

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
КРАСНОЯРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования  
Кафедра психологии и педагогики детства

**ПЛЕТНЕВА ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА**

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**СТАЖИРОВКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

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

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

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

01.12.2021 г. Шкерина Т.А.  
Руководитель магистерской программы  
канд.пед.наук, доцент Каблукова И.Г.

01.12.2021 г. Каблукова И.Г.  
Научный руководитель  
канд.пед.наук, доцент Каблукова И.Г.

01.12.2021 г. Каблукова И.Г.  
Дата защиты  
22.12.2021

Обучающийся

Плетнева О.А.

01.12.2021 г. Плетнева О.А.

Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск 2021

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ СТАЖИРОВКИ .....	11
1.1. Развитие профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования как педагогическая проблема.....	11
1.2. Сущность и характеристика стажировки как средства развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования ....	23
1.3. Условия развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в процессе стажировки .....	30
Выводы по Главе 1 .....	37
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ СТАЖИРОВКИ .....	39
2.1 Модель профессиональной компетентности педагогов в области организации проектной деятельности детей дошкольного возраста .....	39
2.2 Результаты развития профессиональной компетентности педагогов в области организации проектной деятельности детей дошкольного возраста	48
2.3 Реализация условий развития профессиональной компетентности педагогов в области организации проектной деятельности детей дошкольного возраста в процессе стажировки .....	54
2.4 Оценка результативности реализации условий развития профессиональной компетентности педагогов в области организации проектной деятельности детей дошкольного возраста в процессе стажировки .....	61
Выводы по Главе 2 .....	71
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	75
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	79
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	86

## ВВЕДЕНИЕ

Одним из важнейших направлений развития современного образования является совершенствование процесса непрерывного профессионального образования педагогов, под которым понимается «процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества» [22, с. 68]. Значимость развития профессиональных компетентностей педагогов отражена в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Профессиональном стандарте педагога, Федеральных государственных образовательных стандартах разного уровня, а также в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. Актуальность и значимость непрерывного образования педагогов обусловлены тем, что требования к их профессиональной деятельности постоянно усложняются, видоизменяются, ориентируясь на новые вызовы времени, потребности общества и государства. А потому, чтобы быть эффективным в труде, конкурентоспособным на рынке образовательных услуг, педагог должен постоянно развивать свои профессиональные компетентности.

Среди многообразия форм и технологий развития профессиональных компетентностей особую ценность имеют те, которые обеспечивают ее практико-ориентированный характер, эффективное формирование и закрепление профессиональных знаний, умений, навыков, компетенций в условиях реальной педагогической практики. Значимо не только получение знаний о новых подходах, инновациях, методах, технологиях в педагогической деятельности, но и возможность получения личного опыта их применения, формирования их профессиональной оценки. То есть педагог должен не просто получить новые для себя профессиональные знания, отработать профессиональные умения и навыки, но и присвоить их, встроить

в свою компетентность через практическую пробу, получение опыта, отрефлексировать его. Описанным потенциалом обладает, по нашему мнению, такая форма развития профессиональных компетентностей педагогов как стажировка. Под таковой понимается «практико-ориентированная образовательная деятельность, протекающая в учреждении системы общего образования на основании согласованной учебной программы в целях освоения новых методов, технологий и элементов профессиональной деятельности, иных достижений теории и практики непосредственно в организации, где они возникли» [54, с. 100]. Такая практика не только применима для уровня общего среднего и профессионального образования, но и в работе с педагогами дошкольных учреждений.

Внимание к формату стажировки как средству развития педагогами профессиональных компетентностей обусловлено тем, что в нем педагоги дошкольных учреждений могут знакомиться с новым для себя и в целом инновационным и, как правило, практическим педагогическим опытом, адаптируя его под свой стиль и направленность педагогической деятельности, а также под условия конкретного образовательного учреждения. Значимость стажировки как образовательной технологии обусловлена, таким образом, отмеченной максимальной приближенностью к практике педагогической деятельности и «присвоением» полученных знаний, умений и навыков самим педагогом.

Вопросы стажировки как образовательной технологии изучались В.Р. Весниным, Е.И. Комаровым, Г.В. Петуховой, С.В. Тимофеевой и другими исследователями, уделившими внимание выделению типов, признаков, преимуществ стажировочной деятельности, однако стажировка мало исследуется в контексте дошкольного образования, в том числе в контексте развития профессиональных компетентностей педагогов.

В ходе анализа теории и практики использования стажировки как средства развития профессиональных компетентностей педагогов ДОО были выявлены противоречия:

– между необходимостью непрерывного профессионального развития педагогов ДОО в условиях трансформационных процессов в системе образования, постоянного расширения педагогического опыта и ограниченностью финансовых возможностей дошкольной организации в реализации данной потребности работников;

– между высоким потенциалом стажировки как средства развития профессиональных компетентностей педагогов ДОО и недостаточным применением на практике.

Выявленные противоречия позволяют сформулировать проблему исследования: «при каких условиях стажировка станет средством развития профессиональной компетентности педагогов?», что определило тему диссертационного исследования «Стажировка как средство развития профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста».

Цель исследования: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить результативность условий, при которых стажировка станет средством развития профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

Объект исследования: процесс развития профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: педагогические условия, при которых стажировка – средство развития профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: предполагается, что условиями, при которых стажировка становится средством развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, являются:

1. Создание педагогами эталона развития профессиональной компетентности по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

2. Использование модульного способа построения содержания программы стажировки в целях обеспечения индивидуализации развития профессиональных компетентностей каждого педагога.

3. Выделение в технологии стажировки педагогов ДОО этапа разработки методического продукта, позволяющего педагогам стать создателями собственных методических находок.

Задачи исследования:

1. Уточнить и конкретизировать понятие «педагогическая компетентность».

2. Раскрыть понятие «стажировка» и выявить сущность данного процесса и его основные характеристики.

3. Осуществить педагогический анализ идей развития профессиональной компетентности педагогов в процессе стажировки и теоретически обосновать необходимость создания педагогических условий по ее формированию.

4. Разработать содержание и способы создания педагогами эталона развития профессиональной компетентности, ориентирующего на организацию проектной деятельности детей дошкольного возраста.

5. Построить содержания программы стажировки на основе модульного способа, способствующего обеспечению индивидуализации развития профессиональных компетентностей каждого педагога.

6. Разработать способы вовлечения педагогов в создание собственных методических находок в процессе стажировки.

Для решения поставленных задач использовались следующие группы методов исследования:

1. Теоретические методы: анализ, обобщение, сравнение педагогического опыта и результатов научных исследований по проблеме

развития профессиональной компетентности педагогов в процессе стажировки.

2. Эмпирические методы: анкетирование, педагогическое тестирование, диагностические беседы, проектирование, беседы, дискуссии.

3. Статистические методы: качественный и количественный анализ результатов исследования, метод статистической обработки данных – критерий Фишера.

Теоретико-методологическую базу исследования составили труды Л.В. Багузовой, А.А. Деркач, С.А. Дружилова, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, А.К. Марковой, А.В. Хуторского и других ученых, раскрывающие понятие «профессиональная компетентность», исследования Э.Ф. Зеера, И.А. Колесниковой, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, О.И. Мезенцевой, Л.М. Митиной, Е.И. Рогова и др., профессиональной компетентности педагога и ее структуры, подходы к пониманию стажировки как образовательной технологии В.Р. Веснина, Е.И. Комарова, Г.В. Петуховой, С.В. Тимофеевой и др.

