовать гармоничному развитию детей. С этой целью педагог дошкольного образования должен владеть следующими профессиональными компетентностями.

1. Уважительно относится ко всем детям, к их потребностям и чувствам.
2. Способность эффективно взаимодействовать с любым ребенком.
3. Способность создавать условия, способствующие возможности детьми выбрать вид деятельности, а также участников для общей работы.
4. Способность сформировать условия, которые способствующие, не прибегая к помощи принимать решения, выражать эмоции, а также выражать идеи.
5. Способность поощрять детскую инициативу и самостоятельность во всевозможных видах деятельности.
6. Способность формировать условия для положительных, взаимоотношений среди детей, а толерантного отношения ко всем детям.
7. Способность формировать коммуникативные способности детей, которые позволяют справляться с конфликтными ситуациями с ровесниками.
8. Способность создавать условия, которые способствуют овладению культурными средствами деятельности.
9. Способность организовать виды деятельности, которые способствующие всестороннему развитию.
10. Способность дать оценку отдельному развитию любого ребёнка.
11. Способность вступать во взаимодействие с родителями согласно затруднениям образования ребенка, привлекать их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей [1].

В качестве одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности является саморазвитие и умение воспользоваться полученными знаниями на практике [19].

В профессиональном стандарте педагога, указано, что педагогическая деятельность, направленная на реализацию основной образовательной программы дошкольного образования должна реализовываться в конкретных трудовых действиях, необходимых умениях и определённых знаниях.

Перечень обобщённых трудовых функций педагога дошкольного образования содержится в п. 3.2.1 [3].

Современное общество выдвигает достаточно большой перечень требований к профессиональной компетентности педагога.

К основным требованиям профессиональной компетентности педагога дошкольной образовательной организации можно отнести:

- знание возрастных и индивидуальных психофизиологических особенностей детей;
- владение педагогическим мастерством и педагогической техникой;
- обладание профессионально значимыми личностными свойствами и ценностными ориентациями [8, с. 3].

В настоящее время основная цель дошкольного образования—развитие общей культуры, формирование физических, моральных, умственных, художественных, а также индивидуальных качеств, развитие предпосылок учебной деятельности, поддержка и укрепление здоровья детей дошкольников. Все это подразумевает наличие соответствующего уровня профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации [5, с. 10].

В связи с этим, педагогу следует формировать образовательный процесс, делая упор на идеи личностно-развивающего образования, обладать передовыми методологическими познаниями, новыми технологиями; навыками экспериментальной деятельности, вводить инновации в педагогическое проектирование основываясь на анализе своей профессиональной деятельности [54, с. 234].

Развитие профессиональной компетентности педагога—это не простой процесс изучения и модернизации, но также формирование инновационного профессионального опыта с учетом приоритетов дошкольного образования [5, 10].

Грамотная организация методической работы может способствовать решению определенных трудностей качества профессионального роста педагога, способ увеличения его профессионализма, а так же компетентности.

При построении системы управления методической работой необходимо использовать ряд методологических подходов: системно-деятельностный, мотивационный, синергетический, рефлексивный, культурологический и другие.

Сущность методической работы в детском саду располагается в безусловной связи с формой. Все формы методической работы возможно отразить в виде двух взаимозависимых группах:

Методическое сопровождение педагога как способ организации методической деятельности в дошкольном образовательном учреждении включает:

- аналитико-диагностический этап, включает в себя раскрытие трудностей в работе педагога, осознание им необходимости ее решения используя наиболее осведомленного специалиста и дальнейшее определение альтернативных вариантов последующих действий;

- проектировочный этап, включает в себя коллективное проектирование маршрута профессиональной деятельности педагога, раскрывающего механизм разрешений образовавшихся трудностей;

- этап реализации маршрута профессиональной деятельности педагога, состоит в осуществлении регулярной поддержки старшим воспитателем педагогу при реализации маршрута профессиональной деятельности, применяя наиболее соответствующих профессиональным и индивидуальным особенностям педагога приемов и методов;

- контрольно-оценочный этап, представляющий собой коллективное рассмотрение итогов решения трудности [18, с. 48].

В данной работе мы выделили следующие компоненты профессиональной компетентности педагога по обеспечению социальной

готовности к школьному обучению: информационный, мотивационный, коммуникативный и рефлексивный.

Информационный компонент проявляется в виде знаний о способах построения образовательного процесса, для результативного построения работы с целью сформировать социальную готовность детей к обучению в школе.

Мотивационный компонент включает в себя: мотивы, цели, потребности, ценностные установки, стимулирует творческое проявление личности к процессу обеспечения социальной готовности детей к школьному обучению; также предполагает наличие интереса к процессу осуществления развития социальной готовности детей к школьному обучению.

Коммуникативный компонент компетентности содержит умения чётко и точно высказывать идеи, доказывать, аргументировать, подтверждать, подвергать анализу, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливая межличностные связи, выбирать наиболее подходящий стиль общения, организовывать и участвовать в диалоге.

Рефлексивный компонент выражается в умении осознанно осуществлять контроль итогов собственной работы, а также степень собственного развития компетентности по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению, личностных достижений; сформированность таких качеств и свойств, которые способствуют обеспечению социальной готовности детей к обучению в школе.

Указанные характеристики профессиональной компетентности педагога носят интегративный, целостный характер, являются продуктом профессиональной подготовки в целом [30, с. 28].

Для того чтобы обеспечить социальную готовность детей к школе, педагог должен владеть профессиональными умениями, которые способствуют:

- выработке у детей представления относительно приобретению знаний как значимой работы с целью получения знаний;
- формированию упорства, ответственности, самодостаточности, прилежности;
- выработке у детей дошкольного возраста навыков работы в коллективе, а так же позитивному отношению к ровесникам;
- обучению методам интенсивного влияния на сверстников как участников коллективной работы;
- развитию у детей дошкольного возраста умения санкционирования действий учебной деятельности в коллективе;
- обеспечению детей умениями, навыками, знаниями, представляющих большое значение для самостоятельного решения новых вопросов, учебных и практических задач, формированию у детей самостоятельности, инициативности, чувства ответственности и настойчивости в преодолении трудностей;
- развитию способности постановки цели, создания плана действия, реализации плана, оценки результата своего действия;
- формированию умения приспосабливаться и адаптироваться к новым условиям;
- стимулированию у ребёнка желания стать школьником;
- формированию уважительного отношения к профессии и личности учителя;
- формированию умения понимать и исполнять распоряжения и поставленные задачи, данные взрослым;
- развитию способности доводить начатую работу вплоть до окончания.

Не каждый педагог соответствует всем представленным требованиям.

Поэтому особое значение приобретает совершенствование всей воспитательно-образовательной работы. При осуществлении подготовки детей 6–7 лет к школьному обучению, дошкольным образовательным учреждением предусматривается многостороннее воспитание детей

дошкольного возраста (физическое, умственное, нравственное, эстетическое, психологическое) а так же специальная подготовка направленная на усвоение тех предметов, которые они будут изучать в школе.

Формирование личности детей дошкольного возраста и их отношением со сверстниками в значительной степени определяется общением с педагогом дошкольного образовательного учреждения. Ведь непосредственно через педагога, зачастую, формируется отношение детей 6 – 7 лет с обширным социальным окружением за границами групповой комнаты детского сада [50, с. 26].

Значимая роль относится к личному влиянию воспитателя на детей дошкольного возраста лет. В связи с этим, оно требует от педагога безупречного знания психологии детей 6 – 7 лет, грамотного согласования собственных действий с особенностями развития детей.

В зависимости от того как будут развиваться организационные умения, напрямую зависит точность руководства инструкциями, предоставленные детям педагогом, они должны быть внятными, верными, ясными, неизменными. Указания вызывают у детей дошкольного возраста независимые решение вопросов в разных моментах, возникающих в ходе работы.

Главным помощником при создании навыка коллективной работы и позитивного взаимоотношения с ровесниками выступает педагог. Педагог на прямую в состоянии оказать помощь в осознан значимости своей роли в принятии решений, овладению методами эффективного влияния на сверстников, как участников совместной деятельности. Для этого детям необходимо знать о нравственных нормах действия в коллективе.

При создании у детей дошкольного возраста умения организованного поведения учебной деятельности в коллективе, педагог представляет важную роль. Наличие данных навыков, может оказать значительное воздействие на общий процесс нравственного становления личности детей дошкольного возраста, содействует в независимом выборе игр, занятий по интересам.

С самых ранних лет важно создавать для детей условия, которые способствовали взаимодействию со сверстниками во всех видах деятельности [27, с. 11].

Предпосылки социальной готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе определяются участием в совместной деятельности, со сверстниками в дошкольном образовательном учреждении. Социальная готовность обладает значительным влиянием на развитие психологического здоровья и развитие творческого потенциала личности детей 6 – 7 лет.

Поскольку существуют взаимодействия между детьми разного возраста, то это является видом социальных взаимодействий, реализующих и формирующих социальную активность.

Социальной активностью детей дошкольного возраста является выступает навык выполнять относящиеся непосредственно к данному возрасту виды деятельности, которые направлены на решение общественных задач (В.Г. Маралов, В.А. Ситаров).

Социальная активность как правило проявляется в умении проявлять инициативу и исполнительно детей дошкольного возраста в процессе достижения социально значимых задач деятельности [43, с. 104].

Дети при поступлении в школу, попадают в непривычную для них среду, и от того, как пройдет адаптация, будет зависеть дальнейшая успешность. Привыкание к школе, во многом зависит от эмоционального состояние, работоспособности, состояния здоровья, успешности в учебе.

Социальная адаптация детей дошкольного возраста – это процесс привыкания к новым условиям, (в данном случае условиям школы), а так же людям и правилам поведения, усвоением норм и способов поведения, одобряемых родителями и учителями, в условиях взаимодействия со сверстниками.

К тому времени когда, дети поступают в школу, они должны уметь без особых трудностей организовывать самостоятельную деятельность, суметь

выбрать совместную с другими детьми игру или работу, спланировать ее ход, уметь разрешить конфликт, распределить роли, довести начатое дело до конца.

В коллективе, влияние детей друг на друга, составляет важную опору для воспитания у детей самостоятельности, умений действовать организованно, совместно. Одновременно у них формируется индивидуальное поведение – способность спрашивать, отвечать, предлагать, показывать, рассказывать.

Дети дошкольного возраста, у которых развиты навыки положительного взаимоотношения, легко входят в новый коллектив, находят подходы в отношениях с окружающими, умеют считаться с общественным мнением, доброжелательно относятся к сверстникам, стремятся прийти на помощь. Вхождение в новый коллектив, иногда является одним из решающих факторов успешного обучения детей в первом классе. Поэтому большое значение в подготовке к обучению в школе имеет воспитание «качеств общности», умения жить и трудиться в коллективе [32, с. 58].

На сегодняшний день в классах по двадцать – тридцать учеников, поэтому особенно важным становится умение детей дошкольного возраста концентрироваться на учебе в коллективе. А ведь у многих групповое обучение вызывает дополнительные трудности, им сложно сосредоточивать внимание, отстаивать свою точку зрения, чувствовать себя худшим или лучшим в чем-то, говорить перед большим количеством людей и многое другое.

Существует мнение, что дети дошкольного возраста, ранее посещающие дошкольные образовательные учреждения, по приходу в первый класс, гораздо быстрее адаптируются в новом коллективе.

Общение детей со сверстниками и взрослыми, в дошкольном возрасте положительно влияет на адаптацию в школе, обеспечивая максимальную вероятность реализации своих знаний и умений. Так как, находясь в дошкольном образовательном учреждении, дети осуществляют различные

социальные роли, общаются с воспитателем и с окружающим персоналом, это способствует лучшему включению в новую социальную сферу.

Изучив большое количество литературы по подготовке детей дошкольного возраста к обучению в школе, считаю, что оптимальная социальная готовность может быть успешна, если дети дошкольного возраста умеют работать в коллективе, помогая и советуя. Подчиняются правилам и управляют своими эмоциями, осознают собственное мнение, доказывая его. Выделяют и решают учебную задачу, не отвлекаясь на свои личные интересы. Могут внимательно выслушать взрослых и сверстников.

В связи с этим можно сделать вывод, что на сегодняшний день актуальной проблемой в дошкольном образовании является проблема повышения компетентности педагогических работников по обеспечению социальной готовности к школьному обучению.

Сформированность профессиональной компетентности даст возможность педагогам выбирать эффективные способы решения профессиональных задач, творчески выполнять профессиональные обязанности, повышать свою квалификацию, создавать конкурентоспособность, а главное повышать качество дошкольного образования.

Выводы по главе 1

Готовность к школьному обучению изучается на протяжении многих лет. В психолого-педагогической литературе встречается большое разнообразие подходов к рассмотрению сущности, структуры, содержания, условий готовности к обучению в школе.

Готовность к школе в современных условиях рассматривается, прежде всего, как готовность к школьному обучению или учебной деятельности и включает в себя: физиологическую готовность к школьному обучению, психологическую и социальную или личностную готовность к обучению в школе.

Социальная, или личностная, готовность к обучению в школе представляет собой готовность ребенка к новым формам общения, новому отношению к окружающему миру и самому себе, обусловленным ситуацией школьного обучения.

Ян Йирасек в своих исследованиях выделяет следующие составляющие социальной готовности к школьному обучению:

- наличие (и потребности) у ребенка личностных форм общения со сверстниками и взрослыми;
- способности ребенка подчиняться правилам детских групп (развитый уровень коммуникативных умений).

В работе нами были выделены основные компоненты социальной готовности к школьному обучению: коммуникативный, эмоционально-волевой и мотивационный.

Развитие данных компонентов, по нашему мнению, способствует успешной социальной готовности.

Для развития выделенных компонентов социальной готовности к обучению в школе, ребенку необходима помощь взрослого, не просто взрослого, а компетентного педагога, способного обеспечить успешную социальную готовность дошкольников.

Несмотря на то, что родители способствуют формированию социальной готовности к обучению в школе, посещение дошкольного образовательного учреждения является немаловажным в формировании данного процесса. Ведь дети, не посещающие дошкольные образовательные учреждения, сталкиваются с этой проблемой гораздо чаще.

Социальная готовность к школьному обучению выступает одной из необходимых, в подготовке детей к обучению в школе, она приводит к новым формам общения, новому отношению к окружающему миру и самому себе.

В связи с этим необходимо способствовать повышению компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению.

Анализ и обобщение взглядов педагогов, педагогов-психологов по проблеме обеспечения социальной готовности детей к школьному обучению позволили выявить типичные проблемы, которые испытывают педагоги в период подготовки детей дошкольного возраста к школьному обучению, выделить основные характеристики поддержки педагогов и рассмотреть возможность ее оказания в условиях дошкольной образовательной организации; осветить понятия соответствующей профессиональной компетентности, а также обосновать необходимые педагогические условия по ее развитию.

Понятие «профессиональная компетентность» мы рассматривали, как, обусловленное конкретным содержанием профессиональную деятельность.

Профессиональная компетентность педагога по обеспечению социальной готовности к школьному обучению понимается нами как характеристика педагога, включающая овладение знаниями теоретического, фактологического и прикладного плана об особенностях обеспечения социальной готовности к школьному обучению, построения позитивной коммуникации с дошкольниками, опытом эмоционально-рефлексивного отношения к себе и дошкольникам, а также практическими умениями обеспечения мотивации к школьному обучению. В качестве основных

компонентов, характеризующих профессиональную компетентность педагога по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению, по нашему мнению, выступают информационный, мотивационный, коммуникативный, рефлексивный.

Формирование профессиональной компетентности педагога по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению реализуется при создании определенных условий, ориентированных на расширение знаний педагогов о способах обеспечения социальной готовности детей к школьному обучению, на обогащение эмоционально-рефлексивного опыта и приобретения практического опыта взаимодействия с дошкольниками по обеспечению социальной готовности к школьному обучению.

В качестве условий, способствующих формированию профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению определены следующие:

- осознание педагогом необходимости развития своей профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению, эмоциональное принятие этой необходимости и развитие коммуникативных умений;

- овладение педагогом системой знаний по вопросам обеспечения социальной готовности детей к школьному обучению и освоение практических действий по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению.

Каждое из обозначенных условий можно соотнести с компонентами профессиональной компетентности педагогов:

- осознание педагогом необходимости развития своей профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению, эмоциональное принятие этой необходимости и развитие коммуникативных умений с мотивационным, рефлексивным и коммуникативным компонентами компетентности;

– овладение педагогом системой знаний по вопросам обеспечения социальной готовности детей к школьному обучению и освоение практических действий по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению с информационным компонентом.

Данные условия выступают в качестве необходимых и способствуют переходу уровня развития компетентности педагога по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению на более высокий уровень.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

2.1. Изучение уровня развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению

Для более полного изучения развития уровня профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности к школьному обучению помимо обследования непосредственно педагогов нами было проведено психодиагностическое обследование дошкольников подготовительных групп. Обследование дошкольников проводилось с целью определения уровня социальной готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе. В ходе исследования изучались мотивационный, эмоционально-волевой и коммуникативный компоненты.

Экспериментальное исследование было проведено в трех дошкольных образовательных учреждениях с. Казачинского, среди детей дошкольного возраста в количестве 72 человек.

Описание результатов проведенной работы представлены в Приложениях А и Б. Разработанные методические рекомендации представлены в приложении В. Выводы по проведенной работе представлены в Приложении Г. Результаты эмпирического и контрольного этапов исследования социальной готовности детей к обучению в школе представлены в Приложениях Д–И.

Исследование педагогов проводилось в дошкольных образовательных организациях Казачинского района. Выборку составили 40 педагогов: 20 человек в экспериментальной группе и 20 человек в контрольной группе.

В связи с тем, что в современной психолого-педагогической литературе наблюдается большой дефицит специальных методик, направленных на изучение профессиональной компетентности педагогов по обеспечению

социальной готовности детей к школьному обучению, для изучения развития данной компетентности необходимо было сначала создать модель такой компетентности.

Анализ философской, психологической, педагогической литературы позволил разработать эту модель профессиональной компетентности, которая включает четыре компонента:

- информационный;
- мотивационный;
- коммуникативный;
- рефлексивный.

Для каждого компонента были определены признаки, характеризующие каждый компонент профессиональной компетентности.

В обобщенном виде данная модель представлена в таблице 1.

Таблица 1

Структура модели профессиональной компетентности педагога по обеспечению социальной готовности к школьному обучению

Структура модели развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению	
1. Информационный компонент	<p>Владеет знаниями о социальной готовности и подготовке к обучению в школе детей дошкольного возраста, о том какие воспитательные условия необходимы для полноценного и качественного развития ребенка, при социальной подготовке к школьному обучению.</p> <p>Знает о том, какие воспитательные условия необходимы для полноценного и качественного развития ребенка, при социальной подготовке к школьному обучению.</p> <p>Знает пути обогащения собственных знаний, умеет объяснять процесс социальной подготовки к обучению в школе и способы взаимодействия с ребёнком при его подготовке к школьному обучению.</p>

2. Мотивационный компонент	<p>Имеются устойчивые мотивационные установки к процессу социальной подготовке к школьному обучению ребенка.</p> <p>Проявляет интерес к сфере социальной подготовке детей к школьному обучению.</p> <p>Проявляет интерес к самообразованию, самосовершенствованию, самореализации и личностного роста в вопросах социальной подготовки воспитанников к школьному обучению.</p>
3. Коммуникативный компонент	<p>Владеет способностью использовать средства межличностной коммуникации, адекватных способов и стилей общения и обращения с детьми и другими субъектами образования.</p> <p>Владеет речью как инструментом решения педагогических задач.</p> <p>Обладает способностью использовать навыки публичной речи, ведение дискуссии и полемики.</p>
4. Рефлексивный компонент	<p>Осознает ответственность за подготовку ребенка и его социальную готовность к школьному обучению.</p> <p>Осознает уровень собственной компетентности в вопросах подготовки и социальной готовности детей к школьному обучению.</p> <p>Стремится повысить свой уровень компетентности в вопросах подготовки и социальной готовности ребенка к обучению в школе (формулирует познавательные запросы и формат их удовлетворения).</p>

Для информационного компонента признаками, позволяющими зафиксировать уровень проявления выступают: овладение системой знаний о социальной готовности и подготовке к обучению в школе детей дошкольного возраста, о воспитательных условиях необходимых для полноценного и качественного развития ребенка, при социальной подготовке к школьному обучению, о воспитательных условиях необходимых для полноценного и качественного развития ребенка, при социальной подготовке к школьному обучению, а также о способах обогащения собственных знаний.

Основными признаками проявления мотивационного компонента профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности

детей к школьному обучению: наличие устойчивых мотивационных установок к процессу социальной подготовки к школьному обучению ребенка, интерес к сфере социальной подготовки детей к школьному обучению, самообразованию, самосовершенствованию, самореализации и личностного роста в вопросах социальной подготовки воспитанников к школьному обучению.

Для коммуникативного компонента выделены следующие признаки: способность использовать средства межличностной коммуникации, адекватных способов и стилей общения и обращения с детьми и другими субъектами образования; владение речью как инструментом решения педагогических задач; обладание способностью использовать навыки публичной речи, ведение дискуссии и полемики.

Для рефлексивного компонента выделены следующие признаки: осознание ответственности за подготовку ребенка и его социальную готовность к школьному обучению; осознание уровня собственной компетентности в вопросах подготовки и социальной готовности детей к школьному обучению; проявление стремления повысить свой уровень компетентности в вопросах подготовки и социальной готовности ребенка к обучению в школе.

На основании выделенной модели были разработаны диагностические методики, направленные на оценку уровня профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению.

Педагогам были предложены следующие диагностические методики:

1. Карта диагностики уровня профессиональной компетентности педагогов по формированию социальной готовности детей к школьному обучению;

2. Диагностика развития компонентов профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к обучению в школе.

Карта диагностики уровня профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности к школьному обучению (Приложение К) – диагностическая карта направленная на изучение уровня развития профессиональной компетентности в которой указаны основные знания, умения и навыки по данной компетентности и уровни их развития: (0 баллов – педагог не владеет соответствующими знаниями, умениями и навыками; 1 балл – владеет ими в минимальной степени; 2 балла – педагог владеет ими в средней степени; 3 балла – педагог владеет ими в высокой степени).

Структура диагностической карты включает оценку уровня знаний умений и навыков.

В данной диагностике педагог оценивает себя самостоятельно, указывая проводимые виды работы.

Заполняя диагностическую методику, респонденты, следуя инструкции, должны поставить балл в соответствующей графе опросного листа.

Для определения уровня развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению в рамках данной диагностической карты необходимо подсчитать полученные баллы.

В соответствии с выявленными критериями и их показателями, с учетом степени их проявления, выделены три уровня сформированности компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности к обучению в школе в рамках данной диагностики.

1. Высокий уровень характеризуется умением педагога вырабатывать у детей представления о занятиях как важной деятельности для приобретения знаний; развивать настойчивость, ответственность, самостоятельность, старательность; воспитывать у дошкольников опыт деятельности в коллективе и положительного отношения к сверстникам; обучать способам активного воздействия на сверстников как участников

общей деятельности (умение оказать помощь, справедливо оценивать результаты работы сверстников, тактично отмечать недостатки). Умением формировать у детей навыки организованного поведения, учебной деятельности в условиях коллектива; обеспечивать детей знаниями, умениями, навыками, необходимыми для самостоятельного решения новых вопросов, новых учебных и практических задач, воспитание у детей самостоятельности, инициативности, чувства ответственности и настойчивости в преодолении трудностей; развивать способности постановки цели, создания плана действия, реализации плана, оценки результата своего действия; формировать умения приспосабливаться и адаптироваться к новым условиям; стимулировать у ребёнка желание стать школьником; формировать уважительное отношение к профессии и личности учителя; Развивать умение понимать и выполнять распоряжения и задания, которые дают ребёнку взрослые; формировать умение довести начатую работу до конца.

2. Средний уровень характеризуется общим представлением о том, как вырабатывать у детей представления о занятиях как важной деятельности для приобретения знаний; развивать настойчивость, ответственность, самостоятельность, старательность; воспитывать у дошкольников опыт деятельности в коллективе и положительного отношения к сверстникам; обучать способам активного воздействия на сверстников как участников общей деятельности (умение оказать помощь, справедливо оценивать результаты работы сверстников, тактично отмечать недостатки). Характеризуется способностью сформировать у детей общий уровень владения навыками организованного поведения, учебной деятельности в условиях коллектива; предоставлением основ знаний, умений, навыков, необходимых для самостоятельного решения новых вопросов, новых учебных и практических задач; способностью содействовать воспитанию у детей самостоятельности, инициативности, чувства ответственности и настойчивости в преодолении трудностей; также способен создать условия для развития у детей представления о постановки цели, создании плана

действия, реализации плана, оценки результата своего действия; имеет представление о том, как формировать умения приспосабливаться и адаптироваться к новым условиям; стимулировать у ребёнка желание стать школьником, уважительное отношение к профессии и личности учителя, развивать умение понимать и выполнять распоряжения и задания, которые дают ребенку взрослые, формировать умение довести начатую работу до конца.

3. Низкий уровень характеризуется отсутствием представления о том, как вырабатывать у детей представления о занятиях как важной деятельности для приобретения знаний; развивать настойчивость, ответственность, самостоятельность, старательность; воспитывать у дошкольников опыт деятельности в коллективе и положительного отношения к сверстникам; обучать способам активного воздействия на сверстников как участников общей деятельности (умение оказать помощь, справедливо оценивать результаты работы сверстников, тактично отмечать недостатки). Также характеризуется неспособностью сформировать у детей умение владения навыками организованного поведения, учебной деятельности в условиях коллектива; неспособен обеспечить детей знаниями, умениями, навыками, необходимыми для самостоятельного решения новых вопросов, новых учебных и практических задач; не способен содействовать воспитанию у детей самостоятельности, инициативности, чувства ответственности и настойчивости в преодолении трудностей; также не способен создать условия для развития у детей представления о постановке цели, создании плана действия, реализации плана, оценки результата своего действия; не имеет представление о том, как формировать умения приспосабливаться и адаптироваться к новым условиям; стимулировать у ребёнка желание стать школьником, уважительное отношение к профессии и личности учителя, развивать умение понимать и выполнять распоряжения и задания, которые дают ребенку взрослые, формировать умение довести начатую работу до конца.

После заполнения опросных листов карты оценки развития компетентности респондентами проводилась обработка данных путем подсчета баллов.

Для определения уровня развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению необходимо подсчитать полученные баллы и соотнести полученное количество с уровнем развития. Результаты представлены в Приложении Л. Соотношение баллов и уровней развития изучаемой компетентности представлено в таблице 2.

Таблица 2

Соотношение баллов и уровней развития компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к обучению в школе

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Балл	0-11	12-24	25-36

Обработка данных позволила получить следующие результаты, представленные в таблице 3.

Таблица 3

Распределение педагогов контрольной и экспериментальной групп по уровням развития компетентности по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению

Уровни развития	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	20%	15%
Средний	30%	35%
Низкий	50%	50%

Проанализировав полученные результаты, можно сделать вывод, что в экспериментальной группе 20% педагогов имеют высокий уровень профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению, т.е. педагоги владеют системой знаний о социальной готовности детей к школьному обучению в достаточной степени,

не испытываю трудностей в создании условий, способствующих развитию социальной готовности детей к школьному обучению.

30% педагогов имеют средний уровень профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению, т.е. педагоги имеют общее представление о системе знаний о социальной готовности детей к школьному, испытывают незначительные трудности в создании условий, способствующих развитию социальной готовности к школьному обучению.

50% педагогов имеют низкий уровень профессиональной компетентности по формированию социальной готовности детей к школьному обучению, т.е. педагоги не владеют системой знаний о социальной готовности детей к школьному обучению в достаточной степени, испытывают значительные трудности в создании условий способствующих социальной готовности детей к школьному обучению.

В этот же период времени разработанная карта оценки развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению была предложена и педагогам контрольной группы для оценки уровня развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности к обучению в школе.

В контрольной группе были получены следующие результаты: 50% педагогов имеют низкий уровень развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению, 35% педагогов имеют средний уровень развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению, 15% педагогов имеют высокий уровень развития профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению.

Сравнительный анализ результатов распределения педагогов по выявленным, при помощи «Карты диагностики уровня профессиональной

компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению», уровням развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению показал, что: количество педагогов имеющих низкий уровень не отличается в обеих группах и составляет 50%; количество педагогов, имеющих средний уровень в контрольной группе (35%), больше на 5% чем в экспериментальной группе (30%); количество детей, имеющих высокий уровень развития больше в экспериментальной группе (20%), чем в контрольной на 5% и составляет 15%.

С целью выявления эффективности проводимой опытно-экспериментальной работы и проверки гипотезы нами использовалась методика Фишера [33] (Приложение М). С ее помощью фиксировались изменения в уровне развития профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению у педагогов контрольной и экспериментальной групп на начало и конец опытно-экспериментальной работы.

С целью выявления эффективности работы мы считали «эффектом» выявленный высокий уровень профессиональной компетентности педагога по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению в экспериментальной и контрольной группах педагогов. Методика Фишера применялась для анализа уровня развития профессиональной компетентности.

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

Применение методики Фишера к результатам первого контрольного среза для педагогов экспериментальной и контрольной групп показало 95%-ную достоверность отсутствия различий процентных долей педагогов с высоким уровнем развития профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению.

С целью изучения уровня развития компонентов профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к обучению в школе была разработана и проведена «Диагностика уровня развития компонентов профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению» (Приложение П) – диагностическая методика для изучения уровня развития компонентов профессиональной компетентности по 10-ти бальной шкале:

Высокий уровень – 9-10 баллов;

Выше среднего – 7-8 баллов;

Средний уровень – 4-6 баллов;

Ниже среднего – 2-3 балла;

Низкий уровень – 0-1 балл.

Структура диагностики включает четыре основные части:

– информационный компонент профессиональной компетентности (знания, необходимые педагогам для обеспечения социальной готовности детей к школьному обучению и степень их владения респондентами);

– мотивационный компонент профессиональной компетентности (включает мотивы, цели, потребности, ценностные установки, стимулирует творческое проявление личности к процессу обеспечения социальной готовности детей обучению в школе; предполагает наличие интереса к профессиональной деятельности связанной с обеспечением социальной готовности детей к обучению в школе);

– коммуникативный компонент профессиональной компетентности (умения ясно и четко излагать мысли при построении работы по обеспечению социальной готовности детей к обучению в школе, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию направленную на обеспечение социальной готовности детей к обучению в школе);

– рефлексивный компонент профессиональной компетентности (умения сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень

собственного развития компетентности по обеспечению социальной готовности детей к обучению в школе, личностных достижений в развитии профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению).

В данной диагностике педагог оценивает себя самостоятельно по каждому компоненту, затем следует экспертная оценка по каждому компоненту.

Заполняя диагностическую методику, респонденты и эксперты, следуя инструкции, должны поставить балл в соответствующей графе опросного листа.

Экспертную оценку должны дать квалифицированные педагоги, обладающие профессиональными знаниями, умеющие анализировать деятельность, способные объективно оценивать профессиональную деятельность своих коллег. В нашем исследовании в роли экспертов выступают заместители заведующего детским садом по учебно-воспитательной работе и старшие воспитатели детских садов.

Для определения уровня развития каждого компонента профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению необходимо подсчитать полученные баллы по каждому компоненту компетентности и соотнести полученное количество с уровнем развития профессиональной компетентности. Соотношение баллов и уровней развития отдельных компонентов изучаемой компетентности представлено в таблице 4. Общий уровень развития компетентности представлен в таблице 5.

Таблица 4

Соотношение баллов и уровней развития отдельных компонентов изучаемой компетентности (для самооценки и экспертной оценки)

Компоненты компетентности	Уровни развития компетентности			
	Компетентность не сформирована	Низкий	Средний	Высокий

Информационный	0-12	13-25	26-39	40-50
Мотивационный	0-12	13-25	26-39	40-50
Коммуникативный	0-12	13-25	26-39	40-50
Рефлексивный	0-12	13-25	26-39	40-50
Общий уровень	0-50	51-100	101-150	151-200

Таблица 5

Соотношение баллов и уровней развития общего уровня изучаемой компетентности (самооценка + экспертная оценка)

Уровень развития компетентности	Балл
Компетентность не сформирована	0-100
Низкий уровень	101-200
Средний уровень	201-300
Высокий уровень	301-400

Подсчет общего балла, характеризующего уровень развития профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности детей к обучению в школе, мы предлагаем осуществлять по формуле:

$$\text{уровень развития } K = \frac{(Q_{икс} + Q_{мкс} + Q_{ккс} + Q_{ркс}) + (Q_{икэ} + Q_{мкэ} + Q_{ккэ} + Q_{ркэ})}{4}$$

4

где K – уровень развития компетентности;

$Q_{ик}$ – числовое значение информационного компонент,

$Q_{мк}$ – числовое значение мотивационного компонента,

$Q_{кк}$ – числовое значение коммуникативного компонента,

$Q_{рк}$ – числовое значение рефлексивного компонента,

$с$ – самооценка,

$э$ – экспертная оценка.

Сопоставив численное значение комплексного показателя развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к обучению в школе, с числовыми интервалами

выделенных уровней, можно определить, на каком уровне сформирована профессиональная компетентность.

В соответствии с выявленными критериями и их показателями, с учетом степени их проявления, выделены четыре уровня развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к обучению в школе в рамках данной диагностики.

Высокий уровень характеризуется наличием высокого уровня овладения системой знаний, о социальной готовности и подготовке к обучению в школе; о воспитательных условиях необходимых для полноценного и качественного развития ребенка, при социальной подготовке к школьному обучению, о способах обогащения собственных знаний; и устойчивых мотивационных установок к процессу социальной подготовки к школьному обучению ребенка, проявлением интереса к сфере социальной подготовки детей к школьному обучению, самообразованию, самосовершенствованию, самореализации и личностного роста в вопросах социальной подготовки воспитанников к школьному обучению; способностью использовать средства межличностной коммуникации, адекватных способов и стилей общения и обращения с детьми и другими субъектами образования; высокой степенью владения речью как инструментом решения педагогических задач; наличием способности использовать навыки публичной речи, вести дискуссии и полемики; осознанием ответственности за подготовку ребенка и его социальную готовность к школьному обучению; осознанием уровня собственной компетентности в вопросах подготовки и социальной готовности детей к школьному обучению.

Средний уровень характеризуется наличием общего уровня овладения системой знаний, о социальной готовности и подготовке к обучению в школе, о воспитательных условиях сопутствующих данному процессу; владеет основными способами обогащения собственных знаний; не устойчивыми мотивационными установками, проявлением незначительного интереса к изучаемой сфере, самообразованию, самосовершенствованию,

самореализации и личностного роста в вопросах развития изучаемой компетентности; также характеризуется способностью не в полной мере использовать средства межличностной коммуникации как инструмент решения педагогических задач; частичным осознанием ответственности, недостаточным осознанием уровня собственной компетентности в вопросах подготовки и социальной готовности детей к школьному обучению.

Низкий уровень характеризуется отсутствием знаний, о социальной готовности и подготовке к обучению в школе, о воспитательных условиях сопутствующих данному процессу; не владеет способами обогащения собственных знаний; не проявляет интереса к изучаемой сфере, самообразованию, самосовершенствованию, самореализации в вопросах развития изучаемой компетентности; не способен использовать средства межличностной коммуникации как инструмент решения педагогических задач; недостаточным осознанием ответственности, осознанием уровня собственной компетентности в вопросах подготовки и социальной готовности детей к школьному обучению.

Компетентность не сформирована.

После заполнения опросных листов диагностики уровня развития компетентности респондентами проводилась обработка данных путем подсчета баллов и соотнесения их с соответствующим уровнем. Эта процедура проделывалась как с обработкой опросных листов самооценки педагогов, так и с обработкой опросных листов экспертов по каждому педагогу соответственно.

Были получены данные, которые представлены в Приложении Р. Обработка данных позволила получить следующие результаты, представленные в таблице 6.

Таблица 6

Распределение педагогов экспериментальной группы по уровням развития отдельных компонентов профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению

Компоненты	Уровни развития	Самооценка	Экспертная оценка	Общая оценка
Информационный	Высокий	10%	10%	10%
	Средний	50%	50%	50%
	Низкий	30%	40%	40%
	Не сформирован	10%	0%	0%
Мотивационный	Высокий	5%	20%	10%
	Средний	55%	55%	60%
	Низкий	30%	15%	30%
	Не сформирован	10%	10%	0%
Коммуникативный	Высокий	10%	20%	15%
	Средний	55%	55%	50%
	Низкий	25%	15%	25%
	Не сформирован	10%	10%	10%
Рефлексивный	Высокий	15%	30%	15%
	Средний	80%	70%	85%
	Низкий	5%	0%	0%
	Не сформирован	0%	0%	0%

После изучения уровней развития отдельных компонентов профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению по результатам оценки, необходимо вывести уровень развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению в целом по всем компонентам, результаты отражены в таблице 7.

Таблица 7

Распределение педагогов экспериментальной группы по уровням развития профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению

Уровни	Общая оценка
Высокий	15%
Средний	65%
Низкий	20%

Проанализировав полученные результаты, можно качественно охарактеризовать их следующим образом:

Результаты анализа полученных данных показали, что педагоги отмечают у себя наиболее высокие показатели развития рефлексивного компонента – способность анализировать и адекватно оценивать собственный профессионализм, а наименее высокие – развития коммуникативного (знание средств и способов взаимодействия) и информационного (знания и представления об обеспечении социальной готовности к школьному обучению) компонентов.

Результаты экспертной оценки выявили наиболее высокие показатели развития рефлексивного компонента – способность анализировать и адекватно оценивать собственный профессионализм, а наименее высокие – развития информационного (практические умения, способность педагога применять в деятельности свои знания по обеспечению социальной готовности к школьному обучению) и коммуникативного (знание средств и способов взаимодействия) компонентов.

После сопоставления результатов, полученных методом самооценки и экспертной оценки, можно сделать вывод, что обобщенные результаты оценки развития профессиональной компетентности педагога по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению говорят о незначительных несоответствиях самооценки и экспертной оценки по каждому из уровней.

Так, по результатам самооценки, высокий уровень развития информационного компонента профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению имеют 10% педагогов, эксперты высокий уровень присвоили также 10% педагогов.

По результатам диагностики высокий уровень мотивационного компонента в ходе самооценки отметили у себя 5% педагогов и 20% экспертов.

Более серьезные разногласия выявлены по коммуникативному компоненту. Результаты самооценки говорят о существовании высокого уровня развития у 10% педагогов, в то время как эксперты зафиксировали его наличие у 20%, а это в 2 раз больше результатов самооценки. По результатам самооценки высокий уровень развития рефлексивного компонента педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению имеют 15% педагогов, эксперты присвоили высокий уровень в 2 раза больше, это 30% педагогов.

Разногласия в оценке развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению имеются и по оставшимся уровням.

Так, по результатам самооценки, средний уровень развития информационного компонента профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению имеют 50%, эксперты этот уровень присвоили также 50% педагогов. По мотивационному компоненту средний уровень в ходе самооценки и экспертной оценки был отмечен у 55% педагогов.

Уровень развития коммуникативного компонента как педагоги, так и эксперты присвоили 50% педагогов.

Средний уровень развития рефлексивного компонента в ходе экспертной оценки было присвоено 70% педагогов, в то время как 80% педагогов обнаружили его у себя.

В отношении низкого уровня можно отметить следующее: по результатам самооценки, уровень развития информационного компонента профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению имеют 30%, в то время как эксперты этот уровень присвоили 40% педагогов. По мотивационному компоненту низкий уровень эксперты присвоили 15% педагогов, тогда как сами педагоги определили у 30%.

В оценке коммуникативного компонента 15% педагогов эксперты присвоили низкий уровень развития коммуникативного компонента профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению, тогда как 20% педагогов обнаружили его у себя. В оценке развития рефлексивного компонента низкий уровень присвоили себе лишь 5% педагогов, эксперты данный уровень не выявили.

Также следует отметить, что 10% педагогов отметили у себя несформированность информационного, мотивационного и коммуникативного компонентов. Эксперты обнаружили несформированность мотивационного и коммуникативного компонентов также у 10% педагогов.

Проанализировав общий уровень развития компонентов компетентности путем сложения результатов самооценки и экспертной оценки, мы получили следующие результаты: в информационном компоненте низкий уровень был выявлен у 40% педагогов; средний уровень развития был выявлен у 50% педагогов; высокий уровень был отмечен у 10% педагогов. В оценке мотивационного компонента низкий уровень был выявлен у 30% педагогов; средний уровень развития был отмечен у 60%; высокий уровень у 20% педагогов. В оценке развития коммуникативного компонента несформированность была отмечена у 10% педагогов; низкий уровень у 25% педагогов; средний уровень развития был выявлен у 50% педагогов; высокий уровень у 15% педагогов. В оценке рефлексивного компонента несформированности компонента и низкого уровня выявлено не было; средний уровень был отмечен у 85% педагогов; высокий уровень развития был отмечен у 15%.

Следует сказать, что, подсчитав общий уровень развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к обучению в школе, мы получили следующие данные: низкий уровень развития имеют 45% педагогов, средний уровень – 40% педагогов, высокий – 15%.

Проанализировав полученные результаты, можно сделать вывод, что рефлексивный компонент профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению имеет более высокий уровень развития по сравнению с коммуникативным, а информационный компонент имеет более низкий уровень развития по сравнению с мотивационным компонентом.

Проанализировав результаты общего уровня развития компетентности педагогов, путем сложения результатов самооценки и экспертной оценки можно сделать следующие выводы: низкий уровень развития самооценки имеют 20% педагогов, средний уровень 56%, высокий 15%.

В этот же период времени разработанная карта оценки развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению была предложена и педагогам контрольной группы для самооценки и экспертной оценки уровня развития профессиональной компетентности педагогов. Были получены данные, которые представлены в Приложении С. Обработка данных позволила получить следующие количественные результаты, представленные в таблице 8.