Опытно-экспериментальная база исследования: дошкольная образовательная организация города Назарово Красноярского края.

Этапы исследования:

Теоретический этап исследования (2019 г.) включал в себя подбор и анализ научной литературы по проблеме, разработку категориального аппарата, определение базовых компонентов структуры диссертационного исследования (цель, задачи, гипотеза и т.д.).

Экспериментальный этап исследования (2020 г.) включал в себя определение логики и программы экспериментальной педагогической работы, анализ методической литературы на предмет подбора диагностического инструментария для оценки профессиональной компетентности по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, разработка собственной методики ее оценки, применимой на этапах констатирующей и контрольной диагностики.

Обобщающий этап исследования (2021 г.) включал в себя количественный, качественный и статистический анализ результатов опытно-экспериментальной работы, их интерпретацию, обобщение и систематизацию, формулировку выводов, оформление текста диссертационного исследования.

Новизна реализованного исследования

1. Выявлены основные характеристики процесса стажировки как формы образовательной деятельности педагогов: у стажера появляется возможность реального участия в планировании, реализации, оценивании и коррекции процесса своего профессионального развития. Посредством применения стажировки обеспечивается индивидуализированное, учитывающее сильные и слабые стороны профессиональной компетентности конкретного педагога включение в профессиональную деятельность, обеспечивающее ее развитие и получение практического результата, который будет использован педагогом в дальнейшей профессиональной деятельности. Стажировка педагогов характеризуется: ориентацией обучения на практику; направленностью на освоение наиболее современных методов, методик и технологий профессиональной деятельности в условиях реальной педагогической практики; накоплением профессионального опыта; индивидуальным характером организации деятельности педагогов-стажеров.

2. Конкретизировано содержание профессиональной компетентности по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, как комплексной личностной характеристики, включающей владение педагогами знаниями о проектной деятельности дошкольников и способах ее организации в группе детского сада, желанием и интересом организации и вовлечение детей в проектную деятельность и практическими умениями ее организации.

3. Обосновано и разработано содержание диагностического инструментария и способы его предъявления педагогам, позволяющего оценить развитие профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.



4. Обосновано и доказано, что развитие профессиональной компетентности по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста обеспечивают в совокупности такие педагогические условия: создание эталона развития профессиональной компетентности педагога по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, способствует становлению мотивационного компонента профессиональной компетентности; разработка содержания программы стажировки на основе модульного способа способствует становлению когнитивного компонента, то есть обогащению знаний о проектной деятельности дошкольников и способах ее организации в группе детского сада. Вовлечение педагогов в процесс создания собственных методических находок развивает деятельностный компонент профессиональной компетентности, т.е. умения организации и взаимодействия с детьми в проектной деятельности.

Теоретическая значимость исследования: раскрыты существенные проявления технологии стажировки применительно к развитию профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста. Выявлены, теоретически обоснованы и экспериментально подтверждены педагогические условия развития профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста в процессе стажировки, что приносит вклад в развитие и обогащение теории профессиональной педагогики.

Практическая значимость исследования определяет достаточно высокий потенциал применения стажировки как образовательной технологии в практике профессионального развития педагогов дошкольного образования. Разработаны: эталон развития профессиональной компетентности педагога по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста; содержание программы стажировки на основе модульного способа, этап технологии стажировки, позволяющего педагогам стать создателями собственных методических находок.

Апробация и внедрение результатов исследования реализовывались в ходе организации опытно-экспериментальной работы, проводимой с педагогами дошкольных образовательных организаций г. Назарово Красноярского края в качестве куратора методического объединения по организации проектной деятельности детей. Результаты и основные идеи исследования выносились для обсуждения на заседания кафедры психологии и педагогики детства КГПУ им. В.П. Астафьева и научно-исследовательского семинара магистрантов программы «Управление в системе дошкольного образования»; XXI Международном научно-практическом форуме студентов, аспирантов и молодых ученых «Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики и менеджмента в образовании» (Красноярск, 2020); круглый стол «Управление дошкольной образовательной организации на этапе стандартизации» в рамках VI Психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой «Современное психолого-педагогическое образование» (Красноярск, 29 октября 2020).

Диссертация состоит из Введения, двух глав, Заключения, списка использованных источников и Приложения.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ СТАЖИРОВКИ**

## **1.1. Развитие профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования как педагогическая проблема**

Профессиональная деятельность педагогов дошкольных образовательных учреждений (далее – ДОУ) предполагает реализацию огромного набора профессиональных действий, зачастую разноплановых, не связанных друг с другом, для реализации которых важны и соответствующие знания, умения, навыки, а также психологические компоненты деятельности педагога – установки, мотивы, интересы, даже качества личности специалиста и т.д. В совокупности данный конструкт описывается в профессиональной педагогике через категорию «профессиональная компетентность». Анализ данной категории применительно к педагогам дошкольного образования целесообразно начать с анализа более общих педагогических понятий: «компетентность», «компетенция», «профессиональная компетентность».

Исследователь А.В. Хуторский определяет компетентность как «владение, обладание человеком совокупностью взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним, включающий личное отношение человека к предмету деятельности» [57]. Таким образом, исследователь описывает компетентность через категорию «качество личности», связывая его с успешным выполнением человеком определенной деятельности (т.ч. и профессиональной). Полагаем, что педагог не имел ввиду строгой центрированности на понятии «качества личности» как тождественной понятию «личностные свойства», включая в структуру компетентности и другие компоненты. Однако большинство исследователей делают акцент на таком структурном компоненте

компетентности как свойства человека обладать знаниями, умениями, навыками:

– Дж. Равен: компетентность – это «специальная способность человека, необходимая для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включающую узкоспециальные знания, навыки, способы мышления и готовность нести ответственность за свои действия» [48] (такое представление о компетентности является более широким, близким к современным взглядам на его структуру, однако вызывает вопрос категориальная отнесенность понятия – «компетентность как способность»);

– И.А. Зимняя: компетентность – это «основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека» [17] (для оценки данного определения важно понимать, что наряду с компетентностями И.А. Зимняя исследовала и понятие «компетенция», определяя их соотношение как «от осваиваемого (компетенция) к присваиваемому, реализуемому (компетентность)» – в этом смысле использование базовой категории «опыт» видится нам уместным);

– В.А. Демин: компетентность – это «уровень умений личности, отражающий степень соответствия определенной компетенции и позволяющий действовать конструктивно в изменяющихся социальных условиях» [2] (данное определение указывает на важный аспект компетентности – ее реализацию в вариативных профессиональных ситуациях, гибкость использования приобретенных знаний и умений);

– А.А. Деркач: важный структурный компонент понятия «компетентность» – «наличие системы знаний, определяющих продуктивность в деятельности» [17] (однако, исходя из понимания структуры компетентности, мы понимаем, что знания – это лишь один из компонентов компетентности, некая база, на которую уже настраиваются умения, навыки, способы деятельности специалиста).

Итак, компетентность как педагогическая категория рассматривается через такие базовые понятия, как «способность», «опыт», «умения» и т.д., что определяет ее связь с практикой. Безусловно, компетентный человек обладает, прежде всего, знаниями в определенной области, в соответствии с которыми он имеет право делать или решать что-либо, судить о чем-либо и, как правило, делает это качественно. Отметим и то, что понятие «компетентность» не тождественно понятию «компетенция»: нам близко разграничение данных терминов, предложенное Л.В. Багузовой: если компетенция может быть определена как «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной деятельности по отношению к ним» [5, с. 33], то компетентность – это «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [5, с. 33]. Подобную точку зрения, как было отмечено выше, имеет и И.А. Зимняя, которая под компетенцией понимает «совокупность знаний, правил оперирования ими и их использования» [17, с. 34], а под компетентностью – основанный на знаниях, интеллектуально «и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека, личностное свойство, проявляющееся в его поведении и характеризующееся когнитивными, мотивационными, смысловыми, отношенческими и регуляторными составляющими» [17, с. 35]. То есть соотношение исследуемых понятий сводится к формуле «частное-общее». В дополнение к вышесказанному отметим точку зрения Э.Ф. Зеера о том, что компетентность предполагает то, что человек активизирует и адаптирует имеющиеся у себя знания и умения (конкретизированные в компетенциях) к конкретной ситуации своей жизнедеятельности, в том числе и профессиональной [21]. Таким образом, компетентность может быть определена как «способность человека практически реализовать свою компетенцию», то есть осмыслить и адаптировать свои компетенции

применительно к конкретной ситуации, чтобы решить ее успешно, продуктивно [1].

Понятие «компетенция» стало ответом на требования практики к сфере образования, в которой обнаружился разрыв между «знаниями, умениями и навыками», с которыми работали в образовательном процессе, и компетенциями в профессиональной сфере. Именно профессия дает ответ на вопрос о том, какой компетентности должен быть человек или какова сфера его компетенции. Ценностью является не столько то, какие сведения усвоил человек в ходе обучения, а то, какие умения приобрел, позволят ли ему определять свои цели, принимать решения, определять поведение как в типичных, так и нетипичных ситуациях.

Понятия «компетенция» и «компетентность» стали потенциальной заменой понятия «квалификация», между которыми существуют значимые различия: квалификация все же сводится к обладанию человеком определенными знаниями и умениями в соответствии с освоенной специальностью (что позволяет провести параллели с понятием «компетенция»), а компетентность в большей степени связана с практикой, с применением перечисленных умений и знаний в деятельности – при этом деятельности, не всегда предсказуемой и типичной. Отметим также и то, что в структуру компетентности входят не только пресловутые знания, умения и навыки, но и параметры мотивации к деятельности, ценности, отношение к профессии в целом – различные психологические компоненты. «Компетентный сотрудник способен выходить за рамки предмета своей профессии, он обладает неким творческим потенциалом саморазвития» [55, с. 18]. Интересно также и то, что понятия «компетенция» и «компетентность» чаще всего применяются к представителям социально-профессионального профиля – т.е. там, где требуется коммуникативный акт, постоянное общение, – психологов, педагогов, специалистов социальной сферы и пр.

В этой связи интерес представляет категория «профессиональная компетентность» – как более узкое понятие в сравнении с компетентностью

целом. В понятии делается акцент на владение способами эффективного поведения в профессиональной деятельности. Так, например, Э.Ф. Зеер говорит о профессиональной компетентности человека, понимая под компетентным работником специалиста, «обладающего необходимыми для качественного и производительного выполнения труда знаниями, умениями, качествами, опытом и индивидуальным стилем деятельности» [21]. А.К. Маркова определяет профессиональную компетентность как «сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [35]. С.А. Дружилов, анализируя конструкт «профессиональная компетентность», делает акцент на «теоретических знаниях субъекта труда и способности к их применению в профессиональных ситуациях, а также значимости ценностей, речи, свойств личности, отношений» [19]. В рассматриваемых определениях опять же отмечаются различные взгляды на сущность и структуру профессиональной компетентности личности, однако значимым нам видится акцент на учете опыта, индивидуального стиля деятельности, на вариативности приложения имеющихся у индивида знаний и умений в конкретной практической ситуации.

Как мы видим из перечисленных понятий, разные исследователи имеют свое понимание структуры профессиональной компетентности. Нам видится довольно емким представление о структуре профессиональной компетентности, представленное в трудах И.Э. Толстой (рис. 1.1). На данном рисунке достаточно четко можно проследить различие между компетенциями, квалификацией и компетентностями индивида. Компетентность здесь выступает как наиболее широкое, объемлющее понятие, выступающее как общее по отношению ко всем остальным рассматриваемым понятиям.

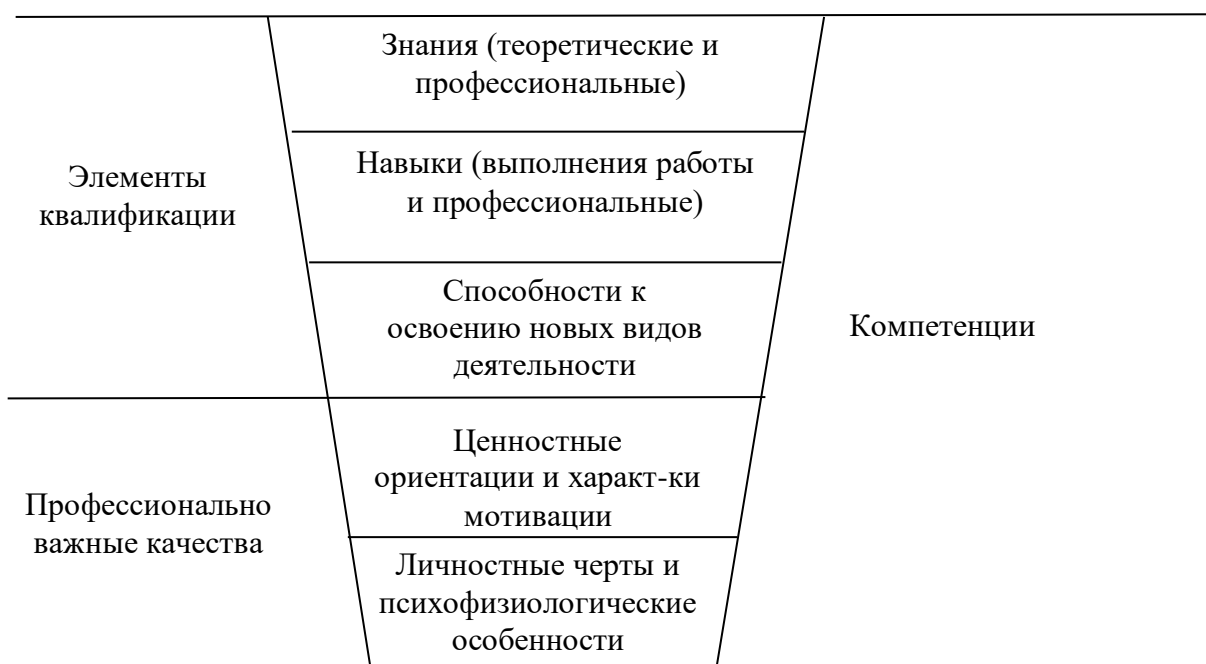


Рис. 1.1 Структура профессиональной компетенции [55, с. 57]

Если о знаниях, навыках, способностях мы уже говорили, то интерес представляет и то, что в профессиональных компетентностях немаловажное значение имеют и:

- «мотивы, т.е. то, что нацеливает и придает знаниям и опыту действенный характер;
- психофизиологические свойства или особенности, являющиеся основой для наиболее качественного выполнения той или иной работы (например, скорость реакции для летчика, эмоциональная устойчивость для менеджера, эмоциональная восприимчивость для социального работника);
- установки и ценности личности, составляющие Я-концепцию» [55, с. 57-58].

Это так называемые психологические компоненты, входящие в структуру профессиональной компетентности. Помимо перечисленных можно также назвать профессиональные интересы и направленность личности специалиста, характеристики познавательной, эмоциональной, волевой сферы личности. Их влияние на реализацию профессионального поведения, его успешности или неуспешности, также является значимым.