Таблица 8

Распределение педагогов контрольной группы по уровням развития отдельных компонентов профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности к школьному обучению

Компоненты	Уровни развития	Самооценка	Экспертная оценка	Общая оценка
Информационный	Высокий	15%	25%	15%
	Средний	50%	50%	60%
	Низкий	20%	20%	20%
	Не сформирован	15%	5%	10%
Мотивационный	Высокий	30%	30%	30%
	Средний	55%	55%	55%
	Низкий	5%	10%	15%
	Не сформирован	10%	0%	0%
Коммуникативный	Высокий	20%	15%	15%

	Средний	30%	40%	40%
	Низкий	30%	40%	45%
	Не сформирован	20%	5%	0%
Рефлексивный	Высокий	30%	25%	20%
	Средний	65%	60%	70%
	Низкий	5%	15%	10%
	Не сформирован	0%	0%	0%

После изучения уровней развития отдельных компонентов профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению по результатам оценки, необходимо вывести общий уровень развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности к школьному обучению представлены в таблице 9.

Таблица 9

Распределение педагогов экспериментальной группы по уровням развития профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению

Уровни	Общий уровень
Высокий	20%
Средний	50%
Низкий	30%

Проанализировав полученные результаты, можно качественно охарактеризовать их следующим образом: Результаты анализа полученных данных показали, что педагоги отмечают у себя наиболее высокие показатели развития рефлексивного компонента – способность анализировать и адекватно оценивать собственный профессионализм, а наименее высокие – развития коммуникативного компонента – знание средств и способов взаимодействия.

Результаты экспертной оценки выявили наиболее высокие показатели развития рефлексивного и мотивационного компонентов – способность анализировать и адекватно оценивать собственный профессионализм;

совокупность потребностей, мотивов, интересов, ценностных ориентаций, направленность на реализацию профессиональных способностей, а наименее высокие – развития коммуникативного компонента – знание средств и способов взаимодействия. После сопоставления результатов, полученных методом самооценки и экспертной оценки, можно сделать вывод, что обобщенные результаты оценки развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению говорят о несоответствиях самооценки и экспертной оценки по каждому из уровней. Так, по результатам самооценки, высокий уровень развития информационного компонента профессиональной компетентности педагога по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению имеет 15%, в то время как эксперты высокий уровень присвоили 25% педагогов, а это в 1,7 раза выше результатов самооценки. Разногласия по высокому уровню развития мотивационного компонента выявлены не были и составили 30%.

Результаты самооценки говорят о существовании высокого уровня развития коммуникативного компонента у 20% педагогов, в то время как эксперты зафиксировали его наличие у 15%, а это в 1,3 раз меньше результатов самооценки. По рефлексивному компоненту, 30% педагогов и 25% экспертов выделили наличие этого компонента.

По результатам самооценки, средний уровень развития информационного компонента профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению имеют 50%, как по мнению педагогов так и экспертов. По мотивационному компоненту средний уровень эксперты определили, и педагоги выявили у 55% педагогов. 40% педагогам эксперты присвоили средний уровень развития коммуникативного компонента профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению, тогда как 30% педагогов обнаружили его у себя. По результатам самооценки, средний уровень развития рефлексивного компонента профессиональной

компетентности педагога по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению имеет 65%, в то время как эксперты этот уровень присвоили 60% педагогов.

В отношении низкого уровня можно отметить следующее: по результатам самооценки и экспертной оценки, низкий уровень развития информационного компонента профессиональной компетентности педагога по обеспечению социальной готовности к школьному обучению имеют 20% педагогов. По мотивационному компоненту низкий уровень педагоги определили у 10% педагогов, в то время как эксперты посчитали, что данный уровень присутствует у 5% педагогов. По результатам коммуникативного компонента низкий уровень развития педагоги определили у 30%, в то время как эксперты этот уровень присвоили 40% педагогов. Низкий уровень рефлексивного компонента выявлен у 5% в ходе самооценки и 15% в ходе экспертной оценки.

Подсчитав общий уровень развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению, мы получили следующие данные:

Проанализировав полученные результаты, можно сделать вывод, что рефлексивный и мотивационный компоненты профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению имеет более высокий уровень развития, а информационный и коммуникативный компоненты имеет более низкий уровень развития.

Выявленные несоответствия самооценки и экспертной оценки по каждому из уровней развития профессиональной компетентности, как в экспериментальной, так и в контрольной группах, может говорить о том, что части педагогов и специалистов сложно анализировать свою деятельность адекватно, возможно, из-за отсутствия такой практики.

Анализируя результаты общей оценки развития компонентов, можно сделать следующие выводы: в информационном компоненте не

сформированность компонента была выявлена у 10% педагогов; низкий уровень у 20%, средний уровень развития отмечен у 60% педагогов, высокий уровень развития отмечен у 15% педагогов. В мотивационном компоненте низкий уровень был отмечен 15% педагогов; средний уровень у 55%; высокий уровень развития у 30% педагогов. Низкий уровень коммуникативного уровня развития компонента был отмечен у 45% педагогов; средний уровень развития был выявлен у 40% педагогов; высокий уровень развития у 15%. По результатам развития рефлексивного компонента низкий уровень был выявлен у 10% педагогов; средний уровень был отмечен у 70% педагогов; высокий уровень развития был отмечен у 20% педагогов.

Проанализировав результаты общего уровня развития профессиональной компетентности педагогов, путем сложения результатов самооценки и экспертной оценки можно сделать следующие выводы: низкий уровень развития самооценки имеют 30% педагогов, средний уровень 50%, высокий 20%.

С целью выявления эффективности работы мы считали «эффектом» выявленный высокий уровень профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению применялась Методика Фишера для анализа общего уровня развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности к школьному обучению. Результаты расчетов по выявлению достоверных различий в двух группах педагогов с применением методики Фишера представлены в Приложении Т.

Применение методики Фишера к результатам первого контрольного среза для педагогов экспериментальной и контрольной групп показало 95%-ную достоверность отсутствия различий процентных долей педагогов с высоким уровнем развития профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности к школьному обучению.

Таким образом, для изучения уровня развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к

школьному обучению нами использовались два основных метода: метод самооценки и метод экспертной оценки. Метод самооценки не только дает нам возможность оценки развития профессиональной компетентности педагога по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению, но и имеет ценность для самого педагога.

Полученные в ходе диагностики результаты изучения уровня развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению поставили перед нами задачу практико-ориентированной разработки условий развития данной компетентности.

2.2. Реализация условий развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению в условиях дошкольной образовательной организации

Проанализировав теоретическую часть исследования, проведенного нами в первой главе данного исследования, мы выявили условия, способствующие развитию профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению:

– признание педагогом необходимости развития своей профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению, эмоциональное принятие этой необходимости и развитие коммуникативных умений;

– овладение педагогом системой знаний по вопросам обеспечения социальной готовности детей к школьному обучению и освоение практических действий по обеспечению социальной готовности к школьному обучению.

Каждое из обозначенных условий можно соотнести с компонентами профессиональной компетентности педагогов.

1. Осознание педагогам необходимости развития своей профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению, эмоциональное принятие этой необходимости и развитие коммуникативных умений – с мотивационным, рефлексивным и коммуникативным компонентами компетентности.

2. Овладение педагогом системой знаний по вопросам обеспечения социальной готовности к школьному обучению и освоение практических действий по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению – с информационным компонентом.

Соответственно, всю экспериментальную работу можно условно разделить на два блока: эмоционально-коммуникативный блок; информационно-практический блок. Структура программы экспериментальной работы по выделенным блокам отражена в Приложении У. Работа проводилась в дневное время (с 13.00 до 15.00) на протяжении четырех месяцев (с января 2019г. по май 2019г.). Экспериментальная работа по всем блокам проводилась параллельно, мы в свою очередь, передадим содержание каждого блока, и тем самым, представим каждое условие отдельно.

В соответствии с целью, задачами и гипотезой исследования нами была реализована работа направленная на поиск приемов и средств, которые способствуют обеспечению первого педагогического условия развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению – осознания педагогом необходимости развития своей профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению, эмоциональное принятие этой необходимости и развитие коммуникативных умений.

Данная работа предполагает развитие профессиональной компетентности педагогов, признания необходимости развития профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности

детей к обучению в школе, а также развитие коммуникативных умений. В связи с этим, мы считаем, что данное условие развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению ориентировано на развитие мотивационного, рефлексивного и коммуникативного компонентов этой компетентности.

Реализация первого условия предполагала несколько форм работы: «круглый стол» по обмену педагогами опытом; семинар с элементами тренинга «развитие коммуникативных умений педагогов».

«Круглый стол» – это форма организации обмена мнениями. В ходе «круглого стола» была организована дискуссия, где участники свободно высказывались, обменивались мнениями, уточняли позиции друг друга, т.е. проходило открытое обсуждение проблем связанных профессиональной компетенцией по обеспечению социальной готовности детей к обучению в школе. Целью «круглого стола» являлось предоставление участвовавшим педагогам возможности выразить свое мнение, связанное с выдвинутой проблемой, в завершении выразить единую позицию.

Суть «круглого стола» сводилась к тому, чтобы реализовать попытку «мозгового штурма» по проблеме развития социальной готовности детей к школьному обучению и найти ответы на важные вопросы.

Участники были ознакомлены с вопросами «круглого стола» за 4 – 5.

Тема «круглого стола»: «Недостаточная социальная готовность к обучению в школе как составляющая не успешности будущего первоклассника» понятна всем участникам, но все же требует самоанализа этой деятельности с целью обозначения основных проблем и вопросов.

«Круглый стол» как форма работы по осознанию педагогом необходимости развития своей профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности детей к обучению в школе, эмоционального принятие этой необходимости и развитие коммуникативных умений предполагал две части: первая – анализ несложных, общих, часто встречающихся ситуаций при организации процесса формирования

социальной готовности детей к школьному обучению (например, возможные формы организации работы с воспитанниками направленные на умение принимать и оказывать помощь окружающим сверстникам). Обсуждение было направлено на «разогрев» участников несложными заданиями, и соответственно способствовало настрою на общую работу по заданной теме. Вторая часть «круглого стола» предполагала описание педагогами самых сложных примеров проблемного взаимодействия педагога с воспитанниками связанного с работой по формированию социальной готовности к школьному обучению. Более активные педагоги приводили пример ситуации, проговаривали свои способы ее решения, остальные участники сразу же включались в работу, приводили примеры ситуаций из своей практики и делились опытом ее решения. Активность педагогов, желание высказаться в ходе этого мероприятия свидетельствовали о том, что была затронута действительно актуальная проблема.

Вторая форма работы в ходе реализации первого условия – семинар с элементами тренинга. Проведение данного вида работы способствовало осознанию педагогами собственных достижений и проблем в организации взаимодействия с воспитанниками, формированию умений моделировать стратегию общения с нужной позиции, формирование активной социальной позиции.

Семинар с элементами тренинга имел следующую структуру: знакомство с правилами; приветствие и настрой на позитивную работу; обсуждение основных положений семинара; основные упражнения; ритуал прощания.

Все основные упражнения семинара с элементами тренинга были направлены на анализ и оценку развития коммуникативного компонента профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности детей к обучению в школе; формирование умения предопределять свое эмоциональное состояние и окружающих; возможности выбрать необходимые фразы, которые соответствуют обстоятельствам, а так же расположить

дошкольника к себе. Сформированная способность педагога «считывать» эмоции ребенка, а так же сопереживать ему во многом упрощает педагогу задачу – расположить к себе ребенка, настроить на результативное взаимодействие.

В ходе проведения семинара с элементами тренинга особое значение уделялось коммуникативной деятельности педагогов. После выполнения заданий педагоги обсуждали произошедшее, делились своим мнением.

Ритуалы приветствия и прощания в рамках данной формы работы были направлены на сплочение группы, снятие физического и эмоционального напряжения, настрой на продуктивную работу; их могли выбирать сами участники. Семинар с элементами тренинга предполагал 4 встречи длительностью 60 минут.

Таким образом, проведенный семинар с элементами тренинга позволил педагогам пересмотреть собственные ценностные ориентации в области обеспечения социальной готовности детей к обучению в школе, овладеть способами рефлексии, научиться видеть потребности, интересы и настрой на работу воспитанников в рамках воспитательно-образовательной деятельности.

Таким образом, можно отметить, что развитие мотивационного, рефлексивного и коммуникативного компонентов профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению возможно при диалогическом характере взаимодействия и общения, с использованием таких форм работы, как «круглый стол» по обмену педагогами опытом своей работы, и семинар с элементами тренинга.

Второе условие, обозначенное нами как необходимое для развития профессиональной компетентности педагога по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению – овладение педагогом системой знаний по вопросам обеспечения социальной готовности к школьному обучению. Это условие направлено на развитие информационного компонента

компетентности и реализуется в информационно-практическом блоке работы с педагогами.

Для того, чтобы педагог овладел системой знаний по вопросам обеспечения социальной готовности детей к школьному обучению, нам необходимо было подобрать материал, в котором отражены: основные понятия, процессы, этапы методы и приемы реализации, принципы построения, при этом важно было проработать материал, продумать и подготовить наглядное изложение материала. Важно было также определить формы овладения педагогами системой знаний по вопросам обеспечения социальной готовности детей к школьному обучению. В данном направлении необходимо сменить одни формы, где участники являются, по большей части, слушателями (лекции) формы, где педагоги проявляют активность (семинары, практикумы, кейсы).

Мы посчитали разумным разработать и реализовать содержание теоретического материала, который отражал бы последовательность и специфику изучения информации по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению.

Кроме того, педагогам обязательно необходимо было изучить понятие социальная готовность к школьному обучению, особенности организации процесса социальной готовности к школьному обучению.

Задачами этого блока работы являлись:

1. Формирование у педагогов системы знаний теоретического и прикладного плана об обеспечении социальной готовности детей к школьному обучению.

2. Актуализация умения создания условий для успешного обеспечения социальной готовности детей к школьному обучению.

Для решения выше обозначенных задач информационно-практического блока мы выделили несколько основных форм работы с педагогами: лекции; консультации; семинары – практикумы с использованием кейсов.

Лекция – основная форма организации учебного процесса, представляющая собой устное, монологическое, последовательное изложение учебного материала. В своей экспериментальной работе мы использовали две лекции по темам: «Формирование социальной готовности к школьному обучению. Основные компоненты социальной готовности», «Игра как форма социальной готовности к школьному обучению».

В информационном блоке мы также отвели немаловажную роль еще одной традиционной форме работы–консультации узких специалистов по темам: «Консультация для родителей «Как способствовать формированию социальной готовности к школьному обучению», «Правила организации работы по обеспечению социальной готовности к школьному обучению». Консультации были направлены на передачу знаний педагогам, повышение их компетентности по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению, в связи с этим, консультации организовывал педагог-психолог учреждения. Чтобы стимулировать внимание педагогов и побудить руководствоваться логикой изложения, в процессе консультации эксперт обращался к участникам с выделенными вопросами. Это способствовало переосмыслению своего практического опыта, выразить свою личную позицию к определенным обстоятельствам. В процессе проведения консультации педагоги разбирали, а также оценивали определенные ситуации, что в свою очередь содействовало дальнейшему объяснению конкретных проблем, раскрытию неверных взглядов, уровня осознания темы. Консультация специалиста подразумевала рекомендации.

В этом же блоке мы провели два семинара-практикума с использованием кейсов по решению проблемных ситуаций на тему «Готовность к обучению в школе: проблемы в подготовке и трудности в обучении».

Решение кейсов – решением проблемных ситуаций, имеющих значение для педагогов участников, где ситуации подразумевает выбор. Окончательным итогом такого рода деятельности представляется анализ предложенных алгоритмов решения проблемы, а также подбор наилучшего

контекста установленной трудности. Особенная значимость кейс-метода состоит в том, что он дает возможность в процессе разбора ситуаций действовать в «команде», вместе осуществлять исследование и получать заключение. Анализируя кейс, педагоги фактически приобрели решение, что допускается использовать аналогичные условия в своей практике.

Для того, чтобы данная форма работы прошла успешно, соблюдались ряд правил:

- ситуации должны быть написаны доступным языком, содержание должно быть приближено к реальным ситуациям взаимодействия педагога с воспитанником;

- в ситуациях должна быть четко выделена основная проблема по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению;

- ситуации должны предполагать несколько вариантов решений; решения не должны лежать на поверхности;

- ситуации должны содержать необходимое и достаточное количество информации для его решения.

В семинаре участвовали педагоги, практикующие деятельность в дошкольном учреждении. На семинаре с использованием проблемных ситуаций была организована дискуссия, которая способствовала всестороннему изучению и анализу проблемной ситуации.

В работе по овладению педагогами системой знаний по вопросам обеспечения социальной готовности детей к школьному обучению использовались кейсы, содержание которых было связано с процессом обеспечения социальной готовности детей к школьному обучению. На первоначальном этапе педагогам предложили распределиться на подгруппы для того чтобы состав подгрупп была одинаковой. В последствии этого подгруппы были сформированными, члены групп ознакомились с содержанием ситуации: подключались в содержательный контекст. Педагоги формулировали предложения всевозможные варианты решения. Проводящему семинар было необходимо наблюдать за тем, чтобы каждый

высказал свою точку зрения, для того чтобы решение формировалось в ходе обсуждения абсолютно всех участников. Далее, в процессе всеобщего обсуждения, а так же аргументации в поддержку или оспаривание сформулированной точки зрения участниками, был произведён выбор подходящего, согласно взгляду подгруппы. Затем подгруппам предлагалось преподнести собственный вид решения. Другие педагоги входили в обсуждение вопроса, соглашались либо не соглашались с решением, предлагая свои доводы. После проведенной работы в общей группе, участники избирали единственный вариант решения, чтобы сгенерировать с помощью предложенных решений.

В заключении можно отметить, что применение кейсов способствовало расширению теоретических знаний педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению, а также позволило актуализировать опыт ведения дискуссии.

Заключительным этапом работы была последняя встреча с педагогами на которой были подведены итоги совместной деятельности.

В заключении можно отметить, что при организации таких форм образовательной деятельности в рамках информационно-практического блока, как лекции, консультации, семинары-практикумы с использованием кейсов, можно способствовать овладению педагогами системой знаний по вопросам обеспечения социальной готовности детей к школьному обучению.

Таким образом, в ходе реализации двух условий развития профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению нам удалось сформировать у педагогов систему знаний по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению; актуализировать умение распознавать проблемные ситуации в ходе организации работы по формированию социальной готовности детей к школьному обучению и соотносить их с теоретическими знаниями; сориентировать педагогов на применение наиболее эффективных технологий

и стратегий в процессе обеспечения социальной готовности детей к школьному обучению.

Также, в процессе реализации выделенных условий педагоги пересмотрели и осмыслили личные ценностные ориентации в области обеспечения социальной готовности детей к школьному обучению, овладели способами рефлексии, научились производить анализ конкретных ситуаций встречающихся в практике, осознали всю значимость обладания конкретными личностными качествами для обеспечения социальной готовности детей к школьному обучению. Педагогам представилась возможность поделиться своим опытом, практически применить знания из различных отраслей деятельности. Результатом проведенной работы стало осознание педагогами развивать уровень компетентности по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению, и соответственно необходимости правильного построения работы по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению.

2.3. Анализ и интерпретация результатов исследования компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению

На контрольном этапе исследовательской работы был проведен диагностирующий контрольный срез, целью которого стало исследование уровня развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению, после реализации выделенных условий.

Диагностирующий контрольный срез предполагал использование таких же процедур, как и на констатирующем этапе исследования: самооценки педагогами и экспертной оценки уровня развития социальной готовности к обучению в школе. Для изучения уровня развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к

школьному обучению на конец опытно-экспериментальной работы использовался метод анкетирования с помощью карты диагностики уровня профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению.

Полученные результаты представлены в Приложении Ф. Обработка данных по экспериментальной группе позволила получить следующие результаты таблице 10.

Таблица 10

Распределение педагогов экспериментальной и контрольной групп по уровням развития профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению после эксперимента

Уровни	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	45%	30%
Средний	55%	50%
Низкий	0%	20%

Графически распределение педагогов экспериментальной и контрольной групп по уровням развития профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению после эксперимента представлено в рисунке 1.

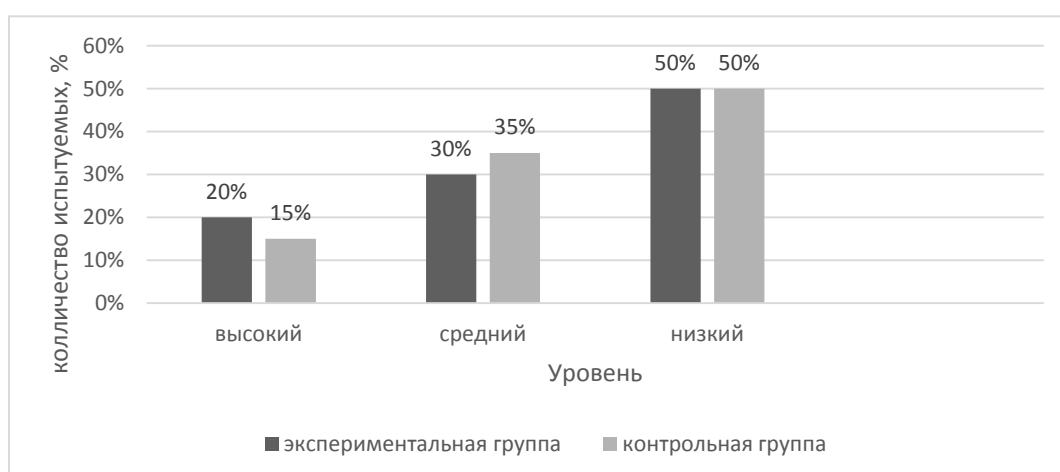


Рисунок 1. Распределение педагогов экспериментальной и контрольной групп по уровням развития компетентности по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению

Сравнительный анализ результатов развития компетентности по обеспечению социальной готовности у педагогов экспериментальной и контрольной групп на начало и конец эксперимента представлены в таблице 11.