В психолого-педагогических науках исследуется проблематика конкретных профессиональных компетентностей специалистов. Логикой данного исследования предусматривается анализ профессиональной компетентности педагога. Ряд исследователей (Э.Ф. Зеер, И.А. Колесникова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Е.И. Рогов и др.) понимают под таковой «осведомленность (т.е. знания), педагогические умения, педагогическое творчество, а также свойство личности, позволяющее продуктивно решать учебно-воспитательные задачи» [6], то есть профессиональная компетентность педагога оценивается исследователями неоднозначно, рассматривается как сложная структура, хотя и определение в целом соотносится с понятием «компетентность». Профессиональная компетентность педагога может быть определена как «совокупность взаимосвязанных знаний, умений, навыков, личностных качеств, способов деятельности, направленных на его профессиональное и личностное совершенствование и обеспечивающих успешную реализацию конструктивной деятельности по формированию в учебно-воспитательном процессе компетентной личности» [23]. В определении отмечается цель профессиональной деятельности педагога и, соответственно, направление приложения профессиональных компетентностей. Именно она имеет свою специфику в сравнении с другими профессиями.

Существует точка зрения о выделении внутри профессиональной компетентности педагога трех компонентов (рис. 1.2) [6].

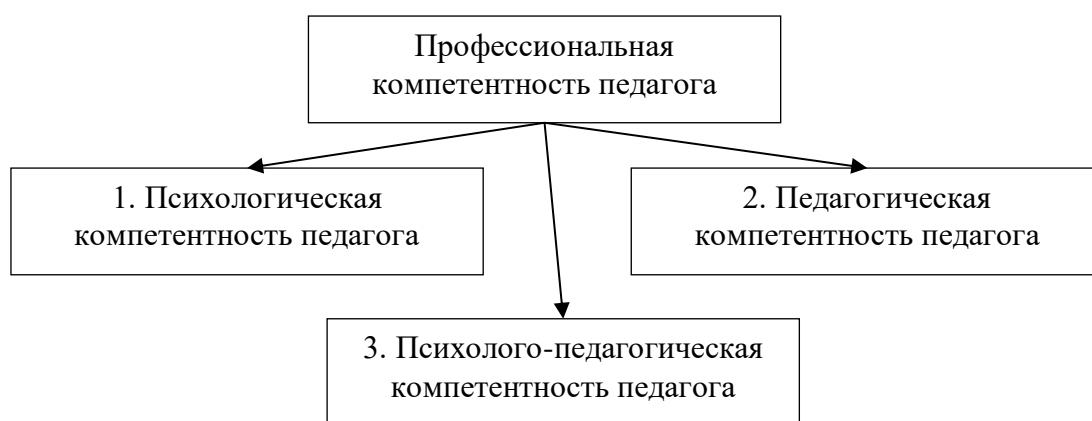


Рис. 1.2 Структура профессиональной компетентности педагога

Психологическая компетентность педагога (А.Д. Алферова, Л.И. Белозерова, Н.Е. Корастылева, Я.И. Украинский и др.) рассматривается как знания, умения и навыки в психологической теории и практики – педагог должен знать особенности протекания психологических процессов, знать психологические закономерности обучения и воспитания, быть способен к переносу психологических знаний в реальную педагогическую практику, владеть способами и приемами психологической саморегуляции, пр. Педагог при этом должен понимать важную роль психологии в профессиональной педагогической деятельности, должен быть способен ориентироваться, оценивать психологическую ситуацию в отношениях с субъектами педагогического взаимодействия. Данный компонент компетентности педагога видится нам очень важным, поскольку основной предмет педагогической деятельности – это ребенок, а потому пространство профессионального поведения немислимо без учета психологических особенностей взаимоотношений с другими участниками образовательного процесса, к которым впрочем могут быть отнесены не только дети, воспитанники, но и их родители, другие педагоги, администрация образовательного учреждения и т.д.

Педагогическая компетентность педагога (И.А. Колесников, Е.И. Рогов, В.А. Сластенин и др.) является интегральной профессионально-личностной характеристикой, являющейся основой для формирования готовности и способности специалиста выполнять педагогические функции. Педагог должен обладать знаниями о педагогических технологиях, приемах, методах работы с детьми, уметь применять их на практике – в типичных и не типичных профессиональных ситуациях, должен учитывать индивидуальные особенности (темперамент, черты характера, пр.), возрастные, психофизиологические особенностей детей и следовать иным принципам педагогической деятельности.

Психолого-педагогическая компетентность педагога (М.И. Лукьянова, Л.М. Митина и др.), соответственно, представляет собой гармоничное сочетание отмеченных выше компонентов компетентности педагога [6].

Такое понимание структуры профессиональной компетентности педагога не является единственным – ниже приведем некоторые имеющиеся представления о таковой:

– О.И. Мезенцева: «ценностно-смысловой, деятельностный, рефлексивный компоненты профессиональной компетентности педагога» [37];

– А.Ю. Колесов: «личный компонент (лично и профессионально важные качества, мотивация, ценности, установки), когнитивный компонент (знания и когнитивные способности), деятельностный компонент (опыт профессиональной деятельности)» [29];

– Ю.В. Варданян: «направленность деятельности педагога и умения по ее осуществлению, выраженные показателями их содержания, структуры и действенности» [8];

– В.Г. Воронцова, И.А. Колесникова: «лично-гуманная ориентация, умение системно воспринимать педагогическую реальность и системно в ней действовать, владение современными педагогическими технологиями, креативность, рефлексию и пр.» [42];

– А.К. Маркова: группы педагогических умений педагога: «психолого-педагогические умения (например, умение выделить в педагогической ситуации проблему, правильно сформулировать цели и задачи по ее решению; умение предвидеть результаты решения поставленных целей и задач и пр.), педагогические умения, относящиеся к самореализации, самовыражению и развитию личности педагога; умения анализировать, стимулировать, диагностировать уровень развития обучающихся; наставлять и направлять их на самообучение, и стремление к непрерывному образованию, а так же

дидактические, организационно-методические и организационно-педагогические умения» [35, с. 40];

– Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина: «способность действовать с учетом ограничений и предписаний; знания, умения, навыки педагога, способы и приемы, используемые им в работе; ценностные ориентации, мотивы, отношения; знания и опыт в различных областях; уровень профессионализма, креативность; личностные качества, позволяющие эффективно решать задачи» [43];

– Я.И. Кузьминов, В.Л. Матросов, В.Д. Шадриков: «компетентность в области личностных качеств, компетентность в постановке целей и задач педагогической деятельности, компетентность в мотивации учебной деятельности, компетентность в разработке программы деятельности и принятии педагогических решений, компетентность в организации педагогической деятельности, компетентность в обеспечении информационной основы педагогической деятельности» [31];

– Н.Н. Лобанова: «содержательный (наличие теоретических знаний, обеспечивающих при определении педагогом содержания собственной профессиональной деятельности, осознанность); деятельностный (профессиональные умения и знания, апробированные в действии и освоенные как наиболее эффективные); личностный (профессионально-личностные качества, определяющие направленность и позицию педагога как субъекта своей деятельности) компоненты» [33].

Все многообразие представлений о структуре профессиональной компетентности педагога позволяют сформировать представление о том, каков он «идеальный педагог»: какие знания он имеет, какие умения и навыки, как применяет на практике, при этом деятельностные характеристики компетентности имеют особое значение, ведь ее сущностной характеристикой является приложение имеющихся знаний, умений и навыков к конкретной профессиональной ситуации, решение конкретной педагогической проблемы,

которая может быть для труда педагога как типичной, так и нетипичной, новой.

На основании проведенного теоретического исследования может быть спроектирован психолого-педагогический портрет современного педагога дошкольного образования с точки зрения компетентностей (как эталонный образец): это педагог, эффективный в своем труде (то есть показывающий хорошие результаты в своей профессиональной деятельности), эффективный в педагогическом общении (умеющий найти подход к каждому ребенку, донести свою мысль, оказать психолого-педагогическое воздействие, предупреждающий конфликты и непонимания с воспитанниками и родителями), способный критически мыслить, творчески подходить к собственной работе, обновлять содержание своей деятельности, опираясь на данные качества. Педагог готов и способен находить решения поставленных перед ним профессиональных и социальных задач, возникших проблем при опоре на свои профессиональные компетенции, свой практический опыт работы [16; 23; 24; 60].

Профессиональная компетентность педагога должна постоянно совершенствоваться: система образования находится в постоянном процессе трансформации, появляются новые технологии, методики, а также целевые ориентиры, декларированные в нормативных документах, в разработанных программах, что требует от педагога и гибкости, и постоянного профессионального развития. Осознавая также значимость влияние профессиональной компетентности педагога на формирование личности воспитанника, мы так же можем говорить о важности работы по изучению, развития и совершенствования.

Так, С.С. Савельева говорит о поэтапном формировании профессиональной компетентности педагога в условиях получения профессионального образования (среднего/высшего), а также о возможности ее развития в процессе переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров [52, с. 9]. Компетентность может быть определена и

как производная профессионального опыта, как возможное последствие его накопления в течение профессиональной деятельности [55], т.е. она может формироваться и целенаправленно, и стихийно, однако мы будем концентрироваться именно на первом варианте. В контексте современных требований конкретизируются и выделяются такие формы профессионального развития педагога: «работа в методических объединениях, творческих группах; проектно-исследовательская деятельность; инновационная деятельность по освоению новых технологий и методов обучения; различные формы педагогической поддержки; активное участие в педагогических конкурсах и фестивалях; трансляция собственного педагогического опыта и др.» [16, с. 55-56]. Как мы видим, среди перечисленных форм немало тех, которые предполагают освоение педагогом практического опыта, получение практического результата, то есть отмечается значимость практико-ориентированности развития педагога. Знания как таковые также, безусловно, ценны, однако их ценность раскрывается в применимости, в эффективном приложении на практике.

Итак, понятие «компетентность» исследуется и раскрывается через различные категории: «способность», «опыт», «умения» и т.д., что определяет ее связь с практикой. Наиболее часто термин «компетентность» используется в профессиональной среде – применительно к профессиональной деятельности.

В диссертационном исследовании мы акцентировали внимание на понятии «профессиональная компетентность педагога». Актуальность его изучения заключается в потребности данной группы специалистов в непрерывном профессиональном образовании. Нами на основе теоретического анализа выделены основные пути и средства развития и формирования профессиональных компетентностей, в числе которых есть и технология стажировки, на которой бы и хотелось остановить внимание.

## **1.2. Сущность и характеристика стажировки как средства развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования**

Высокие темпы развития современной системы образования требуют от педагогов постоянного обновления, дополнения, систематизации имеющихся профессиональных знаний и опыта, что заставляет нас обратиться к поиску таких педагогических технологий и средств, которые способствовали бы дальнейшему развитию педагогов без длительного отрыва от профессиональной деятельности. Одним из таких средств может выступать стажировка.

М. Армстронг-Смит дает общее определение стажировки как «деятельности по приобретению опыта работы, повышению квалификации по специальности, а также временной работы в новой должности или по новой технологии» [3]. Стажировка, в его представлениях, предполагает практику трансляции и перенятия инновационного опыта профессиональной деятельности от его авторов к специалистам-стажерам; «период вхождения в профессию непосредственно на рабочем месте под руководством опытного работника» [3].

Представления о видах стажировок различны. В.Р. Веснин по критерию длительности выделяет краткосрочные и долгосрочные стажировки [11], Е.И. Комаров описывает такие типы стажировки специалистов (по критерию наличия и позиции в данном процессе наставника и количества стажеров): «рядом с профессионалом»; «в отсутствие профессионала»; «групповая стажировка» и пр. Классификация видов будет определяться целями и планируемыми результатами стажировки [11]. На рисунке 1.3 отражены основные виды стажировок:

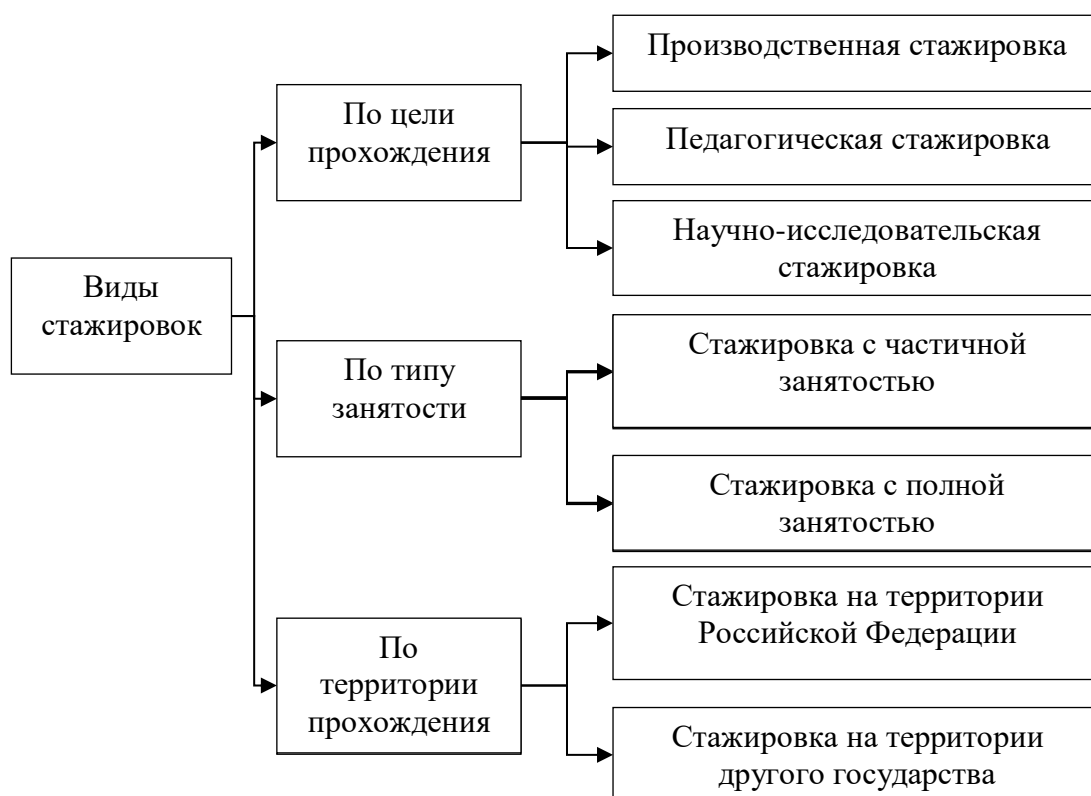


Рис. 1.3 Виды стажировок

Особый интерес представляют дистанционные (виртуальные) стажировки – например, в формате веб-школы, на базе интернет-порталов. Виртуальная стажировка – это один из видов стажировки, как правило, применяемых в системе дополнительного профессионального образования (хотя нами не обнаружено ограничений по ее применению в системе дошкольного и других уровней образования). По своему целевым установкам, решаемым задачам такой онлайн-тип стажировки тождественен офлайн-типам стажировок, а специфичным оказывается лишь то, как стажер взаимодействует с педагогической реальностью. На наш взгляд, практико-ориентированность стажировок как образовательных технологий, отмечаемая нами ранее как важное преимущество, в данном случае несколько не соблюдается, поскольку в виртуальной среде происходит не только процесс передачи знаний о технологиях, приемах, методах работы, но и процесс



освоения новых навыков, умений, способов деятельности – например, в формате интернет-объектов и интернет-событий [2, с. 89].