Таблица 11

Сравнительный анализ результатов развития компетентности по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению у педагогов экспериментальной и контрольной групп на начало и конец эксперимента

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	45%	15%	30%	30%
Средний	55%	35%	50%	50%
Низкий	0%	50%	20%	20%

Проанализировав полученные результаты, можно качественно охарактеризовать их следующим образом: Результаты анализа полученных данных показали, что после проведенной экспериментальной работы в экспериментальной группе можно отметить снижение низкого уровня с 50% до 0%; средний уровень увеличился с 30% до 55%; изменения отмечаются и по высокому уровню развития, результаты увеличились с 20% до 45%.

Если сравнивать результаты диагностики контрольной группы первого и второго среза, то можно отметить, что низкий уровень увеличился на 30%, средний и высокий уровень на 15%.

Что касается сравнения результатов второго диагностического среза в контрольной и экспериментальной группах, то здесь можно отметить существенную разницу в оценках: педагоги контрольной группы, отмечают у 20% педагогов низкий уровень, у 50% – средний 30% – высокий; педагоги же экспериментальной группы не обнаружили у себя низкого уровня, 50% – средний и 30% – высокий уровень развития.

Такие результаты могут говорить о развитии у педагогов экспериментальной группы более высокого уровня развития профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению.

Как показано в таблице 10, на заключительном этапе опытно-экспериментальной работы, уровень развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению имеет существенное различие в контрольной и экспериментальной группах в отношении высокого уровня развития (высокий уровень выше в экспериментальной группе).

На заключительном этапе организации опытно-экспериментальной работы необходимо оценить эффективность развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению. С этой целью нами вновь (как на диагностирующем этапе опытно-экспериментальной работы) применена методика Фишера для выявления достоверных различий между процентными долями высокого уровня в результатах оценки общего уровня развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению экспериментальной и контрольной групп; (Приложение Т). Расчеты показали достоверность различий процентных 95% долей педагогов с высоким уровнем развития профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению. Полученные статистические и качественные выводы дают основание сделать заключение об эффективности созданных условий развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению.

Для изучения уровня развития компонентов профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности к школьному обучению на конец опытно-экспериментальной работы использовался метод анкетирования с помощью диагностики уровня развития компонентов профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности к школьному обучению.

Были получены данные, которые представлены в Приложения X, Ц. Обработка данных по экспериментальной группе позволила получить следующие результаты таблице 12.

Таблица 12

Распределение педагогов экспериментальной группы по уровням развития отдельных компонентов профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению после эксперимента

Компоненты	Уровни развития	Самооценка, %	Экспертная оценка, %	Общая оценка
Информационный	Высокий	55%	60%	55%
	Средний	35%	35	40%
	Низкий	5%	5%	5%
	Не сформирована	5%	0%	0%
Мотивационный	Высокий	40%	40%	35%
	Средний	55%	60%	65%
	Низкий	5%	0%	0%
	Не сформирована	0%	0%	0%
Коммуникативный	Высокий	40%	40%	45%
	Средний	50%	50%	45%
	Низкий	10%	10%	10%
	Не сформирована	0%	0%	0%
Рефлексивный	Высокий	60%	55%	55%
	Средний	40%	45%	45%
	Низкий	0%	0%	0%
	Не сформирована	0%	0%	0%

После изучения уровней развития отдельных компонентов профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности к школьному обучению по результатам оценки, необходимо вывести уровень развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности к школьному обучению в целом по всем компонентам таблице 13.

Распределение педагогов экспериментальной группы по уровням развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению

Уровни развития	Общая оценка
Высокий	60%
Средний	40%
Низкий	0%

Произведя анализ полученных результатов, можно качественно охарактеризовать их следующим образом: Результаты анализа полученных данных показали, что после проведенной экспериментальной работы эксперты отмечают отсутствие низкого уровня по мотивационному и рефлексивному компоненту, в информационном компоненте эксперты выявили 5%, в коммуникативном 10%. По результатам самооценки низкий уровень был отмечен у 5% педагогов в информационном и мотивационном компонентах, по остальным компонентам низкий уровень отсутствовал. Изменения отмечаются и по среднему уровню развития: эксперты отмечают по информационному компоненту снижение с 50% до 35%; по мотивационному уровень развития не изменился и составил 55%; по коммуникативному увеличился с 55% до 50%; по рефлексивному с 70% до 40%. По среднему уровню развития снижение результатов отмечают и сами педагоги: по информационному с 50% до 35%; по мотивационному увеличился с 55% до 60%; по коммуникативному уменьшился с 55% до 50%; по рефлексивному увеличился с 70% до 45%. Значительные изменения отмечаются по высокому уровню развития всех компонентов по результатам экспертной оценки и самооценки: по информационному компоненту этот уровень вырос с 10% до 55% и с 10% до 60% соответственно; по мотивационному – с 20% до 40% по мнению экспертов, и с 5% до 40% по мнению педагогов; по коммуникативному компоненту с 20% до 40% и с 10% до 40%; по рефлексивному компоненту с 30% до 60% и с 15% до 55%.

Анализируя результаты развития общего уровня компетентности по каждому компоненту можно качественно охарактеризовать их следующим образом: несформированность компетенции по всем компонентам отмечено не было. Значительные изменения были отмечены по всем компонентам, низкий уровень в информационном компоненте уменьшился с 40% до 5%; по мотивационному с 30% до 0%; по коммуникативному с 25% до 10%; низкий уровень по рефлексивному компоненту отсутствовал. Средний уровень уменьшился в информационном компоненте с 50% до 40%, в коммуникативном с 50% до 45%, в рефлексивном с 85% до 45%. В мотивационном компоненте увеличился с 60% до 65%. Изменения были отмечены и в высоком уровне развития компонентов компетентности: в информационном вырос с 10% до 55%; в мотивационном с 10% до 35%; в коммуникативном с 15% до 45%; в рефлексивном с 15% до 55%.

Анализируя показатели по всем компонентам, можно отметить, что результаты самооценки и экспертной оценки практически не имеют серьезных различий. Это может говорить о становлении у педагогов в процессе экспериментальной работы более адекватной самооценки.

Проанализировав полученные обобщенные результаты, можно сделать вывод, что все компоненты профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению после проведения экспериментальной работы имеют более высокий уровень развития.

Проанализировав результаты общего уровня развития компетентности педагогов, путем сложения результатов самооценки и экспертной оценки можно сделать следующие выводы: низкий уровень развития самооценки уменьшился на 20% и составляет 0%, средний уровень уменьшился с 65% до 40%, высокий уровень увеличился с 15% до 60%.

По результатам повторного анкетирования контрольной группы были получены следующие количественные результаты таблице 14.

Таблица 14

Распределение педагогов контрольной группы по уровням развития отдельных компонентов профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению

Компоненты	Уровни развития	Самооценка	Экспертная оценка	Общий уровень
Информационный	Высокий	20%	25%	20%
	Средний	40%	35%	40%
	Низкий	25%	35%	35%
	Не сформирован	15%	5%	5%
Мотивационный	Высокий	35%	40%	35%
	Средний	55%	35%	55%
	Низкий	5%	15%	5%
	Не сформирован	5%	5%	5%
Коммуникативный	Высокий	20%	20%	15%
	Средний	50%	40%	50%
	Низкий	10%	25%	20%
	Не сформирован	20%	15%	15%
Рефлексивный	Высокий	40%	40%	40%
	Средний	40%	40%	40%
	Низкий	20%	20%	20%
	Не сформирован	0%	0%	0%

После изучения уровней развития отдельных компонентов профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению по результатам оценки, необходимо вывести уровень развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению в целом по всем компонентам таблице 15.

Таблица 15

Распределение педагогов контрольной группы по уровням развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению

Уровни	Общий уровень
Высокий	30%
Средний	50%
Низкий	20%

После изучения уровней развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности к школьному обучению, необходимо вывести уровень развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению в целом по всем компонентам для экспериментальной и контрольной групп, результаты представлены в таблице 16.

Таблица 16

Распределение педагогов экспериментальной и контрольной групп по уровню развития профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности к школьному обучению после проведения опытно-экспериментальной работы (контрольный этап)

Группа	Уровни развития	Общий уровень
Экспериментальная группа	Высокий	60%
	Средний	40%
	Низкий	0%
Контрольная группа	Высокий	40%
	Средний	50%
	Низкий	10%

Графически распределение педагогов экспериментальной и контрольной групп по уровню развития профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности к школьному обучению после проведения опытно-экспериментальной работы представлены в рисунке 2.

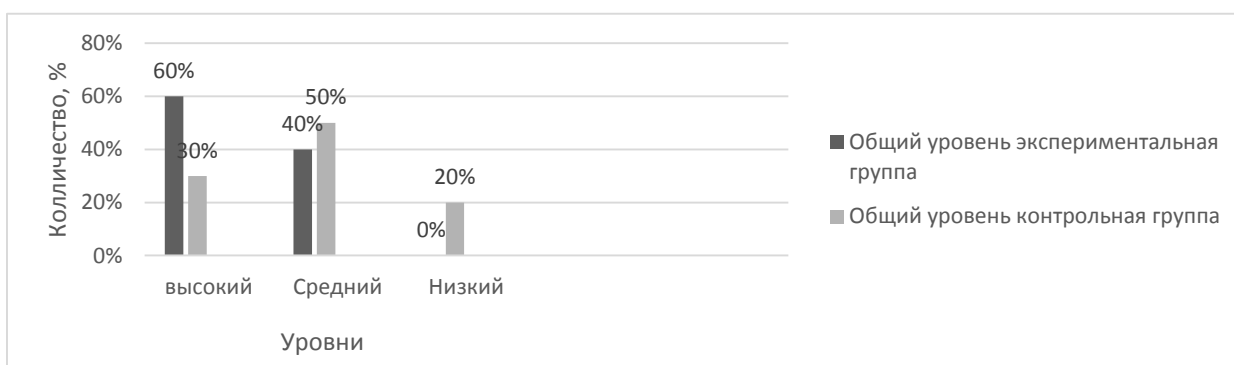


Рисунок 2. Результаты уровней развития компетентности по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению по результатам общей оценки в экспериментальной и контрольной группах второго контрольного среза

Как показано в таблице 16, на заключительном этапе опытно-экспериментальной работы, уровень развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности к школьному обучению имеет существенное различие в контрольной и экспериментальной группах в отношении высокого уровня (высокий уровень выше в экспериментальной группе).

Проанализировав полученные количественные результаты, можно качественно охарактеризовать их следующим образом: Если сравнивать результаты диагностики контрольной группы первого и второго среза, то можно отметить незначительные изменения, данных экспертами по всем компонентам профессиональной компетентности педагогов. Несформированность компетентности была выявлена в информационном компоненте 5%, в мотивационном компоненте компетенции уровень увеличился с 0% до 5%, в коммуникативном с 5% до 15%. Показатели рефлексивного компонента остались 0%. По результатам экспертной оценки отмечается увеличение низкого уровня: по информационному компоненту с 20% до 35%; по мотивационному компоненту с 10% до 15%; по коммуникативному компоненту показатели уменьшились с 40% до 25%; по рефлексивному компоненту показатели увеличились с 15% до 20% и, соответственно, за счет этих изменений, снижение среднего уровня: по информационному компоненту – с 50% до 45%; по мотивационному компоненту – с 55% до 35%; по коммуникативному компоненту оценки остались стабильными 40%; по рефлексивному уменьшились с 60% до 40%.

Незначительные изменения были отмечены и в оценке высокого уровня: по информационному компоненту оценки остались прежними - 25%; по мотивационному компоненту – увеличение с 30% до 40%; по коммуникативному компоненту с 15% до 20%; по рефлексивному компоненту оценки также увеличились с 35% до 40%.

По результатам самооценки второго диагностического среза несформированность информационного компонента была отмечена у 15%, в

мотивационном компоненте результаты уменьшились с 10% до 5%, результаты коммуникативного уровня остались неизменны 20%. Также отмечается изменение низкого уровня: по информационному компоненту результаты увеличились с 20% до 25%; по мотивационному компоненту результаты остались неизменны и составили 5%; по коммуникативному компоненту результаты уменьшились с 40% до 10%; по рефлексивные результаты увеличились с 5% до 20%. Соответственно, за счет этих изменений, произошли изменения и среднего уровня: по информационному компоненту результаты уменьшились с 50% до 40; по мотивационному компоненту результаты остались неизменными и составили 55%; по коммуникативному компоненту результаты увеличились с 30% до 50%; по рефлексивному уменьшились с 60% до 40%.

Количество педагогов с высоким уровнем развития увеличились в информационном компоненте с 15% до 20%, мотивационном с 30% до 35%, в коммуникативные результаты остались неизменны и составили 20%, в рефлексивном компоненте увеличились с 30% до 40%.

Результаты экспертов также изменились, по результатам экспертной оценки низкий и высокий уровень развития имеют 0% педагогов, уровень ниже среднего уменьшился с 25% до 20%, средний уровень уменьшился с 55% до 50%. а уровень выше среднего увеличился с 20% до 30%.

Анализируя результаты развития общего уровня компетентности по каждому компоненту можно качественно охарактеризовать их следующим образом: несформированность компетенции в информационном компоненте уменьшилась с 10% до 5%, в мотивационном компоненте результаты увеличилась с 0% до 5%, в коммуникативном увеличилась с 0% до 15%, в рефлексивном компоненте несформированность отмечена не была.

Значительные изменения были отмечены по всем остальным компонентам, низкий уровень в информационном компоненте увеличился с 20% до 35%; по мотивационному уменьшился с 15% до 5%; по коммуникативному уровню результаты уменьшились с 40% до 20%; низкий

уровень по рефлексивному компоненту увеличился с 10% до 20%. Средний уровень уменьшился в информационном компоненте с 60% до 40%, в мотивационном остался 55%, в коммуникативном увеличился с 40% до 50%, в рефлексивном уменьшился с 70% до 40%. Изменения были отмечены и в высоком уровне развития компонентов компетентности: в информационном вырос с 15% до 20%; в мотивационном с 30% до 35%; в коммуникативном остался 15%; в рефлексивном увеличился с 20% до 40%.

Как после первого, так и после второго диагностического среза, значительная разница между экспертной оценкой и самооценкой не выявляется. Это видно, как по результатам оценки отдельных компонентов (в информационном компоненте высокий уровень присваивают 20% сами педагоги и 25% – эксперты; в мотивационном компоненте высокий уровень присваивают 35% сами педагоги и 40% – эксперты; в коммуникативном компоненте высокий уровень определили 20% педагоги и эксперты; в рефлексивном компоненте высокий уровень присваивают 40% как педагоги, так и эксперты.

Что касается сравнения результатов второго диагностического среза в контрольной и экспериментальной группах, то здесь можно отметить существенную разницу в оценках по отдельным компонентам: эксперты контрольной группы, по результатам анализа информационного компонента, отмечают у 5% несформированность компетенции, у 35% педагогов низкий уровень, у 35% – средний и у 35% – высокий уровень; эксперты же экспериментальной группы в этом же компоненте компетентности не выявили несформированность компетентности, низкий уровень присвоили 5%, средний уровень 35% педагогов и 60% высокий уровень развития.

Похожая ситуация и по оценкам мотивационного компонента: в экспериментальной группе эксперты не выявили низкий уровень у педагогов, тогда, как в контрольной группе этот уровень эксперты выявили у 5%; средний уровень эксперты выделили у 60% педагогов, тогда, как в контрольной группе этот уровень выявили у 35% педагогов; высокий уровень по этому компоненту

эксперты в экспериментальной группе присвоили 40% педагогов как в экспериментальной, так и в контрольной группе. По результатам самооценки коммуникативного компонента в экспериментальной группе после опытно-экспериментальной работы гораздо большему числу педагогов, чем в контрольной группе присвоен высокий уровень.

В рефлексивном компоненте можно говорить о не такой значительной разнице, т.к. и после первого среза этот компонент отличался наиболее высокими результатами. Но, можно отметить, что в экспериментальной группе низкого уровня отмечено не было, тогда как контрольной группе педагоги присвоили 20% педагогов. Как сами педагоги, так и эксперты обеих групп, по-прежнему отмечают наиболее высокие показатели развития рефлексивного компонента компетентности.

Общий уровень развития компетентности педагогов также имеет яркие различия в группах: в экспериментальной группе 45% педагогов имеют средний уровень развития; 50% педагогов – высокий уровень; в контрольной же группе, средний уровень развития имеют 60% педагогов, а высокий – 20%.

Проанализировав полученные обобщенные результаты, можно сделать вывод, что в контрольной группе за прошедший период показатели развития как отдельных компонентов профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности к школьному обучению, так и показатели развития компетентности в целом значительно не изменились; в экспериментальной же группе уровень развития и отдельных компонентов, и всей компетентности в целом значительно повысился.

Проанализировав результаты общего уровня развития компетентности педагогов, путем сложения результатов самооценки и экспертной оценки можно сделать следующие выводы: в экспериментальной группе 40% педагогов имеют средний уровень развития и 60% педагогов – высокий уровень; в контрольной же группе, средний уровень развития имеют 50% педагогов, а высокий – 30%; низкий уровень в экспериментальной группе отсутствует, в контрольной составляет 20%.

На заключительном этапе организации опытно-экспериментальной работы необходимо оценить эффективность развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению готовности к школьному обучению. С этой целью нами вновь (как на диагностирующем этапе опытно-экспериментальной работы) применена методика Фишера на выявление достоверных различий между процентными долями высокого уровня в результатах оценки общего уровня развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности к школьному обучению экспериментальной и контрольной групп (Приложение Ш). Расчеты показали 95%-ную достоверность различий процентных долей педагогов с высоким уровнем развития профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности к школьному обучению. Полученные статистические и качественные выводы дают основание сделать заключение об эффективности созданных условий развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению.

Выводы по главе 2

Анализ и обобщение данных опытно-экспериментальной работы позволили нам сделать вывод об эффективности реализации условий по развитию профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к обучению в школе.

В ходе исследования было доказано, что разработка и реализация программы опытно-экспериментальной работы по двум блокам: эмоционально-коммуникативному и информационно-практическому; в течение четырех месяцев позволила увеличить количество педагогов с более высоким уровнем развития профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению.

Каждый блок программы опытно-экспериментальной работы соответствовал определенному нами условию для эффективного развития обозначенной компетентности педагогов.

Первое педагогическое условие – осознание педагогом необходимости развития своей профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности к школьному обучению, эмоциональное принятие этой необходимости и развитие коммуникативных навыков предполагало личностное развитие участников, овладение ценностями личностного общения и принятия другого человека, признания значимости эмпатического восприятия в процессе взаимодействия с субъектом и реализовывалось через несколько форм работы: «круглый стол» по обмену педагогами опытом своей работы; семинар с элементами тренинга направленного на коммуникативное развитие педагогов.

«Круглый стол» состоял из двух частей: анализа очень несложных, общих, часто встречающихся ситуаций при взаимодействии педагога с воспитанниками и описание педагогами самых сложных примеров проблемного взаимодействия педагога с воспитанниками по созданию условий для обеспечения социальной готовности детей к школьному

обучению из своей практики. Семинар с элементами тренинга предполагал набор упражнений, позволяющих педагогам развить коммуникативные навыки, овладевали способами рефлексии.

Все эти формы работы способствовали развитию информационного, мотивационного, рефлексивного и коммуникативного компонента профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению в условиях дошкольной образовательной организации.

Второе условие – овладение педагогом системой знаний по вопросам обеспечения социальной готовности детей к школьному обучению, освоение практических действий по обеспечению социальной готовности к школьному обучению было реализовано через следующие формы работы с педагогами: лекции; консультации; семинары-практикумы с использованием кейсов.

Проведенные лекции по темам: «Формирование социальной готовности к школе. Мотивационный аспект школьной зрелости», «Игра как форма социальной готовности к школьному обучению» четко и логично раскрыли содержание теоретической базы для продолжения работы по овладению педагогом системой знаний по вопросам обеспечения социальной готовности детей к школьному обучению. Консультации узких специалистов по темам: «Правила организации работы по обеспечению социальной готовности к школьному обучению», «Консультация для родителей «Как способствовать формированию социальной готовности к школьному обучению», предполагали беседу с педагогами в контексте анализа конкретных ситуаций, что способствовало детальному разъяснению определенных сложных вопросов, выявлению ошибочных суждений, а также степени понимания темы. Семинар-практикум с использованием кейсов позволили педагогам изучить способы организации социальной готовности детей к школьному обучению, невербальные способы общения.

Формы работы по реализации второго условия позволили расширить теоретические знания педагогов по обеспечению социальной готовности к

школьному обучению, актуализировать опыт анализа конкретных практических ситуаций, моделировать решение проблемы на основе имеющихся теоретических знаний и практического опыта.

Таким образом, разработка и реализация программы опытно-экспериментальной работы способствовала овладению системой знаний об обеспечении социальной готовности к школьному обучению, т.е. развитию информационного компонента профессиональной компетентности педагогов; осознанию необходимости развивать свои навыки и умения, т.е. актуализации коммуникативного компонента профессиональной компетентности; освоению эффективных приемов обеспечения социальной готовности к школьному обучению, т.е. формированию информационного компонента профессиональной компетентности. Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили успешность и результативность выделенных положений гипотезы, достижение поставленных целей и задач.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное нами исследование развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности к школьному обучению позволяет систематизировать полученные результаты в виде совокупности теоретических положений.

Одним из условий эффективного обеспечения социальной готовности к школьному обучению является профессиональная компетентность педагогов по обеспечению социальной готовности к школьному обучению, состоящая из четырех компонентов: информационного, коммуникативного, мотивационного, рефлексивного. Они служат показателями при разработке критериев, позволяющих изучить уровень развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности к школьному обучению.

Понятие «профессиональная компетентность» мы рассматривали, как, обусловленная конкретным содержанием профессиональная деятельность.

Профессиональная компетентность педагога по обеспечению социальной готовности к школьному обучению понимается нами как характеристика педагога, включающая овладение знаниями теоретического, фактологического и прикладного плана об особенностях обеспечения социальной готовности к школьному обучению, построения позитивной коммуникации с дошкольниками, опытом эмоционально-рефлексивного отношения к себе и дошкольникам, а также практическими умениями обеспечения мотивации к школьному обучению.

В качестве условий, способствующих формированию профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности к школьному обучению определены следующие:

– осознание педагогом необходимости развития своей профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности к

школьному обучению, эмоциональное принятие этой необходимости и развитие коммуникативных умений;

– овладение педагогом системой знаний по вопросам обеспечения социальной готовности к школьному обучению и освоение практических действий по обеспечению социальной готовности к школьному обучению.

Каждое из обозначенных условий можно соотнести с компонентами профессиональной компетентности педагогов.

Первое условие – осознание педагогом необходимости развития своей профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности к школьному обучению, эмоциональное принятие этой необходимости и развитие коммуникативных навыков с мотивационным, рефлексивным и коммуникативным компонентами компетентности.

Второе условие – овладение педагогом системой знаний и практических умений по вопросам обеспечения социальной готовности к школьному обучению – с информационным компонентом.

Об эффективности данных условий свидетельствует положительная динамика результатов диагностики с использованием методики «Диагностика развития компонентов профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к обучению в школе».

Проанализировав полученные обобщенные результаты, можно сделать вывод, что в контрольной группе за прошедший период показатели развития как отдельных компонентов профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности к школьному обучению, так и показатели развития компетентности в целом значительно не изменились; в экспериментальной же группе уровень развития и отдельных компонентов, и всей компетентности в целом значительно повысился.

Проанализировав результаты общего уровня развития компетентности педагогов, путем сложения результатов самооценки и экспертной оценки можно сделать следующие выводы: в экспериментальной группе 40% педагогов имеют средний уровень развития и 60% педагогов – высокий

уровень; в контрольной же группе, средний уровень развития имеют 50% педагогов, а высокий – 30%; низкий уровень в экспериментальной группе отсутствует, в контрольной составляет 20%.

Таким образом, разработка и реализация программы опытно-экспериментальной работы способствовала овладению системой знаний по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению, т.е. развитию информационного компонента профессиональной компетентности педагогов; осознанию необходимости развивать свои навыки и умения, т.е. актуализации коммуникативного компонента профессиональной компетентности; освоению эффективных приемов обеспечения социальной готовности к школьному обучению, т.е. формированию информационного компонента профессиональной компетентности. Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили успешность и результативность выделенных положений гипотезы, достижение поставленных целей и задач.

Об эффективности условий свидетельствует также положительная динамика результатов диагностики с использованием «Карты диагностики уровня профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к обучению в школе».

Если сравнить результаты второго диагностического среза в контрольной и экспериментальной группах, то здесь можно отметить существенную разницу в оценках: педагоги контрольной группы, отмечают у 20% педагогов низкий уровень, у 50% – средний 30% – высокий; педагоги же экспериментальной группы не обнаружили у себя низкого уровня, 50% – средний и 30% – высокий уровень развития.

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

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова Т.В., Корнешук Н.Г., Рубин Ш.Г. Оценка готовности выпускников дошкольных образовательных учреждений к обучению в школе // Оценка качества образования. 2007. № 1. С. 66 – 70.
2. Абуева Н.В., Фомичева С.Н. Профессиональная компетентность педагогов ДОУ: проблемы и пути их решения // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации сборник статей девятой международной научно-практической интернет-конференции. 2017. С. 8 – 11
3. Андросова М. И. Формирование психологической компетентности студентов педагогических вузов [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2014. № 4. С. 675-676. URL <https://moluch.ru/archive/63/10100/> (Дата обращения: 04.10.2018).
4. Архипова И.А. Подготовка ребенка к школе: Книга для родителей будущего первоклассника. Екатеринбург: У-Фактория, 2013. 224 с.
5. Афонькина Ю.А. Мониторинг профессиональной деятельности педагога ДОУ: диагностический журнал. М.: Учитель, 2014. 115 с.
6. Безруких М.М., Филиппова Т.А. Ступеньки к школе. Мир вокруг меня М.: Дрофа, 2014. 39 с.
7. Белкина В.Н. Психология раннего и дошкольного детства. М.: Инфра-М, 2010. 290 с.
8. Белобородова М.В. Гендерные особенности школьной готовности первоклассников // Сборник материалов ежегодной международной научной конференции «Психология в условиях обновления системы образования» (г. Санкт-Петербург, 28–30 апреля 2013 г.) / Под ред. Л.В. Николаевой. СПб.: 2013. С. 196.
9. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 398 с.

10. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1995. 352 с.
11. Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова и др. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 208 с.
12. Венгер Л.А. Воспитание психологической готовности к систематическому обучению // Дошкольное воспитание. 2013. № 10. С.34 – 40.
13. Волков Б.С., Волкова Н.В. Готовим ребенка к школе. 4-е изд. СПб.: Питер, 2008. 192 с.
14. Галеева А.Р., Мамедова Л.В. Исследование уровня развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 12 (2) С. 187 – 188.
15. Гайнуллина И.Р., Газеева М.Г. Методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов в дошкольной образовательной организации // Актуальные вопросы теории и практики управления сборник научных статей / Под общей редакцией А. Чернопятова. 2018. С. 43 – 50.
16. Гладкая И.В. Становление понятия «Профессиональная компетентность» в теории профессионального образования [Электронный ресурс] // Человек и образование. 2011. СПб. С. 130–134. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-ponyatiya-professionalnaya-kompetentnost-v-teorii-professionalnogo-obrazovaniya> (Дата обращения: 04.10.2018).
17. Гиппенрейтер Ю.Б. Большая книга общения с ребёнком. М.: АСТ, 2018. 496 с.
18. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребёнком. Как? М.: АСТ; Астрель, 2008. 340 с.
19. Гиппенрейтер Ю.Б. Родителям: книга вопросов и ответов: что делать, чтобы дети хотели учиться, умели дружить и росли самостоятельными. М.: АСТ, 2017. 192 с.

20. Гиппенрейтер Ю.Б. Счастливый ребёнок: новые вопросы и ответы. М.: АСТ, 2016. 352 с.
21. Глузман Н.А. Требования к профессиональной компетентности современного воспитателя дошкольной образовательной организации // Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога: сборник материалов VI всероссийской научно-практической конференции. 2019. С. 23 – 32.
22. Гуревич П.С. Психологический словарь [Электронный ресурс] / под общей науч. ред. П.С. Гуревича. М.: ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС Образование, 2011. 800 с. URL: <http://www.twirpx.com/file/334860/> (Дата обращения 18.04.2018).
23. Гуткина Н.Н. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению. // Психологическое образование. 2010. № 3. С. 45 – 50.
24. Гуцалюк Л.Б. Занятия по подготовке детей к школе. // Начальная школа. 2011. № 4. С.11 – 13.
25. Давыдова, О.И., Богославец ,Л.Г., Майер, А.А., Работа с родителями в детском саду: Этнопедагогический подход. М.: ТЦ Сфера, 2005. 144 с.
26. Долганина В.В. "Внутренняя позиция школьника" как предпосылка социальной готовности детей 6–7 лет к обучению в школе// Вестник современной науки. 2015. № 1(1). С. 134 – 136.
27. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход [Электронный ресурс] // Сибирь. Философия. Образование. 2005. № 8. С.26–44. URL <http://drusanvkz.narod.ru> (Дата обращения: 04.04.2018).
28. Дубровина И.В. Готовность к школе / под ред. И.В. Дубровиной. М.: Норма, 2010. 390 с.
29. Дубровина И.В. Практикум по возрастной и педагогической психологии. М.: Просвещение, 2013. 225 с.

30. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов. Учебник, 2-е издание, исправленное. М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 2003. 336 с.
31. Жукова О.Г. Специфика повышения квалификации педагогов ДОО в условиях реализации основной образовательной программы дошкольного образования // Человек и образование. 2018. № 3 (56). С. 90 – 93.
32. Заикина Е.Д. Социальная и психологическая готовность ребёнка к обучению в школе // Приоритетные направления развития образования и науки: материалы IV Междунар. науч.– практ. конф. (Чебоксары, 24 дек. 2017 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. С. 133 – 134.
33. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.
34. Кравцова Е.Н. Ребенок внутри общения // Дошкольное образование. 2005. № 3. С. 2 – 6
35. Краснощекова Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста. Ростов /н/Д.: «Феникс», 2016. 250 с
36. Кубарева Л. А., Морозова Ю. В. Формирование психологической готовности к школьному обучению в условиях дошкольного обучения [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2017. № 34.1. С. 38 – 41. URL <https://moluch.ru/archive/168/45493/> (дата обращения: 10.10.2018).
37. Кульчицкая И. Ю. Самооценка как один из факторов готовности детей к школьному обучению [Электронный ресурс] // Материалы Междунар. науч. конф. Теория и практика образования в современном мире (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб: Реноме, 2012.С. 115 – 118. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1738/> (дата обращения: 07.10.2018).
38. Левшина Н.И., Ячикова Е.Ю. Организационно-педагогические условия повышения коммуникативной компетентности педагогов в ДОО // Сборник материалов X очно-заочной Международной научно-практической конференции «Мир детства и образование» (г. Магнитогорск, 25 мая 2016 г).

Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2016. С. 165 –168.

39. Лепешова Е. Ваш первоклассник. М.: Дрофа, 2015. 190 с.

40. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009. 320 с.

41. Лобанова А.В. Психолого-педагогические условия и методики развития готовности детей к обучению в школе [Электронный ресурс]. // Гуманитарные научные исследования. 2017. № 3 URL: <http://human.snauka.ru/2017/03/23058> (дата обращения: 26.03.2019).

42. Мазепина Т.Б. Развитие навыков общения ребенка в играх, тренировках, текстах. Ростов н/Д.: 2002. 119 с

43. Макшанов С. И. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н.Ю. Хрящевой. СПб.: Речь, 2002. 256 с.

44. Миннибаева В.Г., Дурнева Г.Р., Васильев А.А. Дошкольное воспитание и проблема перехода в школу // Начальная школа. 2001. № 11 С. 24 – 26.

45. Моница Г., Панасюк Е. «Пред школьный бум». Екатеринбург: У-Фактория, 2007. 165 с.

46. Мухина В.С. Детская психология. М.: Апрель Пресс, 2011. 563 с.

47. Мухина В.С. Что такое готовность к учению? // Семья и школа. 2014. № 4. С. 25 – 27.

48. Нигиль Н.Н. Формирование социально-личностной готовности воспитанников к началу регулярного школьного обучения // материалы IX Междунар. науч.- практ. конф «Воспитание и обучение: теория, методика и практика» (г. Чебоксары, 16 апр. 2017 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. С. 66 – 69.

49. Оганесян Н.Т. Методы активного социально-психологического обучения: учебно-методическое пособие. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2014. 136 с.

50. Основы психологии: Практикум / Ред.-сост. Л.Д.Столяренко. Ростов н/Д.: Феникс, 2004. 703 с.

51. Панкова Г. В., Лузан М. М., Сергеева М. А. Развитие профессиональной компетентности педагога ДОО в контексте ФГОС ДО и ПС (Профстандарта). [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № 10. С. 231 – 235. URL: <http://e-koncept.ru>. (Дата обращения: 16.07.2018)
52. Пономаренко Л.П., Белоусова Р.В. Основы психологии для старшеклассников. М.: Владос, 2003. 224 с.
53. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. [Электронный ресурс] Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». URL: <http://fgosvo.ru> (Дата обращения: 27.04.18).
54. Рогов Е.И. Психология группы. М.: ВЛАДОС, 2005. 430 с.
55. Рогов Е.И. Психология общения. М.: ВЛАДОС, 2003. 390 с.
56. Рогов Е.И. Психология человека. М.: ВЛАДОС, 2001. 320 с.
57. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога в 2 ч. Часть 1. Система работы психолога с детьми разного возраста: практическое пособие / Е. И. Рогов. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2019. 412 с.
58. Свеженцова Г.М. Подготовка детей к школе. // Начальная школа. 2014. № 5. С. 67– 69.
59. Сергеева Л.В. Мотивационная готовность к школе как основа успешного формирования универсальных учебных действий // Эксперимент и инновации в школе. 2015. № 1. С. 28 – 30.
60. Сердюкова Е.П., Звезда Л.М. Формы и методы работы по повышению коммуникативной компетентности педагогов ДОО // материалы межвузовской студенческой научно-практической конференции «Ребенок-дошкольник в современном образовательном пространстве». 2017. С. 112 – 114.
61. Слабко Л.С. Социальная готовность ребенка к школе // European science. 2016. № 9 (19). С. 2 – 31.

62. Таушканова Е.С. Формирование психологической готовности к школьному обучению в условиях дошкольной образовательной организации // Концепт. 2015. № 1 С. 146 – 150.
63. Терентьева Е.В., Болотникова О.П., Ошкина А.А. Формирование волевой готовности к школе у детей 6–7 лет с синдромом дефицита внимания и гиперактивности // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. С. 524.
64. Трифонова Т.А., Полякова Е.Ю., Шалота Н.А. Из опыта работы краснодарского научно-методического центра по формированию профессиональной компетентности педагогов ДОО // Методист. 2016. № 6. С. 16 – 19.
65. Трофимчук Д.В. Проблема профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школе // Актуальные проблемы образования: Сборник докладов II международной научно-практической конференции. Саратов: Научно-образовательный центр «Эрудит». 2018. С. 15 – 19.
66. Трофимчук Д.В. Методическое сопровождение развития компетентности педагогов ДОО по обеспечению социальной готовности к школьному обучению // Электронный журнал "Меридиан". 2019. № 7 (25). С. 42 – 47.
67. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений-5-е изд., стереотип. М.: «Академия», 2001. 336 с.
68. Усова А.В. Требования к подготовке учителя в свете концепции модернизации российского образования на период до 2010 года // Педагогическое образование и наука. 2003. № 2. С.4 – 8.
69. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка. М.: Аделант, 2014. 800 с.
70. Федеральный Государственный Образовательный стандарт. [Электронный ресурс]. ФГОС дошкольного образования URL: <http://www.rg.ru> (Дата обращения: 27.04.18).

71. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273 – ФЗ). [Электронный ресурс] URL:<http://graph.document.kremlin.ru> (Дата обращения: 27.04.18).
72. Фопель К. Энергия паузы. Психологические игры и упражнения. М.: Генезис, 2001. 240 с.
73. Хапачева С. М., Дзеверук В. С. Социально-психологическая готовность детей к школе как значимый компонент общепсихологической готовности ребенка к школьному обучению [Электронный ресурс] // Концепт. 2014. № 12. С11-16. URL: [http:// e-koncept.ru](http://e-koncept.ru). (Дата обращения: 24.01.2018)
74. Хрестоматия по социальной психологии /Под ред. Т.В.Кутасова. М.: 1994. 229 с.
75. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. 3-е изд. СПб.: Питер, 2014. 607 с.
76. Шушарина Н.В. Формирование профессиональной компетентности педагогов дошкольной организации // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2015. № 1 (2). С. 257 – 260.
77. Lotova I.Y. Theory and practice of developing of professional role play competence of future teachers in the University [Электронный ресурс]. Raleigh, North Carolina, USA.: Lulu Press. 2015. 177 p. URL <https://books.google.ru> (дата обращения 20.09.18).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Исследование особенностей формирования социальной готовности к школьному обучению

Результаты констатирующего эксперимента

Нами было проведено психодиагностическое обследование дошкольников подготовительных групп. Обследование дошкольников проводилось с целью определения уровня социальной готовности выпускников к обучению в школе. В ходе исследования изучались мотивационный, эмоционально-волевой и коммуникативный компоненты.

Экспериментальное исследование было проведено в трех дошкольных образовательных учреждениях с. Казачинского, среди дошкольников подготовительных групп 6 –7 лет в количестве 72 человек.

Цель исследования: выявить уровень социальной готовности детей к школьному обучению.

Сроки проведения исследования: сентябрь – октябрь 2018, апрель 2019 г.

Исследование проводили в два этапа – на первом констатирующем этапе мы выбрали и провели диагностические методики, направленные на выявление уровня социальной готовности детей дошкольного возраста к школьному обучению; – на втором этапе мы провели анализ полученных результатов и разработали методические рекомендации по развитию социальной готовности детей к школьному обучению. Исследование уровня развития социальной готовности детей к школе проводили с помощью следующих методик:

1. Коммуникативно-личностный опросник для родителей, воспитателей и родственников ребенка.

С помощью данного опросника оцениваются следующие коммуникативные качества и виды отношений ребёнка с людьми:

- доброта;
- внимательность к людям;
- правдивость, честность;
- вежливость;
- общительность;
- щедрость;
- отзывчивость, готовность прийти на помощь;
- справедливость;
- жизнерадостность;
- ответственность.

Опросник состоит из 10 вопросов, с четырьмя вариантами ответов:

а) да, б) нет, в) когда как, г) не знаю.

За каждый ответ типа «да» ребёнок получает 1 балл. За каждый ответ типа «нет» ему приписывается 0 баллов.

Каждый ответ типа «когда как» или «не знаю» расценивается в 0,5 балла. В итоге подсчитывается общая сумма баллов, набранных ребёнком по всем десяти коммуникативным качествам личности. Далее следует общая оценка уровня коммуникативного компонента социальной готовности ребенка к школе.

Диагностику проводили педагоги образовательных учреждений, оценивая каждого ребенка индивидуально.

Результаты заносились в итоговые протоколы по каждой группе отдельно. Полученные данные соотносились с характеристикой уровней развития коммуникативного компонента детей старшего дошкольного возраста со взрослыми и сверстниками.

Данные итогового протокола по экспериментальной (Приложение А) и контрольной (Приложение Б) групп были проанализированы. Путем математического анализа было определено распределение детей по уровням

развития коммуникативного компонента, данные которого, были помещены в таблицу 17.

Таблица 17

Распределение дошкольников по уровням развития коммуникативного компонента

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Очень высокий	8%	0%
Высокий	19%	14%
Средний	56%	56%
Низкий	17%	30%

На основе полученных результатов можно сделать вывод, что в экспериментальной группе 17% детей имеют низкий уровень развития коммуникативного компонента социальной готовности к школьному обучению, т.е. дети малоактивны и малоразговорчивы в общении с детьми и педагогами, невнимательны, редко пользуются формами речевого этикета, не умеют последовательно излагать свои мысли, точно передавать их содержание.

56% детей имеют средний уровень развития коммуникативного компонента социальной готовности к школьному обучению, т.е. дети слушают и понимают речь, участвуют в общении, чаще по инициативе других; умение пользоваться формами речевого этикета устойчивое.

19% детей имеют высокий уровень развития коммуникативного компонента социальной готовности к школьному обучению, 8% детей имеют очень высокий уровень развития компонента, эти дети активны в общении, умеют слушать и понимать речь, строят общение с учетом ситуации, легко входят в контакт с детьми и взрослыми, ясно и последовательно выражают свои мысли.

В контрольной группе были получены следующие результаты: 30% детей имеют низкий уровень развития коммуникативного компонент

социальной готовности к школьному обучению, 56% детей имеют средний уровень развития коммуникативного компонента, у 14% детей уровень развития коммуникативного компонента высокий.

Сравнительный анализ результатов распределения детей по выявленным, при помощи диагностики «Коммуникативно-личностный опросник для родителей, воспитателей и родственников ребенка»), уровням развития коммуникативного компонента показал, что: количество детей имеющих низкий уровень в экспериментальной группе (17%) на 13 % меньше чем в контрольной (30%); количество детей, имеющих средний уровень одинаковое как в контрольной так и в экспериментальной (56%); количество детей, имеющих высокий уровень развития в экспериментальной группе (19%) больше, чем в контрольной (14%) на 5%; также в экспериментальной группе 8% детей имеют очень высокий уровень развития данного компонента, в экспериментальной группе такого результата не выявлено.

3. Методика «Определение мотивов учения» М.Р. Гинзбург.

Методика использовалась с целью выявить относительную выраженность различных мотивов, побуждающих к учению детей старшего дошкольного возраста.

В основу методики «Определение мотивов учения» положен принцип «персонификации» мотивов. Испытуемым предлагается небольшой рассказ, в котором каждый из исследуемых мотивов выступает в качестве личностной позиции одного из персонажей.