Стажировка в современной литературе рассматривается как, с одной стороны, форма трудовых отношений временного характера, с другой – как форма образовательной деятельности. Вторым подход является относительно новым и перспективным направлением исследований стажировок; на нем и будет сделан акцент в данном исследовании: стажировка определяется как «самостоятельный вид дополнительного профессионального образования, основная цель которого заключается в формировании и закреплении профессиональных компетенций, полученных в результате теоретической подготовки» [41].

Стажировка как форма обучения появилась в 70-х годах XX в., под ней понималось следующее: «Стажировка – это выполнение выпускником профессионального учебного заведения производственных должностных обязанностей на определенном рабочем месте и с ограниченной ответственностью. Проводится стажировка с целью адаптации к конкретным условиям профессиональной деятельности» [47, с. 388]. Впервые документально понятие «стажировка» появилось в письме Государственного комитета РФ по высшему образованию от 15 марта 1996 г. №18–34–44ин/18–10 «Об организации и проведении стажировки специалистов», где стажировка определяется как один «из видов дополнительного профессионального образования специалистов и осуществляется в целях формирования и закрепления на практике профессиональных знаний, умений и навыков, полученных в результате теоретической подготовки» [38]. То есть стажировка как образовательная технология предполагает основной акцент именно на практическом приложении и апробации сформированных компетенций специалиста.

Рассмотрим существующие представления о стажировке как форме образовательной деятельности, связанной с развитием профессиональных компетенций специалиста. С.В. Тимофеева описывает стажировку как

«практико-ориентированную образовательную деятельность, протекающую в учреждении системы общего образования на основании согласованной учебной программы в целях освоения новых методов, технологий и элементов профессиональной деятельности, иных достижений теории и практики непосредственно в организации, где они возникли» [54, с. 100]. Автор определения, как мы видим, расширяет представление М. Армстронг-Смита о сущности стажировки, адаптируя его под образовательную систему. В определении также отмечается практико-ориентированность, нацеленность на освоение практических методов трудовой деятельности. Л.Н. Чипышева определяет стажировку как «часть образовательной программы, реализуемой на базе инновационных общеобразовательных учреждений (базовых площадках)» [58]. В определении также делается акцент на том, что стажировка имеет смысл при освоении практического опыта в том месте, где он зародился, а также акцент на его инновационности. Г.В. Петухова предлагает такое понимание стажировки: это «включение педагога в профессиональную деятельность, которая обеспечивает совершенствование профессиональных компетентностей и позволяет получить конкретный педагогический результат и методический продукт, который стажер имеет возможность использовать в своей практической деятельности» [44]. Здесь важным является то, что определена конечная цель стажировки, тесно связанная с практической деятельности специалиста – в частности, педагога. В целом значимость стажировки как формы образовательной деятельности, как средства повышения квалификации специалистов заключается в том, что у стажера появляется возможность реального участия в планировании, реализации, оценивании и коррекции процесса своего обучения, которое приобретает характер адресного, персонифицированного. Вследствие этого повышается эффективность обучения, активизируется образовательная деятельность за счет повышения мотивации стажера [32].

Нами выделены такие характерные черты стажировки как формы образовательной деятельности и профессионального развития (одновременно являющиеся ее достоинствами).

1. Ориентация обучения на практику (например, через обмен профессиональным опытом в условиях реальной трудовой ситуации, наставничество, решение конкретных профессиональных задач на рабочем месте и пр. – вместо традиционных лекций).

2. Нацеленность на ознакомление с наиболее современными методами, методиками и технологиями профессиональной деятельности, их освоение в условиях реальной деятельности.

3. Накопление профессионального опыта (специалист в ходе прохождения стажировки анализирует собственные проблемы профессиональной деятельности, анализирует достижения других специалистов, обменивается профессиональным опытом, изучает передовые образцы производственного опыта, выделяет ключевые факторы эффективного профессионального поведения и деятельности, развивает профессионально важных качества личности).

4. Индивидуальный характер (в условиях такого формата повышения квалификации специалиста предоставляется возможность реализовать индивидуальный подход к построению содержания, графика, темпа освоения программы, учитывая актуальные потребности специалиста, его сильные и слабые стороны в компетентности).

Стажировка позволяет специалисту повысить квалификацию, развивать практические профессиональные компетенции в ходе изучения передового опыта в своей области, в ходе включения в практическую, инновационную деятельность. Прохождение стажировки специалистом позволяет ему «включить» творческий подход, инициативу, которые описывались ранее нами как важные параметры профессиональной компетенции. В ее условиях специалист становится более гибким, готовым к более вариативным и неоднозначным профессиональным ситуациям, тем самым еще больше

адаптируясь к профессии. При прохождении стажировки специалиста обогащает свой практический опыт решения новых для себя профессиональных ситуаций или решения знакомых профессиональных ситуаций новыми способами, нацеливает его на самообразование, на профессиональное саморазвитие, создает условия для применения творческих способностей в практической деятельности, что в совокупности приводит к более высоким профессиональным результатам и положительно сказывается на развитии его профессиональной компетентности специалиста.

Преимуществами стажировки также являются:

- «предоставление возможности активного и реального участия в организации профессионального обучения;
- персонифицированность, адресность обучения в форме стажировки;
- содействие формированию и развитию у специалиста самостоятельного, творческого и ответственного подхода к своему обучению, создание условий для повышения эффективности и реальной значимости процесса обучения для каждого стажера;
- приближенность условий стажировки к реальным, рабочим условиям, что является условием активизации образовательной деятельности, значительного повышения уровня мотивации стажера» [39].

В связи с проблемой стажировок рассматривается и понятие «стажировочная площадка»: мы говорили о том, что стажировка, предполагающая освоение инновационного опыта, как правило, проводится там, где этот опыт зародился и оформился в технологию, приемы, методы, работы. Соответственно, под стажировочной площадкой понимается «площадка, имеющая обобщенный инновационный опыт, распространяющая его и тем самым обеспечивающая повышение квалификации по конкретному направлению инновационной деятельности» [10].

Выделяют такие функции стажировочной площадки.

1. Образовательные функции: стажировочная площадка выступает местом, где проектируются и внедряются в процесс образования педагогов различные программы стажировок, создаются условия для усвоения знаний, перенятия навыков, формирования мотивации в самообразовании, профессиональном развитии – в соответствии с тематикой стажировки.

2. Методические функции: стажировочная площадка выступает местом, где аккумулируется учебно-методическая документация, научные, нормативные материалы по тематике стажировки, осуществляется методическое консультирование и сопровождение педагогов-стажеров, проводится соответствующая экспертиза, проводятся методические формы работы, конференции, семинары, мастер-классы и т.д.

3. Организационные функции: стажировочная площадка выступает местом, где разрабатываются нормативные основы стажировочного процесса и смежных процессов, реализуются все организационные мероприятия по типу набора стажеров, публикации сборников с результатами их научного и методического творчества и т.д.