Эксперимент проводился индивидуально. После прочтения каждого абзаца перед ребенком выкладывался соответствующий содержанию рисунок, который служил внешней опорой для запоминания.

Дети последовательно осуществляли три выбора. Если содержание недостаточно прослеживалось в ответе ребёнка, задавался контрольный вопрос: "А что этот ребенок сказал?", чтобы быть уверенным в том, что ребёнок произвёл свой выбор, исходя именно из содержания рассказа, а не случайно указал на одну из шести картинок.

Далее ответы заносятся (выбор определённой картинки) в таблицу и затем оценивались.

В этой методике основными являются учебно-познавательные мотивы (учебный, социальный, отметка), учитывать причину выбора конкретного мотива не нужно.

Если дошкольник выбирает учебно-познавательные мотивы, отвечая «я хочу учиться», «в школе выучишься и получишь профессию», «если бы не было школы, я бы все равно учился», то за такой ответ ставится 1 балл. Если же он выбирает учебно-познавательный мотив, потому что «пятерки хорошо получать», «отвечать и руку поднимать», «в школе лучше, чем дома», «потому что он отличник, с ним нужно дружить», «потому что она красивая», – за такой ответ ставится 0 баллов. Также 0 баллов ставится, если ребенок выбирает мотив, не связанный с учебной деятельностью (внешний, игровой, позиционный). Это говорит о том, что он еще не готов к учебной деятельности и, скорее всего, в процессе адаптации к школе у него могут возникнуть трудности: нежелание учиться, ходить в школу, пропуски уроков и т.п.

Анализ диагностической методики

Количественный: если ответы ребенка оцениваются в 3 балла, то уровень учебной мотивации нормальный; 2 балла – уровень учебной мотивации средний; 0 – 1 балл, уровень низкий.

Качественный:

Внешний – собственного желания ходить в школу ребенок не проявляет, школу он посещает только по принуждению.

Учебный – ребенку нравится учиться, нравится посещать школу.

Игровой – в школе ребенку нравится только играть, гулять, общаться с детьми.

Позиционный – ребенок ходит в школу не для того, чтобы овладеть учебной деятельностью, а для того, чтобы почувствовать себя взрослым, повысить свой статус в глазах детей и взрослых.

Социальный – ребенок ходит в школу не для того, чтобы быть образованным, узнавать что-то новое, а потому, что знает: учиться надо, чтобы в будущем получить профессию, – так говорят родители.

Отметка – ребенок ходит в школу, чтобы зарабатывать пятерки, за которые хвалят родители и учитель.

Для определения уровня развития мотивационного компонента нами был произведен количественный анализ диагностики.

Данные итогового протокола по экспериментальной (Приложение Б) и контрольной (Приложение В) групп были проанализированы. Путем математического анализа было определено распределение детей по уровням развития мотивационного компонента, данные которого, были помещены в таблицу 18.

Таблица 18

Распределение дошкольников по уровням развития мотивационного компонента

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	17%	19%
Средний	14%	14%
Низкий	69%	56%

На основе полученных результатов можно сделать вывод, что в экспериментальной группе 69% детей имеет низкий уровень развития мотивационного компонента социальной готовности к школьному обучению, т.е. у детей отмечается преобладание игровых или внешних мотивов, возможно присутствие оценочного мотива.

14% детей имеют средний уровень развития мотивационного компонента социальной готовности к школьному обучению, у детей было отмечено преобладание оценочных мотивов, возможно присутствие позиционного и игрового (внешнего) мотивов.

17 % детей имеют высокий уровень развития мотивационного компонента социальной готовности к школьному обучению, у детей преобладают позиционные мотивы, возможно присутствие социального и оценочного мотивов.

В контрольной группе были получены следующие результаты: 67% детей имеют низкий уровень развития мотивационного компонента социальной готовности к школьному обучению, 14% детей имеют средний уровень развития мотивационного компонента, а у 19% детей высокий уровень развития мотивационного компонента.

Сравнительный анализ результатов распределения детей по выявленным, при помощи методики «Определение мотивов учения» М.Р. Гинзбург , уровням развития мотивационного компонента показал, что: количество детей имеющих низкий уровень больше в экспериментальной группе (69%) на 2% чем в контрольной (67%); количество детей, имеющих средний уровень одинаково в обеих группах (14%); количество детей, имеющих высокий уровень сформированности меньше в экспериментальной группе (17%), чем в контрольной на 2 % (19%).

3. Стандартная беседа Нежновой была использована для исследования внутренней позиции дошкольника и выявления характера ориентации на школьно-учебную деятельность.

В ходе обследования ребенку задаются вопросы, ответы на которые позволяют выявить один из трех типов ориентации в отношении школы и учения. Преимущественная ориентация на содержание учебной деятельности свидетельствует о наличии у ребенка внутренней позиции школьника.

Варианты ответов и их оценка:

А – ориентация на содержание учебной деятельности – 2 балла;

Б – ориентация на внешние атрибуты учебной деятельности и школьной жизни – 1 балл;

В – ориентация на внешкольные виды деятельности и условия – 0 баллов.

Далее производится подсчет баллов и анализ полученных результатов. Для определения уровня развития эмоционально-волевого компонента нами был произведен подсчет баллов.

Данные итогового протокола по экспериментальной (Приложение Б) и контрольной (Приложение В) групп были проанализированы. Путем математического анализа было определено распределение детей по уровням развития эмоционально-волевого компонента, данные которого, были помещены в таблицу 19.

Таблица 19

Распределение дошкольников по уровням развития эмоционально-волевого компонента социальной готовности к школьному обучению

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	17%	14%
Средний	36%	44%
Низкий	47%	42%

На основе полученных результатов можно сделать вывод, что в экспериментальной группе 47% детей имеет низкий уровень развития эмоционально-волевого компонента социальной готовности к школьному обучению, т.е. ребенок не проявляет интереса к школе (внутренняя позиция школьника не сформирована).

36% детей имеют средний уровень развития эмоционально-волевого компонента социальной готовности к школьному обучению, такие результаты свидетельствуют о преимущественном интересе ребенка к внешней атрибутике школьной жизни (начальная стадия формирования внутренней позиции школьника);

Только у 17% детей уровень развития эмоционально-волевого компонента социальной готовности к школьному обучению высокий, что говорит о школьно-учебной ориентации ребенка и положительном отношении к школе (внутренняя позиция школьника достаточно сформирована).

В контрольной группе были получены следующие результаты: 42% детей имеют низкий уровень развития эмоционально-волевого компонента социальной готовности к школьному обучению, 44% детей имеют средний уровень развития эмоционально-волевого компонента, а у 14% детей уровень развития эмоционально-волевого компонента высокий.

Сравнительный анализ результатов распределения детей по выявленным, при помощи «Стандартной беседы Нежновой», уровням сформированности навыков культурного общения показал, что: количество детей имеющих низкий уровень в экспериментальной группе (47%) больше на 5% чем в контрольной (42); количество детей, имеющих средний уровень в экспериментальной группе (36%) меньше на 8%, чем в контрольной (44%); количество детей, имеющих высокий уровень сформированности больше в экспериментальной группе (17%), чем в контрольной на 3% (14%).

В таблице 20 представлены результаты диагностики, основанные на результатах анкетирования экспериментальной и контрольной групп, по всем компонентам.

Таблица 20

Распределение дошкольников экспериментальной и контрольной групп по уровням развития компонентов социальной готовности к школьному обучению

Компоненты	Уровни						Методики
	низкий		средний		высокий		
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа	
Мотивационный	69%	67%	14%	14%	17%	19%	Методика «определение мотивов учения» М.Р. Гинзбург.

Коммуникативный	17%	30%	56%	56%	27%	14%	Коммуникативно- личностный опросник для родителей, воспитателей и родственников ребенка.
Экоционально- волевой	47%	42%	36%	44%	17%	14%	Стандартная беседа Нежновой

Таким образом по результатам данных диагностик мы пришли к выводу, что что дети, проходившие исследование, не мотивированы к школьному обучению.

У большей части испытуемых низкий уровень мотивации к школьному обучению. Преобладают следующие мотивы:

– игровой – в школе ребенку нравится только играть, гулять, общаться с детьми;

– позиционный – ребенок ходит в школу не для того, чтобы овладеть учебной деятельностью, а для того, чтобы почувствовать себя взрослым, повысить свой статус в глазах детей и взрослых;

– отметка – ребенок ходит в школу, чтобы зарабатывать пятерки, за которые хвалят родители и учитель.

Также у значительного количества детей не сформирована внутренняя позиция школьника т.е дети не проявляют интереса к обучению в школе.

По результатам диагностик коммуникативного компонента, можно сделать вывод, что большая часть детей не испытывают значительных трудностей в установлении контактов с окружающими, а также уровень развития отношений детей и их коммуникативные качества развиты в пределах нормы. При этом по результатам наблюдения за детьми, можно прийти к выводу, что дети испытывают трудности при выполнении работы в группе, также дети не умеют уступать и прислушиваться к мнению окружающих.

Таким образом, данный эксперимент определяет проблему: для того, чтобы сформировать у ребенка социальную готовность к школьному обучению педагоги должны обратить внимание на развитие всех компонентов социальной готовности. В частности, на мотивирование воспитанников.

Методические рекомендации

Основываясь на результаты диагностического исследования формирования социальной готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе, изучив труды педагогов по данной теме, мы составили для воспитателей и родителей воспитанников методические рекомендации, способствующие успешной социальной готовности к обучению в школе.

Методические рекомендации для родителей:

1. Прививайте ребенку веру в свои силы, не допускайте формирования заниженной самооценки. Для этого надо чаще хвалить ребенка, не ругать за допущенные ошибки, а только показывать, как их исправить, чтобы улучшить результат.

2. Развивайте в ребенке навыки общения: научите ребенка дружить с другими детьми, делить с ними успехи и неудачи. Все это ему пригодится в социально сложной атмосфере школы.

3. Не проявляйте излишней тревоги по поводу недостаточных успехов и недостаточного продвижения вперед.

4. Избегайте неодобрительной оценки, находите слова поддержки, чаще хвалите ребенка за его терпение, настойчивость. Никогда не подчеркивайте его слабости в сравнении с другими детьми. Формируйте у него уверенность в своих силах.

5. Ребенок должен быть коммуникабельным, то есть уметь общаться со сверстниками и взрослыми; в общении не должно проявляться агрессии, а при ссоре с другим ребенком должен уметь оценивать и искать выход из проблемной ситуации; ребенок должен понимать и признавать авторитет взрослых.

6. Прививайте толерантность; это означает, что ребенок должен адекватно реагировать на конструктивные замечания взрослых и сверстников.

7. Обращайте внимание на нравственное развитие, ребенок должен понимать, что хорошо, а что – плохо.

8. Сообщаемый ребенку материал о школе должен быть не только понятим, но и прочувствован, пережит. Например, рассказывая о своих любимых учителях, читая художественную литературу, просматривая кинофильмы, надо активизировать как сознание ребенка, так и его чувства. Экскурсии в школу, встречи с учителями помогают создавать у ребенка положительную установку на учебу в школе.

9. Обсуждайте вместе с ребенком способы и решения исправления ошибок допустимых в данной ситуации форм поведения.

10. А самое главное, не запугивайте ребенка школой! Если ребенок указывает, что в школе двойки будут ставить, там программа трудная, играть будет некогда, то это, как правило, результат ошибок в воспитании. Нередко к нему приводит запугивание детей школой, что особенно вредно по отношению к детям робким, неуверенным в себе, «даже двух слов сказать не можешь...», «Там тебе покажут!». Намного разумнее сразу формировать верные представления о школе, положительное отношение к ней, учителю, книге, к самому себе.

Методические рекомендации педагогам дошкольных образовательных учреждений:

1. Учите ребенка принимать поставленную педагогом задачу, внимательно выслушивая, уточняя неясные моменты, а после выполнения он должен адекватно оценивать свою работу, признавать свои ошибки, если таковые имеются.

2. Помогите ребенку понять, почему он идет в школу, важность обучения.

3. Формируйте интерес к учению и получению новых знаний.

4. Создавайте только положительную картинку предстоящей школьной жизни.

5. Развивайте способность ребенка выполнять задания, которое ему не совсем по душе, но этого требует учебная программа.

6. Формируйте усидчивость—способность в течение определенного времени внимательно слушать взрослого и выполнять задания, не отвлекаясь на посторонние предметы и дела.

7. Реализации принципа взаимодействия в дошкольном воспитании, который подразумевает взаимную обусловленность, активность всех субъектов воспитательно-образовательного процесса. В данном контексте имеется в виду взаимодействие систем: «ребенок-педагог», «родители-ребенок». Речь идет о взаимопроникновении мира взрослых и детей, где взрослый выступает в роли посредника.

8. Реализуйте принцип доверительного сотрудничества. Подобные отношения рассматриваются как показатель успешности и завершенности образовательного взаимодействия. В результате доверительного сотрудничества ребенок начинает осознавать свое причастие к совместному делу, социальную востребованность, переживает радость, удовлетворенность от того, что его индивидуальный опыт расширяется.

9. Реализуйте принцип диалогического общения. Этот принцип рассматривает диалог как неотъемлемое условие взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса. Именно диалог показывает, что между воспитателем и ребенком есть тесная связь, взаимная и встречная открытость, искренность, понимание.

10. Осуществляйте систематическое наблюдение за играми детей. Часто дети старшего дошкольного возраста играют сами, без помощи взрослых. Если он взрослый видит, что дети не могут договориться друг с другом, что у них не ладится игра, он приходит на помощь: объясняет, как сделать трактор прочнее, чтобы не ломался, помогает ставить мачту на пароходе. Помогая детям, не надо делать за них то, что они могут сделать сами.

11. Поощряйте проявление позитивных моментов детской субкультуры в общении, которая представляет собой определенный набор «трудных», но

регулярно воспроизводящихся коммуникативных ситуаций, для которых она разрабатывает устойчивые стереотипные стратегии «правильного» поведения, обеспеченные соответствующими словесными клише. Например, если, рассорившись по пустякам, ребенок хочет помириться, надо подойти к нему и показать на примере как это можно сделать.

12. Организовывайте режиссерские игры, работая над формированием адекватной самооценки ребенка.

13. Включайте в работу игры для успешного формирования навыков, необходимых в школе, нацеленных на выработку и укрепление необходимых качеств и свойств целью, которых является развить у детей 6-7 лет умение сосредоточиваться и концентрировать свое внимание.

14. Обсуждайте с детьми те правила и нормы, с которыми он встретится в школе. Объясните их необходимость и целесообразность.

Результаты контрольного эксперимента

С целью проверки эффективности использования данных нами рекомендаций при планировании педагогами работы был проведен контрольный эксперимент, в котором использовались те же методики, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Результаты диагностики детей заносились в итоговые протоколы по каждой группе отдельно. Данные итогового протокола по результатам экспериментальной и контрольной групп были проанализированы и представлены в таблице 5. Путем математического анализа было определено распределение детей по уровням развития коммуникативного компонента социальной готовности к школьному обучению, данные которого, были помещены в таблицу 21.

Таблица 21

Распределение дошкольников экспериментальной и контрольной групп по уровню развития коммуникативного компонента социальной готовности детей к школьному обучению

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Очень высокий	11%	0%
Высокий	30%	20%
Средний	53%	58%
Низкий	6%	22%

На основе полученных результатов можно сделать вывод, что в экспериментальной группе 6% детей имеет низкий уровень развития коммуникативного компонента социальной готовности к школьному обучению, т.е. данные дети малоактивны и малоразговорчивы в общении с детьми и педагогами, невнимательны, редко пользуются формами речевого этикета, не умеют последовательно излагать свои мысли, точно передавать их содержание

53% детей имеют средний уровень развития коммуникативного компонента социальной готовности к школьному обучению, т.е. дети слушают и понимают речь, участвуют в общении, чаще по инициативе других; умение пользоваться формами речевого этикета неустойчивое.

30% детей имеют высокий уровень и 11% детей очень высокий уровень развития коммуникативного компонента социальной готовности к школьному обучению, т.е. дети активны в общении, умеют слушать и понимать речь, строить общение с учетом ситуации, легко входят в контакт с детьми и взрослыми, ясно и последовательно выражают свои мысли, пользуются формами речевого этикета.

В контрольной группе были получены следующие результаты: 22% детей имеют низкий уровень развития коммуникативного компонента социальной готовности к школьному обучению, 58% детей имеют средний уровень развития коммуникативного компонента, а у 20% детей высокий уровень развития коммуникативного компонента.

Сравнительный анализ результатов распределения детей по выявленным, при помощи методики «Коммуникативно-личностный опросник для родителей, воспитателей и родственников ребенка.», уровням сформированности навыков культурного общения показал, что: количество детей имеющих низкий уровень в экспериментальной группе (6%) на 16% меньше чем в контрольной (22%); количество детей, имеющих средний уровень в экспериментальной группе (53%) меньше на 5%, чем в контрольной (58%); количество детей, имеющих высокий уровень сформированности больше в экспериментальной группе (30%), чем в контрольной на 10% (20%); также в экспериментальной группе 11% детей имеют очень высокий уровень развития коммуникативного компонента.

В таблице 22 представлены результаты распределения дошкольников экспериментальной и контрольной групп по уровню развития мотивационного компонента социальной готовности к школьному обучению.

Распределение дошкольников экспериментальной и контрольной групп по уровням развития мотивационного компонента социальной готовности к школьному обучению

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	39%	22%
Средний	33%	33%
Низкий	28%	45%

На основе полученных результатов можно сделать вывод, что в экспериментальной группе 28% детей имеет низкий уровень развития мотивационного компонента социальной готовности к школьному обучению, т.е. у детей отмечается преобладание игровых или внешних мотивов, возможно присутствие оценочного мотива.

33% средний уровень развития мотивационного компонента социальной готовности к школьному обучению, у детей было отмечено преобладание оценочных мотивов, возможно присутствие позиционного и игрового (внешнего) мотивов.

Только у 39% детей уровень развития мотивационного компонента социальной готовности к школьному обучению высокий, преобладают позиционные мотивы, возможно присутствие социального и оценочного мотивов.

В контрольной группе были получены следующие результаты: 45% детей имеют низкий уровень развития мотивационного компонента социальной готовности к школьному обучению, 33% детей имеют средний уровень развития мотивационного компонента, а у 22% детей высокий уровень развития мотивационного компонента.

Сравнительный анализ результатов распределения детей по выявленным, при помощи методики «Определение мотивов учения» М.Р. Гинзбург, уровням развития социальной готовности к школьному обучению показал, что: количество детей имеющих низкий уровень в

экспериментальной группе (28%) меньше на 17% чем в контрольной группе (45%); количество детей, имеющих средний уровень одинаковое количество в обеих группах (33%); количество детей, имеющих высокий уровень развития больше в экспериментальной группе (39%), чем в контрольной на 17% (22%).

В таблице 23 представлены результаты распределения дошкольников экспериментальной и контрольной групп по уровню развития эмоционально-волевого компонента социальной готовности к школьному обучению.

Таблица 23

Распределение дошкольников экспериментальной и контрольной групп по уровню развития эмоционально-волевого компонента социальной готовности к школьному обучению (методика «Стандартная беседа Нежной»)

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	28%	28%
Средний	53%	42%
Низкий	19%	30%

На основе полученных результатов можно сделать вывод, что в экспериментальной группе 19% детей имеет низкий уровень развития эмоционально-волевого компонента социальной готовности к школьному обучению, т.е. результаты говорят о школьно-учебной ориентации ребенка и положительном отношении к школе (внутренняя позиция школьника достаточно сформирована);

53% средний уровень развития эмоционально-волевого компонента социальной готовности к школьному обучению, у детей было отменно наличие интереса к внешней атрибутике школьной жизни (начальная стадия формирования внутренней позиции школьника);

Только у 28% детей уровень развития эмоционально-волевого компонента социальной готовности к школьному обучению высокий, дети не проявляют интереса к школе (внутренняя позиция школьника не сформирована).

В контрольной группе были получены следующие результаты: 30% детей имеют низкий уровень развития эмоционально-волевого компонента социальной готовности к школьному обучению, 42% детей имеют средний уровень развития эмоционально-волевого компонента, а у 28% детей высокий уровень развития эмоционально-волевого компонента.

Сравнительный анализ результатов распределения детей по выявленным, при помощи «Стандартная беседа Нежной», уровням развития навыков культурного общения показал, что: количество детей имеющих низкий уровень в экспериментальной группе (19%) меньше на 11% чем в контрольной (30%); количество детей, имеющих средний уровень больше в экспериментальной группе (53%) на 11%, чем в контрольной (42%); количество детей, имеющих высокий уровень развития эмоционально-волевого компонента не отличаются (28%).

В таблице 24 представлены результаты диагностики, основанные на результатах анкетирования на момент начала и окончания экспериментальной работы.

Таблица 24

Распределение дошкольников экспериментальной и контрольной групп по уровням развития компонентов социальной готовности к школьному обучению

компоненты	Констатирующий этап						Контрольный этап						Методики	
	Уровни						уровни							
	низкий		средний		высокий		низкий		средний		высокий			
Экспериментальная	Контрольная гр.	Экспериментальная	Контрольная гр.	Экспериментальная	Контрольная гр.	Экспериментальная	Контрольная гр.	Экспериментальная	Контрольная гр.	Экспериментальная	Контрольная гр.	Экспериментальная	Контрольная гр.	

Мотивационный	69 %	6 7 %	1 4 %	1 4 %	1 7 %	1 9 %	28 %	45 %	33 %	33 %	39 %	22 %	Методика «определение мотивов учения» М.Р. Гинзбург.
Коммуникативный	17 %	3 0 %	5 6 %	5 6 %	2 7 %	1 4 %	6 %	22 %	53 %	58 %	41 %	20 %	Коммуникативно-личностный опросник для родителей, воспитателей и родственников ребенка.
Эмоционально-волевой	47 %	4 2 %	3 6 %	4 4 %	1 7 %	1 4 %	19 %	30 %	53 %	42 %	28 %	28 %	Стандартная беседа Нежновой

Анализируя полученные результаты, мы пришли к следующим выводам.

Сравнение данных, полученных при констатирующем и контрольном этапах в экспериментальной группе, показал, что количество детей с низким уровнем развития коммуникативного компонента уменьшилось на 11%, со средним- уменьшилось на 3%, с высоким уровнем увеличилось на 11%, с очень высоким уровнем увеличилось на 3%.

Сравнение данных, полученных при констатирующем и контрольном этапах в контрольной группе, показал, что количество детей с низким уровнем развития эмоционально-волевого компонента уменьшилось на 8%, со средним – увеличилось на 2%, а с высоким уровнем увеличилось на 6%.

Сравнение данных, полученных при констатирующем и контрольном этапах в экспериментальной группе, показал, что количество детей с низким

уровнем развития мотивационного компонента уменьшилось на 41%, со средним- увеличилось на 19%, с высоким уровнем увеличилось на 22%.

Сравнение данных, полученных при констатирующем и контрольном этапах в контрольной группе, показал, что количество детей с низким уровнем развития эмоционально-волевого компонента уменьшилось на 22%, со средним – увеличилось на 19%, а с высоким уровнем увеличилось на 3%.

Сравнение данных, полученных при констатирующем и контрольном этапах в экспериментальной группе, показал, что количество детей с низким уровнем проявления эмоционально-волевого компонента уменьшилось на 30%, со средним–увеличилось на 17%, с высоким уровнем увеличилось на 11%.

Сравнение данных, полученных при констатирующем и контрольном этапах в контрольной группе, показал, что количество детей с низким уровнем развития эмоционально-волевого компонента уменьшилось на 14%, со средним – уменьшилось на 2%, а с высоким уровнем увеличилось на 12%.

Следовательно, проведенные в экспериментальной группе мероприятия, направленные на формирование социальной готовности ребенка 6–7 лет к обучению в школе оказались результативными.

Выводы по проведенной работе

Готовность к школьному обучению изучается на протяжении многих лет. В психолого-педагогической литературе встречается большое разнообразие подходов к рассмотрению сущности, структуры, содержания, условий готовности к обучению в школе.

Готовность к школе в современных условиях рассматривается, прежде всего, как готовность к школьному обучению или учебной деятельности и включает в себя: физиологическую готовность к школьному обучению, психологическую и социальную или личностную готовность к обучению в школе».

Социальная, или личностная, готовность к обучению в школе представляет собой готовность ребенка к новым формам общения, новому отношению к окружающему миру и самому себе, обусловленным ситуацией школьного обучения.

Ян Йирасек в своих исследованиях выделяет следующие составляющие социальной готовности к школьному обучению:

- наличие (и потребности) у ребенка личностных форм общения со сверстниками и взрослыми;
- способности ребенка подчиняться правилам детских групп (развитый уровень коммуникативных умений).

В работе нами были выделены основные компоненты социальной готовности к школьному обучению: коммуникативный, эмоционально-волевой и мотивационный.

Развитие данных компонентов способствует успешной социальной готовности.

Для развития выделенных компонентов социальной готовности ребенку необходима помощь взрослого, не просто взрослого, а компетентного

педагога, способного обеспечить успешную социальную готовность дошкольников.

Несмотря на то, что родители способствуют формированию социальной готовности, посещение дошкольного образовательного учреждения является немаловажным в формировании данного процесса. Ведь дети не посещающие дошкольные учреждения сталкиваются с этой проблемой гораздо чаще.

Социальная готовность выступает самой необходимой, в подготовке к обучению в школе, она приводит к новым формам общения, новому отношению к окружающему миру и самому себе.

Для изучения уровня развития социальной готовности к школьному обучению, мы провели диагностическое обследование, используя составленный ранее пакет диагностических методик.

Результаты диагностики подтвердили наличие такой проблемы, как недостаточный уровень развития социальной готовности к школьному обучению.

В связи с этим необходимо способствовать повышению компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности к школьному обучению.

С целью способствовать повышению уровня социальной готовности к школьному обучению нами были разработаны рекомендации для педагогов и родителей дошкольников.

Результаты констатирующего этапа исследования детей экспериментальной группы

Результаты диагностики детей экспериментальной группы по методике «Коммуникативно-личностный опросник для родителей, воспитателей и родственников ребенка» (констатирующий этап).																																					
№ респондента	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33				
Балл	3	7	8	7	8	5	10	10	2	4	6	4	3	2	5	5	7	10	7	4	6	2	7	8	4	8	4	3	5	8	7	9	4	4	6	8	
Уровень	Н	С	В	С	В	С	В	В	Н	С	С	С	Н	Н	С	С	С	В	С	С	С	С	Н	С	В	С	В	С	Н	С	В	С	В	С	С	С	В
Результаты диагностики детей экспериментальной группы по методике «Определение мотивов учения М.Н. Гинзбург» (констатирующий этап).																																					
№ респондента	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33				
Балл	4	4	2	8	6	4	9	1	3	7	6	3	9	2	3	5	7	5	7	4	4	5	5	4	3	9	4	8	2	10	7	3	7	9	9	4	
Уровень	н	н	н	с	с	н	в	н	н	с	с	н	в	н	н	с	с	с	с	н	н	с	с	н	н	в	н	с	н	в	с	н	с	в	в	н	
Результаты диагностики детей экспериментальной группы по методике «Стандартная беседа Нежной» (констатирующий этап).																																					
№ респондента	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33				
Балл	1	1	1	1	1	0	2	3	1	0	1	1	3	0	1	3	2	1	2	1	0	3	0	1	3	2	1	1	0	3	1	0	2	0	1	0	
Уровень	н	н	н	н	н	н	с	в	н	н	н	н	в	н	н	в	с	н	с	н	н	в	н	н	в	с	н	н	н	в	н	н	в	н	н	н	

Результаты констатирующего этапа исследования детей контрольной группы

Результаты диагностики детей контрольной группы по методике «Коммуникативно-личностный опросник для родителей, воспитателей и родственников ребенка» (констатирующий этап).																																				
№ респондента	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30						
Балл	6	8	4	7	3	2	7	7	3	5	3	2	6	2	5	8	2	9	8	7	4	3	3	6	4	5	6	7	3	4	4	2	7	4	9	5
Уровень	с	в	с	с	н	н	с	с	н	с	н	н	с	н	с	в	н	в	в	с	с	н	н	с	с	с	с	с	н	с	с	н	с	с	в	с
Результаты диагностики детей контрольной группы по методике «Определение мотивов учения М.Н. Гинзбург» (констатирующий этап).																																				
№ респондента	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30						
Балл	6	8	5	8	7	2	7	4	6	10	4	2	4	3	9	5	4	2	6	4	3	10	4	6	8	7	2	5	6	7	8	4	3	9	9	3
Уровень	с	с	с	с	с	н	с	н	с	в	н	н	н	н	в	с	н	н	с	н	н	в	н	с	с	с	н	с	с	с	с	н	н	в	в	н
Результаты диагностики детей контрольной группы по методике «Стандартная беседа Нежной» (констатирующий этап).																																				
№ респондента	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30						
Балл	3	0	1	3	1	3	1	0	0	3	1	1	3	2	1	1	2	0	1	2	1	0	0	1	2	0	1	1	1	2	3	0	2	1	3	1
Уровень	в	н	н	в	н	в	н	н	н	в	н	н	в	с	н	н	с	н	н	с	н	н	н	н	с	н	н	н	н	с	в	н	с	н	в	н

Результаты контрольного этапа исследования детей экспериментальной группы

Результаты диагностики детей экспериментальной группы по методике «Коммуникативно-личностный опросник для родителей, воспитателей и родственников ребенка» (контрольный этап).																																				
№ респондента	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
Балл	4	7	8	6	9	7	10	10	2	7	8	6	6	3	6	6	7	9	8	7	8	6	9	10	7	9	7	6	7	9	10	9	8	6	7	7
Уровень	с	с	в	с	в	с	вс	вс	н	с	в	с	с	н	с	с	с	в	в	с	в	с	в	вс	с	в	с	с	с	в	вс	в	в	с	с	с
Результаты диагностики детей экспериментальной группы по методике «Определение мотивов учения М.Н. Гинзбург» (контрольный этап).																																				
№ респондента	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
Балл	6	4	4	7	4	2	9	5	7	9	8	6	9	7	6	6	8	9	9	4	5	9	6	6	4	10	7	9	6	10	6	5	4	9	8	7
Уровень	с	н	н	с	н	н	в	с	с	в	с	с	в	с	с	с	с	в	в	н	с	в	с	с	н	в	с	в	с	в	с	с	н	в	с	с
Результаты диагностики детей экспериментальной группы по методике «Определение мотивов учения М.Н. Гинзбург» (контрольный этап).																																				
№ респондента	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
Балл	2	3	3	2	2	1	3	3	1	3	3	2	3	1	0	2	3	1	2	2	0	3	1	2	3	2	3	2	2	2	3	1	3	3	2	1
Уровень	с	в	в	с	с	н	в	в	н	в	в	с	в	н	н	с	в	н	с	с	н	в	н	с	в	с	в	с	с	с	в	н	в	в	н	н

Результаты контрольного этапа исследования детей контрольной группы

Результаты диагностики детей контрольной группы по методике «Коммуникативно-личностный опросник для родителей, воспитателей и родственников ребенка» (контрольный этап).																																				
№ респондента	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30						
Балл	7	9	6	7	3	3	8	7	2	7	3	5	7	2	6	8	3	9	8	9	5	7	4	4	7	7	7	7	2	6	7	3	7	6	9	7
Уровень	с	в	с	с	н	н	в	с	н	с	н	с	с	н	с	в	н	в	в	в	с	с	с	с	с	с	с	н	с	с	н	с	с	в	с	
Результаты диагностики детей контрольной группы по методике «Определение мотивов учения М.Н. Гинзбург» (контрольный этап).																																				
№ респондента	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30						
Балл	5	9	5	10	6	3	9	7	3	10	8	1	5	5	9	4	7	3	7	4	2	10	4	8	9	8	3	4	10	7	9	4	8	9	9	5
Уровень	с	в	с	в	с	н	в	с	н	в	с	н	с	с	в	н	с	н	с	н	н	в	н	с	в	с	н	н	в	с	в	н	с	в	в	с
Результаты диагностики детей контрольной группы по методике «Определение мотивов учения М.Н. Гинзбург» (контрольный этап).																																				
№ респондента	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30						
Балл	3	1	2	3	1	3	1	1	1	2	1	2	3	3	1	2	2	1	1	1	2	1	1	2	2	1	1	2	2	3	3	1	1	2	3	2
Уровень	в	н	с	в	н	в	н	н	н	с	н	с	в	в	н	с	с	н	н	н	с	с	н	н	с	н	н	с	с	в	в	н	н	с	в	с

Данные самооценки по карте диагностики уровня профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к обучению в школе в экспериментальной и контрольной группах до эксперимента

№ респондента	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Экспериментальная группа																				
Балл	10	8	24	10	26	10	20	9	24	10	22	24	25	26	9	18	8	30	10	10
Уровень	Н	Н	С	Н	В	Н	С	н	с	Н	С	С	В	В	Н	С	Н	В	Н	Н
Контрольная группа																				
Балл	30	11	8	9	23	10	12	8	10	20	20	20	8	11	10	24	11	30	22	20
Уровень	в	Н	Н	н	с	н	с	Н	н	с	в	с	Н	Н	н	с	н	в	с	с

Карта диагностики уровня профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к обучению в школе

Каждая позиция оценивается от 0 до 3 баллов.

0 баллов – педагог не владеет соответствующими знаниями, умениями и навыками;

1 балл – владеет ими в минимальной степени;

2 балла – педагог владеет ими в средней степени;

3 балла – педагог владеет ими в высокой степени.

Профессиональные знания, умения и навыки	Уровень умений (0-3 балла)
Вырабатывать у детей представления о занятиях как важной деятельности для приобретения знаний.	
Развивать настойчивость, ответственность, самостоятельность, старательность.	
Воспитывать у дошкольника опыта деятельности в коллективе и положительного отношения к сверстникам.	
Обучать способам активного воздействия на сверстников как участников общей деятельности (умение оказать помощь, справедливо оценивать результаты работы сверстников, тактично отмечать недостатки).	
Формировать у детей навыков организованного поведения, учебной деятельности в условиях коллектива.	
Обеспечивать детей знаниями, умениями, навыками, необходимыми для самостоятельного решения новых вопросов, новых учебных и практических задач, воспитание у детей самостоятельности, инициативности, чувства ответственности и настойчивости в преодолении трудностей.	
Развивать способности постановки цели, создания плана действия, реализации плана, оценки результата своего действия.	
Формировать умения приспосабливаться и адаптироваться к новым условиям.	
Стимулировать у ребёнка желание стать школьником.	
Формировать уважительное отношение к профессии и личности учителя.	
Развивать умение понимать и выполнять распоряжения и задания, которые дают ребенку взрослые.	
Формировать умение довести начатую работу до конца.	

Описание критерия φ^* Фишера (угловое преобразование Фишера)

Критерий φ^* оценивает достоверность различий между процентными долями двух выборок, в которых зафиксирован данный эффект. Процентные доли переводятся в величины центрального угла: большей процентной доли соответствует большее значение угла φ^* .

Условия применения критерия φ^* Фишера:

- данные исследований могут быть представлены в любой шкале;
- выборки могут быть независимыми или связанными;
- нижние границы выборок – 5 наблюдений;
- верхние границы выборок – как угодно большие.

Гипотезы:

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

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

Алгоритм расчета критерия φ^*

1. Определить значение признака, которое будет критерием для распределения испытуемых на тех, у кого «есть эффект» и «нет эффекта».
2. Построить четырехпольную таблицу (Таблица 25).

Таблица 25

	Есть эффект	Нет эффекта	Суммы Σ
Первая выборка (количество наблюдений и процентная доля)	a a $\frac{a}{n_1} \cdot 100\%$	b b $\frac{b}{n_1} \cdot 100\%$	$a+b=n_1$
Вторая выборка (количество наблюдений и процентная доля)	c c $\frac{c}{n_2} \cdot 100\%$	d b $\frac{b}{n_2} \cdot 100\%$	$c+d=n_2$

Суммы Σ	a+c	b+d	(a + b + c + d) = = n1 + n2
----------------	-----	-----	--------------------------------

3. Подсчитать число испытуемых в каждой «ячейке» и перевести эти данные в проценты. Записать процентные доли в этих же «ячейках» в скобках. Если одна из сопоставляемых процентных долей равна нулю, то необходимо сдвинуть «точку деления» в какую-либо сторону или отказаться от критерия φ^* и использовать критерий χ^2 .

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

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

$$\varphi^*_{эмт} = (\varphi 1 + \varphi 2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 - n_2}{n_1 + n_2}}$$

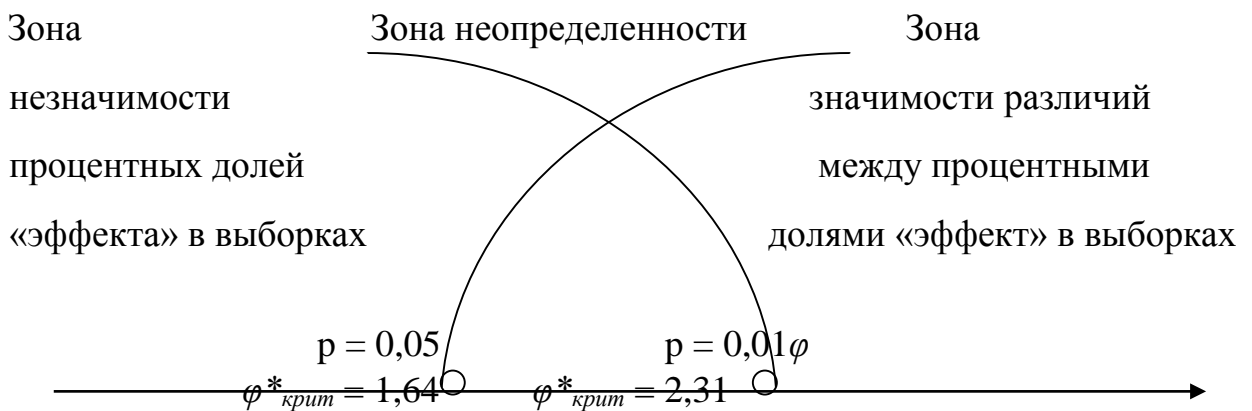
где $\varphi 1$ – угол, соответствующий большей процентной доли; $\varphi 2$ – угол, соответствующий меньшей процентной доли; n_1 – объем выборки; n_2 – объем выборки 2.

6. Найти критическое значение: $\varphi^*_{крит} = 1,64$ для $p = 0,05$

7. Построить ось значимости и сопоставить

2,31 для $p \leq 0,01$

значение $\varphi^*_{эмт}$ со значением $\varphi^*_{крит}$.



8. Если $\varphi^*_{эмт}$ попало в зону «незначимости различий», то на 5%-ном уровне значимости нет оснований для отклонения гипотезы H_0 . Значит с

ошибкой 5% можно утверждать, что нет достоверных различий процентных долей лиц с эффектом в выборках.

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

Если $\varphi^*_{эм}$ попало в зону «неопределенности», то на 5%-ном уровне значимости можно говорить о достоверном различии долей лиц с «эффектом» в выборках, а на уровне 1% это утверждать нельзя.

Выявление достоверных различий процентных долей педагогов с высоким уровнем развития профессиональной компетентности в экспериментальной и контрольной группах с помощью методики Фишера

Определим, что критерием для разделения педагогов на тех, у кого «есть эффект» и «нет эффекта» будет выявленный высокий уровень развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению.

Рассмотрим сначала обобщенный уровень развития компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности к школьному обучению.

Выдвинем гипотезы.

Н₀: «доля педагогов, у которых проявляется исследуемый эффект, в одной группе не больше (\leq), чем в другой группе».

Н₁: «доля педагогов, у которых проявляется исследуемый эффект, в одной группе больше ($>$), чем в другой группе».

Выберем уровень значимости (величину ошибки первого рода) $p=0,05$ и построим четырехпольную таблицу (Таблица 26).

Таблица 26

Группы	Есть эффект (продвинутый уровень развития компетентности)	Нет эффекта (пороговый и базовый уровни развития компетентности)
Э гр. (20 чел.) (количество наблюдений и процентная доля)	4 чел. Процентная доля $\frac{4}{20} \times 100\% = 20\%$	16 чел. Процентная доля $\frac{16}{20} \times 100\% = 80\%$
К гр. (20- чел.) (количество наблюдений и процентная доля)	3 чел. Процентная доля $\frac{3}{20} \times 100\% = 15\%$	17 чел. Процентная доля $\frac{17}{20} \times 100\% = 85\%$
Суммы = 40	4+3=7	16+17=33

Найдем величины ϕ_1 и ϕ_2 , соответствующие процентным долям педагогов с продвинутым уровнем развития компетентности в каждой группе

по таблице «Величины угла (в радианах) для разных процентных долей (Приложение М),: $\varphi = 2 \cdot \arcsin p$ »: для 20% значение $\varphi \approx 0,927$; для 15%

значение $\varphi_k = 0.795$. Вычислим эмпирическое значение критерия:

$$\varphi_{эмп} = \frac{(\varphi_k - \varphi_{э}) \sqrt{n_1 n_2}}{n_1 + n_2} = \frac{(0,927 - 0,795) \cdot \sqrt{20 \cdot 20}}{20 + 20} = 0,132 \cdot 3,162 = 0,417.$$

Найдем критическое значение критерия $\varphi_{кр} = 0,417$ по таблице «Уровни статистической значимости разных значений критерия φ^*

Фишера». Сопоставим эмпирическое значение $\varphi_{эмп}^*$ с критическим значением

$\varphi^{*крит}$. Так как $\varphi_{эмп}^* = 0,417$ меньше $\varphi^{*крит} \cdot \varphi^{*1,64}$, то можно утверждать с надежностью 95%, что на начало опытно-экспериментальной работы не имеется достоверных различий процентных долей педагогов с продвинутым уровнем развития профессиональной компетентности по результатам самооценки в экспериментальной и контрольной группах.

Диагностика развития компонентов профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к обучению в школе

Задание: Проранжируйте уровень собственной профессиональной педагогической компетентности по 10-ти бальной шкале где:

Высокий уровень – 9-10 баллов;

Выше среднего – 7-8 баллов;

Средний уровень – 4-6 баллов;

Ниже среднего – 2-3 балла;

Низкий уровень – 0-1 балл.