4. Маркетинговые функции: стажировочная площадка выступает местом, где проводятся соответствующие тематике стажировки маркетинговые исследования [10].

Стажировочная деятельность в условиях такой площадки может осуществляться в разнообразных формах: например, «лекции, устные доклады, беседы, выполнение практических работ, консультации, творческие мастерские, мастер-классы, открытые занятия, экскурсии, выставки, а также в форме наставничества и самообразования» [10].

Резюмируя итоги данного параграфа, под стажировкой мы будем понимать образовательную технологию, позволяющую осваивать и перенимать в практику своей профессиональной деятельности инновационный и/или актуальный современному труду конкретного специалиста опыт. Стажировка специалиста, как правило, осуществляется на базе стажировочной площадки – площадки, где отмеченный выше

инновационный опыт зародился и оформился в технологию, приемы, методы, работы, однако данное условие не является обязательным.

Проектирование программы стажировки осуществляется на следующих уровнях:

- концептуальный (установление значимости и необходимости стажировки для специалистов, выявление психолого-педагогических механизмов взаимодействия стажера и преподавателя при организации и осуществлении образовательной деятельности);

- технологический (методика организации стажировки и способы взаимодействия стажеров с педагогической реальностью в образовательной среде);

- операциональный (определение функций и способов их реализации);

- реализующий (перевод психолого-педагогических принципов и способов управления в конкретные обучающие воздействия) [47].

Таким образом, теоретический анализ литературы позволяет считать стажировку потенциально эффективным средством развития профессиональных компетентностей педагогов ДОО по причинам высокой практико-ориентированности, нацеленности на ознакомление с наиболее современными и инновационными методами, методиками и технологиями профессиональной деятельности, их освоением в условиях реальной деятельности, индивидуального характера.

### **1.3. Условия развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в процессе стажировки**

Технология стажировки может быть внедрена в методическую деятельность дошкольной образовательной организации как система управления качеством развития профессиональных компетенций,

осуществлении лично- и практико-ориентированного подхода в повышении их квалификации. В системе дошкольного образования программы могут строиться на основе разнообразных форм взаимодействия со стажерами: мастер-классов, практикумов, учебных экскурсий, просмотра и обсуждения открытых мероприятий и т.д. [7; 34; 41].

Преимущество стажировки перед другими формами повышения квалификации заключается в том, что качественно меняется позиция педагога – он отходит от «простого потребления» чужих методических разработок к позиции активного творческого создателя собственных методических находок [15]. Однако, чтобы использовать потенциал стажировки как средства формирования профессиональных компетентностей педагогов ДОО, необходимо выделить, обосновать и эмпирически проверить условия, в которых процесс будет эффективным.

Вообще понятие «условия» определяется многоаспектно: это и «комплекс мер, содержание, методы, приемы и организационные формы обучения и воспитания» [2, с. 117], и «совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач» [38]. В нашем случае речь идет об организационно-педагогических условиях, рассматриваемых как совокупность обстоятельств, в которых осуществляется повышение профессиональной компетентности педагогов ДОО в процессе стажировки и которые способствуют успешности этого процесса. Простыми словами, нам нужно определить, при каких созданных условиях стажировка будет отвечать поставленным нами целям – в частности, развитие профессиональных компетентностей педагогов, поскольку требования к ее организации могут варьироваться в зависимости от целей и установок организаторов стажировки.

Исследовательницы И.В. Зотова и Г.Н. Кадырова выделяют такие организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности педагогов ДОО:

1. Необходимо наличие нормативно-диагностического эталона как критерия развития профессиональной компетентности педагога ДОО, в котором должны быть отражены ее основные структурные компоненты, учтены требования квалификационных категорий педагогических работников ДОО и новые целевые ориентации, заданными актуальной версией ФГОС ДО.

2. Необходимо осуществление систематического мониторинга в целях оценки стартовых возможностей педагогов ДОО.

3. Разработка плана повышения профессиональной компетентности педагогов ДОО на основе дифференцированного подхода (то есть следует учитывать актуальные знания, навыки конкретного педагога, его запросы на освоение нового опыта, его возможности в плане темпа, времени, формата обучения и т.д., на основе чего и будет строиться программа стажировки по группам или индивидуально).

4. Организация работы с педагогами ДОО по подгруппам на основе их исходного уровня компетентности (данное условие является логически вытекающим из вышеназванного условия).

5. Применение активных и практико-ориентированных форм и методов в стажировке педагогов ДОО [23].

На этапе входа и выхода из стажировки педагоги ДОО должны проходить диагностику профессиональных компетентностей. Это видится нам важным по ряду причин:

1. Диагностика позволит определить сильные и слабые стороны в развитии профессиональных компетентностей педагогов, в соответствии с чем будет определен индивидуальный путь их совершенствования, то есть велика ее значимость на «входе в стажировку» (решение задачи констатирующей диагностики). Конечно, акценты в построении программы стажировки должны осуществляться в отношении поля профессиональных трудностей педагога (то, что ему не удастся выполнить на качественно высоком уровне), что, в свою очередь, способствует определению содержания стажировки и организации обучения.



2. Диагностика позволит оценить эффективность стажировки как средства развития профессиональных компетентностей педагогов, то есть велика ее значимость и на «выходе из стажировки» (решение задачи контрольной диагностики).

В статье О.И. Мезенцевой определены методы, которые могут решать задачу диагностики профессиональной компетентности педагога:

- анкетирование;
- анализ, самоанализ личностных и профессиональных качеств педагогов;
- экспертная оценка проектного «продукта» и его презентации, программ деятельности педагогов-слушателей и др.;
- «включенное» наблюдение [37, с. 205].

Современные исследователи [37] выделяют и раскрывают критерии и показатели уровней развития профессиональных компетентностей педагогов в процессе повышения квалификации, а также предлагают диагностические кейсы по их отслеживанию. Однако, как показал анализ литературы, все их представления касаются, как правило, общепрофессиональной компетентности, а частные случаи рассматриваются редко. В данном диссертационном исследовании изучается профессиональная компетентность педагогов в области организации проектной деятельности дошкольников, в отношении которой нами не обнаружено соответствующих методик для оценивания.

Поскольку понятие «профессиональная компетентность» является сложно-структурированным, многокомпонентным, можно говорить о том, что на этапе входа и выхода педагога ДОО в стажировочный процесс обучения можно рефлексивно осмыслить его педагогический опыт, оценить способности к педагогической деятельности в конкретном ее направлении (в нашем случае – в области организации проектной деятельности

дошкольников), что и послужит основанием для проведения констатирующей и контрольной диагностики в стажировке.

На наш взгляд, процесс развития и совершенствования педагогической компетентности педагогов ДОО посредством стажировки может базироваться на таких принципах:

– принцип активности (педагог в процессе стажировки активен и в меру самостоятелен, находится в субъектной позиции по отношению к освоению профессионального опыта);

– принцип открытости (педагог открыт не только к инновационному опыту практической деятельности, но и к общению с коллегами, к обмену мнениями, рассуждениями);

– принцип гибкости (педагог готов не только к стандартным, типичным ситуациям в своей профессиональной деятельности, но и к новым вызовам для себя, новых проблемных ситуациях, которые возможно решить через освоение нового для себя опыта);

– принцип интеграции (в процессе стажировки интегрируются разнонаправленные знания, из разных областей науки, методологии, с целью формирования более полного, целостного представления педагога о практической деятельности и решении ее проблем);

– принцип непрерывности (с одной стороны, данный принцип проявляется в том, что педагог не изымается из своей профессиональной среды, оставаясь в ней же, но пусть в новых для себя условиях и перед новыми для себя проблемами, с другой – в том, что стажировка делает процесс профессионального развития педагога непрерывным);

– принцип наставничества (педагогу оказывается индивидуализированная помощь в освоении и присвоении практического опыта) [25; 51].