№	Компоненты	Самостоятельное оценивание	Экспертная оценка
Информационный			
1.1	Владеет знаниями о социальной готовности и подготовке к обучению в школе детей дошкольного возраста.		
1.2	Владеет знаниями, о том какие воспитательные условия необходимы для полноценного и качественного развития ребенка, при социальной подготовке к школьному обучению.		
1.3	Знает о том, какие воспитательные условия необходимы для полноценного и качественного развития ребенка, при социальной подготовке к школьному обучению.		
1.4	Знает пути обогащения собственных знаний, умеет объяснять процесс социальной готовности к обучению в школе.		
1.5	Владеет способами взаимодействия с ребёнком при обеспечении социальной готовности к школьному обучению.		
Мотивационный			
2.1	Имеются устойчивые мотивационные установки к процессу социальной готовности к школьному обучению ребенка.		
2.2	Проявляет интерес к сфере социальной готовности детей к школьному обучению.		

Продолжение таблицы

2.3	Проявляет интерес к самообразованию в вопросах социальной готовности воспитанников к школьному обучению.		
2.4	Проявляет интерес к самосовершенствованию в вопросах социальной готовности воспитанников к школьному обучению.		
2.5	Проявляет интерес к самореализации и личностного роста в вопросах социальной готовности воспитанников к школьному обучению.		
Коммуникативный			
3.1	Владеет способностью использовать средства межличностной коммуникации с детьми и другими субъектами образования.		
3.2	Владеет способностью использовать средства адекватных способов и стилей общения с детьми и другими субъектами образования.		
3.3	Владеет речью как инструментом решения педагогических задач.		
3.4	Обладает способностью использовать навыки публичной речи, ведение дискуссии и полемики.		
3.5	Владеет знанием структуры, функций, видов, типов, закономерностей общения; основных коммуникативных моделей, знанием особенностей эффективного общения в ситуации конфликта.		
Рефлексивный			
4.1	Осознает ответственность за подготовку ребенка и его социальную готовность к школьному обучению.		
4.2	Осознает уровень собственной компетентности в вопросах подготовки и социальной готовности детей к школьному обучению.		
4.3	Стремится повысить свой уровень компетентности в вопросах подготовки и социальной готовности ребенка к обучению в школе (формулирует познавательные запросы и формат их удовлетворения).		
4.4	Обладает умением осмысливать и переосмысливать особенности собственных отношений воспитанниками, осуществлять сознательное регулирование и контроль своего поведения, своего влияния на воспитанников.		

4.5	Владеет способностями определять основания собственной деятельности; осознавать средства, используемые в индивидуальной, групповой и коллективной деятельности их адекватность ситуации; осознавать такие трудности, как отсутствие или неадекватность используемых средств; соотносить цель и результат деятельности; выделять причины сложившейся ситуации; осуществлять проспективную визуализацию имеющихся и складывающихся возможностей; проектировать то, что необходимо достичь в будущем.		
-----	--	--	--

Данные самооценки и экспертной оценки педагогов по методике диагностики развития компонентов профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности к обучению в школе в контрольной группе (констатирующий этап).

Вид оценки / № респондента	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
ИНФОРМАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ																				
Самооценка	30	19	13	12	40	14	13	30	13	28	38	30	38	30	32	12	13	32	44	30
Экспертная оценка	32	24	14	20	45	28	13	28	20	24	30	32	35	32	34	14	20	34	45	32
Общий балл	62	43	27	32	85	42	26	62	33	62	68	62	68	62	66	26	33	66	89	62
МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ																				
Самооценка	30	38	12	20	30	18	20	20	28	27	30	34	45	28	44	28	30	45	30	30
Экспертная оценка	38	40	13	25	32	20	19	30	24	20	40	34	40	29	32	34	32	30	32	31
Общий балл	68	78	25	45	62	38	39	50	52	47	70	68	85	57	76	62	62	75	62	61
КОММУНИКАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ																				
Самооценка	30	30	14	13	34	30	12	14	14	30	48	12	50	30	30	30	28	30	35	14
Экспертная оценка	32	34	14	12	40	32	30	50	12	32	35	13	50	32	30	30	30	35	45	15
Общий балл	62	64	28	25	74	62	42	44	26	62	83	25	100	62	60	62	58	65	80	29
РЕФЛЕКСИВНЫЙ КОМПОНЕНТ																				
Самооценка	28	30	34	27	48	30	34	32	28	30	48	35	40	30	34	36	28	35	30	24
Экспертная оценка	30	32	30	30	50	32	30	50	35	30	50	40	45	30	40	32	30	38	32	34
Общий балл	58	62	64	57	98	62	64	62	63	60	98	75	85	60	74	62	58	73	62	58
ОБЩАЯ ОЦЕНКА																				
Общая оценка	250	247	144	159	319	204	171	218	174	231	319	230	338	241	276	210	211	279	293	210

данные самооценки и экспертной оценки педагогов по методике диагностики развития компонентов профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности к обучению в школе в экспериментальной группе (констатирующий этап).

Вид оценки / № респондента	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
ИНФОРМАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ																				
Самооценка	12	30	13	35	45	12	30	12	35	40	30	15	30	32	40	30	34	20	36	24
Экспертная оценка	23	32	32	40	34	12	32	13	40	45	30	20	30	30	42	32	30	20	40	28
Общий балл	35	62	45	75	79	24	62	25	75	85	60	35	60	62	82	62	64	40	76	52
МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ																				
Самооценка	48	30	30	35	40	34	32	12	45	40	30	30	24	12	40	30	30	30	30	48
Экспертная оценка	30	32	34	40	42	30	30	30	47	45	32	28	20	18	45	34	32	34	30	50
Общий балл	78	62	64	75	82	64	62	42	92	85	62	58	44	34	85	64	62	64	60	98
КОММУНИКАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ																				
Самооценка	30	30	12	20	48	12	20	12	20	44	30	12	14	14	44	30	25	34	32	45
Экспертная оценка	34	3	20	23	50	14	12	16	24	50	32	20	13	17	30	32	30	30	30	48
Общий балл	64	62	32	43	97	26	32	28	44	94	62	32	27	37	74	62	55	64	62	93
РЕФЛЕКСИВНЫЙ КОМПОНЕНТ																				
Самооценка	40	38	30	35	40	30	28	30	40	45	20	26	30	30	40	36	28	40	30	30
Экспертная оценка	34	40	35	40	45	34	30	34	34	40	22	24	34	34	45	34	30	32	22	32
Общий балл	74	78	65	75	85	64	58	64	74	85	42	50	64	64	85	70	58	72	62	62
ОБЩАЯ ОЦЕНКА																				
Общая оценка	251	261	206	268	344	178	214	159	285	349	336	258	293	275	390	380	356	364	278	352

Выявление достоверных различий процентных долей педагогов с продвинутым уровнем развития компетентности по результатам экспертной оценки и самооценки в экспериментальной и контрольной группах с помощью методики Фишера

Определим, что критерием для разделения педагогов на тех, у кого «есть эффект» и «нет эффекта» будет выявлен продвинутый уровень профессиональной компетентности педагога по обеспечению социальной готовности к обучению в школе.

Рассмотрим уровень развития компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности к обучению в школе.

Выдвинем гипотезы.

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

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

Выберем уровень значимости (величину ошибки первого рода) $p=0,05$ и построим четырехпольную таблицу (таблица 27).

Таблица 27

Группы	Есть эффект (продвинутый уровень развития компетентности)	Нет эффекта (пороговый и базовый уровни развития компетентности)
Э гр. (20 чел.) (количество наблюдений и процентная доля)	3 чел. Процентная доля $\frac{3}{20} \cdot 100\% = 15\%$	17 чел. Процентная доля $\frac{17}{20} \cdot 100\% = 85\%$
К гр. (20 чел.) (количество наблюдений и процентная доля)	4 чел. Процентная доля $\frac{4}{20} \cdot 100\% = 20\%$	16 чел. Процентная доля $\frac{16}{20} \cdot 100\% = 80\%$

Суммы = 40	3+4=7	17+14=31
------------	-------	----------

Найдем величины φ_1 и φ_2 , соответствующие процентным долям педагогов с продвинутым уровнем развития компетентности в каждой группе по таблице «Величины угла (в радианах) для разных процентных долей (приложение С),: \arcsin »: для 15% значение = 0.795; для 20% значение $\varphi_k = 0.927$. Вычислим эмпирическое значение критерия:

$$(\varphi_{\text{эм}} - \varphi_k) \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}} = (0.795 - 0.927) \cdot \sqrt{\frac{20 \cdot 20}{20 + 20}} = 0,131 \cdot 3,162 = 0,41$$

Найдем критическое значение критерия $\varphi^*_{\text{крит}} = 0,41$ для $\alpha = 0,05$ по таблице

«Уровни статистической значимости разных значений критерия φ^*

Фишера». Сопоставим эмпирическое значение $\varphi^*_{\text{эм}}$ с критическим значением $\varphi^*_{\text{крит}}$.

Так как $\varphi^*_{\text{эм}} = 0,41$ меньше $\varphi^*_{\text{крит}} = 1,64$, то можно утверждать с надежностью 95%, что на начало опытно-экспериментальной работы по результатам оценки экспертов не имеется различий процентных долей педагогов с продвинутым уровнем развития профессиональной компетентности в экспериментальной и контрольной группах.

Структура программы экспериментальной работы по развитию профессиональной компетентности педагога по обеспечению социальной готовности к школьному обучению

№	Блок работы	Форма работы	Месяц (январь-май 2019)													
			I	I	II	II	II	II	III	III	IV	IV	V	V		
1	Эмоционально- коммуникативный	«Круглый стол»	x													
2		Семинар с элементами тренинга «»	Блок I. Определение коммуникативной компетентности. Условия эффективной коммуникации.			x										
3			Блок II. Приемы активного и пассивного слушания. Развитие умения слушать и слышать.				x									
4			Блок III. Развитие умения вести дискуссию, развитие умения работать в группе.						x							
5			Блок IV. Развитие умений невербальной коммуникации рефлексия работы в модуле.										x			
6			Информационно- практический	Лекция: «Формирование социальной готовности к школе. Основные компоненты социальной готовности».		x										

Окончание таблицы

7	Семинар - практикум "Готовность к обучению в школе: проблемы в подготовке и трудности в обучении". 1 час.							x											
8	Семинар - практикум "Готовность к обучению в школе: проблемы в подготовке и трудности в обучении". 2 час.								x										
9	Консультация «Правила организации работы по обеспечению социальной готовности к школьному обучению».									x									
10	Лекция «Игра как форма социальной готовности к школьному обучению».																	x	
11	Консультация «Консультация для родителей. Как способствовать формированию социальной готовности к школьному обучению».																		x
12	Заключительная встреча. Подведение итогов.																		x

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ ПРИ РАЗРАБОТКЕ
ПРОГРАММЫ:**

1. Волков Б.С., Волкова Н.В. Готовим ребенка к школе. 4-е изд. СПб.: Питер, 2008. 192 с.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Большая книга общения с ребёнком. М.: АСТ, 2018. 496 с.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребёнком. Как? М.: АСТ; Астрель, 2008. 340 с.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Родителям: книга вопросов и ответов: что делать, чтобы дети хотели учиться, умели дружить и росли самостоятельными. М.: АСТ, 2017. 192 с.
5. Гиппенрейтер Ю.Б. Счастливый ребёнок: новые вопросы и ответы. М.: АСТ, 2016. 352 с.
6. Краснощекова Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста/ Изд. 9-е Ростов н/Д.: «Феникс», 2016. 250 с

7. Мазепина Т.Б. Развитие навыков общения ребенка в играх, тренировках, текстах. Ростов н/Д.: 2002. 119 с
8. Моница Г., Панасюк Е. «Пред школьный бум». Екатеринбург. У-Фактория, 2007. 165 с.
9. Оганесян Н.Т. Методы активного социально-психологического обучения: учебно-методическое пособие. Южно-Сахалинск. СахГУ, 2014. 136 с.
10. Пономаренко Л.П., Белоусова Р.В. Основы психологии для старшеклассников. М.: Владос, 2003. 224 с.
11. Рогов Е.И. Психология группы. М.: ВЛАДОС, 2005. 430 с.
12. Рогов Е.И. Психология общения. М.: ВЛАДОС, 2003. 390 с.
13. Рогов Е.И. Психология человека. М.: ВЛАДОС, 2001. 320 с.
14. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в 2 ч. Часть 1. Система работы психолога с детьми разного возраста: практическое пособие. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2019. 412 с.
15. Фопель К. Энергия паузы. Психологические игры и упражнения. М.: Генезис, 2001. 240 с.

Данные самооценки педагогов по карте диагностики уровня профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности к обучению в школе в экспериментальной и контрольной группах (контрольный этап)

/ № респондента	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Экспериментальная группа																				
Балл	18	20	29	19	27	18	18	28	24	30	32	34	34	36	20	19	18	36	20	20
Уровень	С	С	В	С	В	С	С	В	С	В	В	В	В	В	С	С	С	В	С	С
Контрольная группа																				
Балл	30	19	8	8	23	10	9	19	20	32	20	22	24	34	18	30	30	32	20	22
Уровень	В	С	Н	Н	С	Н	Н	С	С	В	С	С	С	В	С	В	В	В	с	с

Данные самооценки и экспертной оценки педагогов по методике диагностики развития компонентов профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности к обучению в школе в экспериментальной группе (контрольный этап).

Вид оценки / № респондента	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
ИНФОРМАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ																				
Самооценка	40	34	28	30	48	34	30	50	25	40	43	40	50	32	50	12	48	30	44	50
Экспертная оценка	45	50	30	30	45	40	35	50	30	34	48	40	45	34	50	19	44	30	50	50
Общий балл	85	84	58	60	93	74	65	100	55	74	93	80	95	66	100	31	92	60	95	100
МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ																				
Самооценка	50	40	34	30	45	40	30	50	30	40	30	30	30	47	35	30	30	24	45	38
Экспертная оценка	50	45	30	28	30	45	32	45	32	42	34	28	30	50	30	30	50	28	50	34
Общий балл	100	85	64	58	75	85	62	95	62	82	64	58	60	97	65	60	70	52	95	72
КОММУНИКАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ																				
Самооценка	40	30	34	40	35	50	30	45	50	30	23	25	45	30	35	30	45	30	30	45
Экспертная оценка	40	32	32	40	30	30	30	50	50	50	25	25	50	32	34	32	50	32	35	50
Общий балл	80	62	66	80	75	80	60	95	100	80	48	50	95	62	70	62	95	62	65	95
РЕФЛЕКСИВНЫЙ КОМПОНЕНТ																				
Самооценка	30	50	40	30	50	48	30	44	40	34	50	45	50	30	40	28	30	50	45	30
Экспертная оценка	45	50	45	35	50	45	35	30	45	30	48	45	50	30	32	34	34	38	40	50
Общий балл	75	100	85	65	100	93	65	74	85	64	98	90	100	60	72	62	64	88	85	80
800БЩАЯ ОЦЕНКА																				
Общая оценка	340	331	273	263	343	332	252	364	302	300	301	278	350	285	306	215	331	262	340	347

Данные самооценки и экспертной оценки педагогов по методике диагностики уровня развития компонентов профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к обучению в школе в контрольной группе (контрольный этап)

Вид оценки / № респондента	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Информационный компонент																				
Самооценка	30	28	30	45	50	12	14	12	40	40	20	8	20	28	30	30	30	19	38	25
Экспертная оценка	32	30	32	40	50	14	20	20	45	45	24	10	24	35	35	30	24	20	40	30
Общий балл	62	58	62	85	100	26	34	32	48	85	44	18	44	63	65	60	54	39	78	55
Мотивационный компонент																				
Самооценка	40	30	30	40	50	30	22	10	50	40	32	30	28	32	40	28	30	34	30	50
Экспертная оценка	45	30	32	45	50	35	20	11	40	45	34	25	30	24	45	30	32	30	45	48
Общий балл	85	60	62	85	100	65	42	21	90	85	66	55	58	56	85	58	62	64	75	98
Коммуникативный компонент																				
Самооценка	30	30	28	30	45	30	8	15	20	50	30	12	10	12	40	30	28	30	34	40
Экспертная оценка	35	34	30	30	50	34	10	10	24	48	24	15	12	14	45	34	24	32	30	48
Общий балл	65	64	58	60	95	64	18	25	44	98	34	27	22	26	48	64	52	62	64	88
Рефлексивный компонент																				
Самооценка	50	45	30	45	50	30	30	30	24	40	20	30	30	40	48	24	30	40	19	30
Экспертная оценка	50	50	48	50	50	30	32	30	20	45	25	30	20	34	50	32	30	48	24	30
Общий балл	100	95	78	95	100	60	62	60	44	85	45	60	50	64	98	56	60	88	43	60
Общая оценка																				
Общая оценка	312	277	260	325	395	219	156	138	263	353	209	160	164	209	333	238	228	253	260	301

Выявление достоверных различий процентных долей педагогов с высоким уровнем развития профессиональной компетентности в экспериментальной и контрольной группах с помощью методики Фишера после проведения опытно-экспериментальной работы

Будем считать «эффектом» выявленный высокий уровень развития профессиональной компетентности педагогов по обеспечению социальной готовности детей к обучению в школе. Рассмотрим уровень развития компетентности педагогов.

Выдвинем гипотезы.

н₀: «доля педагогов, у которых проявляется исследуемый эффект, в одной группе не больше (\leq), чем в другой группе».

н₁: «доля педагогов, у которых проявляется исследуемый эффект, в одной группе больше ($>$), чем в другой группе» (Таблица 28).

Таблица 28

Группы	Есть эффект (продвинутый уровень развития компетентности)	Нет эффекта (пороговый и базовый уровни развития компетентности)
Э гр. (20 чел.) (количество наблюдений и процентная доля)	чел. Процентная доля <u>10</u> $\frac{10}{20} \cdot 100\% = 50\%$	10 чел. Процентная доля <u>10</u> $20 \cdot 100\% = 50\%$
К гр. (20 чел.) (количество наблюдений и процентная доля)	4чел. Процентная доля <u>4</u> $\frac{4}{20} \cdot 100\% = 20\%$	16 чел. Процентная доля <u>16</u> $20 \cdot 100\% = 80\%$
Суммы = 40	10+4=14	10+16=26

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

Найдем величины φ_1 и φ_2 , соответствующие процентным долям педагогов с продвинутым уровнем развития компетентности в каждой группе по таблице «Величины угла φ (в радианах) для разных процентных долей: $\square\square\square\text{Arcsip}$ »: для 50% значение $\varphi = 1,571$; для 20% значение $\varphi_k = 0,927$.

Вычислим эмпирическое значение критерия:

$$\varphi_{эмп} = \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}} \cdot \sqrt{\frac{1}{n_1} - \frac{1}{n_2}} = (1,571 - 0,927) \cdot \sqrt{\frac{20 \cdot 20}{20 + 20}} = 0,570 \cdot 3,206 = 2,636.$$

Найдем критическое значение критерия $\varphi_{крит} = 1,64$ для $p=0,05$ по таблице

«Уровни статистической значимости разных значений критерия φ^*

Фишера». Сопоставим эмпирическое значение $\varphi_{эмп}^*$ с критическим значением $\varphi_{крит}^*$. Так как $\varphi_{эмп} = 2,636$ больше $\varphi_{крит} = 1,64$, то считаем, что на 5%-ном уровне значимости есть все основания для отвержения гипотезы H_0 о сходстве и принятия гипотезы H_1 о различии. Можно считать на 95%-ном уровне значимости, что после проведения опытно-экспериментальной работы в контрольной и экспериментальной группах выявлены значимые различия процентных долей педагогов с высоким уровнем развития профессиональной компетентности по обеспечению социальной готовности детей к школьному обучению.

Проведем те же вычисления для диагностики развития компонентов компетентности педагогов компетентности (таблица 29).

Таблица 29

Группы	Есть эффект (продвинутый уровень развития компетентности)	Нет эффекта (пороговый и базовый уровни развития компетентности)
Э гр. (20 чел.) (количество наблюдений и процентная доля)	12 чел. Процентная доля <u>12</u> 20 · 100% = 60%	8 чел. Процентная доля <u>8</u> <u>20</u> · 100% = 40%

Продолжение таблицы 29

К гр. (20 чел.) (количество наблюдений и процентная доля)	6 чел. Процентная доля $\frac{6}{20} \cdot 100\% = 30\%$	14 чел. Процентная доля $\frac{14}{20} \cdot 100\% = 70\%$
Суммы = 40	12+6=18	8+14=22

Найдем величины φ_1 и φ_2 , соответствующие процентным долям педагогов с продвинутым уровнем развития компетентности в каждой группе по таблице «Величины угла φ (в радианах) для разных процентных долей (приложение 12),: $\arcsin p$ »: для 60% значение $\varphi=1,772$; для 30%

значение $\varphi_k=1,159$. Вычислим эмпирическое значение критерия:

$$\varphi_{эмп} = \frac{(\varphi_k - \varphi_э) \cdot \sqrt{n_1 \cdot n_2}}{n_1 + n_2} = \frac{(1,772 - 1,159) \cdot \sqrt{20 \cdot 20}}{20 + 20} = 0,613 \cdot 3,206 = 2,593.$$

Так как $\varphi_{эмп}^* = 2,59$ больше $\varphi_{крит}^* = 1,64$, то можно утверждать с надежностью 95%, что после проведения опытно-экспериментальной работы имеются достоверные различия процентных долей педагогов с высоким уровнем развития профессиональной компетентности по результатам самооценки в экспериментальной и контрольной группах.