Программа стажировки будет эффективной, если у разработчика есть четкое представление о ее содержании и способах предъявления: программа

хорошо структурирована, содержание учебного материала и его подача – целесообразны и оправданы, предлагаемые материалы – доступны для изучения, интересны, действительно значимы для практики, а способы взаимодействия стажера и преподавателя – удобны и разнообразны по формам и режимам [47].

Структура стажировки состоит из четырех основных разделов: теоретического блока, включающего консультации по профессиональным вопросам; практического блока; разработки методического продукта (конспекты занятий, дидактические пособия и пр.), т.е. получение самостоятельного результата; рефлексии (анализ собственных дефицитов в профессиональной деятельности, постановка задач дальнейшего профессионального развития).

В связи с выделенными выше условиями и принципами значимой нам видится индивидуализация процесса прохождения стажировки педагогом дошкольного образовательного учреждения. Поскольку это все же групповая форма работы, не предполагающая возможности индивидуального сопровождения и при этом воспринимающую групповой формат как развивающий, расширяющий присвоение компетенций педагога, индивидуализация содержания стажировки может осуществляться за счет введения модульного обучения.

Итак, программа стажировки может дифференцироваться на модули. Модуль – самостоятельная учебная единица знаний, объединенных определенной целью, методическим руководством освоения этого модуля и контролем за его освоением. Использование модульного принципа построения стажировки педагогов видится нам потенциально эффективным, поскольку позволит реализовать индивидуальную и дифференцированную направленность процесса обучения. Такой подход к обучению может индивидуализировать стажировку педагога в соответствии с выявленными «пробелами» в его профессиональных компетентностях, а также по

содержанию обучения, по темпу освоения, а также по уровню самостоятельности.

Мы говорили об особой значимости продукта, результата прохождения педагогом стажировки. Результатом прохождения стажировки педагогом дошкольного образовательного учреждения могут быть такие методические продукты и практические результаты: модель парциальной программы; составление презентаций программ разного уровня и разных направлений деятельности воспитанников; создание банка методических рекомендаций для педагогов дошкольных образовательных организаций; конкретные методические продукты, применяемые в работе с воспитанниками, и пр.

Итак, на основании проведенного анализа литературы нами определены условия, при которых стажировка становится средством развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования:

1. Создание педагогами эталона развития профессиональной компетентности;

2. Использование модульного способа построения содержания программы стажировки в целях обеспечения индивидуализации развития профессиональных компетентностей каждого педагога.

3. Выделение в технологии стажировки педагогов ДОО этапа разработки методического продукта, позволяющего педагогам стать создателями собственных методических находок.

Выделенные условия будут положены в основу гипотезы диссертационного исследования.

## Выводы по Главе 1

При анализе системы дошкольного образования немалое внимание уделяется проблеме профессиональной компетентности педагога. В педагогике профессионального образования, его менеджменте изучаются пути и средства развития и формирования профессиональных компетентностей, в числе которых есть и технология стажировки.

Стажировка – это образовательная технология, позволяющая осваивать и перенимать в практику своей профессиональной деятельности инновационный и/или актуальный современному труду конкретного специалиста опыт. Стажировка специалиста, как правило, осуществляется на базе стажировочной площадки – площадки, где отмеченный выше инновационный опыт зародился и оформился в технологию, приемы, методы, работы, однако данное условие не является обязательным. Стажировка оценено нами как потенциально эффективное средство развития профессиональных компетентностей педагогов ДОО по причинам высокой практико-ориентированности, нацеленности на ознакомление с наиболее современными и инновационными методами, методиками и технологиями профессиональной деятельности, их освоением в условиях реальной деятельности, индивидуального характера.

Теоретический анализ позволил сформулировать предположительные условия, при которых стажировка становится средством развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования:

1. Создание педагогами эталона развития профессиональной компетентности;
2. Использование модульного способа построения содержания программы стажировки в целях обеспечения индивидуализации развития профессиональных компетентностей каждого педагога.

3. Выделение в технологии стажировки педагогов ДОО этапа разработки методического продукта, позволяющего педагогам стать создателями собственных методических находок.

Выделенные условия положены в основу гипотезы диссертационного исследования и будут проверены в опытно-экспериментальной работе.

## **ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ СТАЖИРОВКИ**

### **2.1 Обоснование модели профессиональной компетентности педагогов в области организации проектной деятельности дошкольников и разработка диагностического инструмента для ее оценивания**

В теоретическом разделе диссертационного исследования нами выделены основные компоненты профессиональной компетентности педагогов: когнитивный, мотивационный, деятельностный. На актуальный момент в методической литературе нами не обнаружено методик, которые бы целенаправленно диагностировали выделенные компоненты компетентности применительно к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста. А потому нами самостоятельно составлена диагностическая методика оценки развития профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности дошкольников. Отметим, что некоторые исследователи [37, с. 206] предлагают собственное видение общих критериев и показателей уровней развития профессиональной компетентности педагогов, что было использовано при определении модели профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности дошкольников.

Прежде всего, нами определено внутреннее содержание каждого компонента профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности дошкольников через соответствующие показатели:

1. Когнитивный компонент связан с такими показателями:

– знания о сути проектной деятельности детей как особом виде детской деятельности;

- знания технологий организации проектной деятельности в детском саду;

- знания о способах поддержки деятельности;

- знания об эффектах и результатах проектной деятельности.

2. Мотивационный компонент связан с такими показателями:

- желание и интерес к использованию в образовательном процессе проектной деятельности с детьми дошкольного возраста;

- стремление к обогащению личного опыта в области организации проектной деятельности дошкольников.

3. Деятельностный компонент включает в себе умение применять технологии организации проектной деятельности детей в образовательном процессе и связан с такими показателями:

- умение мотивировать детей на участие в проекте, формулировать проблему;

- умение реализовывать этапы проектной деятельности дошкольников;

- умение организовать среду для осуществления проектной деятельности детей;

- умение поддерживать интерес детей к проекту;

- умение оценивать результаты реализации проектной деятельности детей.

Каждый компонент предлагается оценивать в соответствии с уровнем: высокий, средний, низкий. В таблице 2.1 представлены характеристики профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности дошкольников в соответствии со уровнями развития каждого компонента.



Содержание компонентов профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста в соответствии с уровнями их развития

Компонент компетентности	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1. Когнитивный	Педагог имеет полные знания о сути проектной деятельности детей как особом виде детской деятельности, понимает специфику позиций детей и взрослых в ней, целостные знания технологии организации проектной деятельности и способов ее поддержки, знает возможные эффекты и результаты проектной деятельности детей.	Педагог имеет неполные знания о сути проектной деятельности детей как особом виде детской деятельности, имеет представления о специфике позиций детей и взрослых в ней, частичные знания технологии организации проектной деятельности и способов ее поддержки, имеет представления об эффектах и результатах проектной деятельности детей.	Педагог имеет фрагментарные знания о сути проектной деятельности детей как особом виде детской деятельности, специфику позиций детей и взрослых в проектной деятельности не понимает, знаниями технологии организации проектной деятельности и способов поддержки проектной деятельности детей владеет слабо, эффектов и результатов проектной деятельности детей не видит.
2. Мотивационный	Педагог видит потенциал в проектной деятельности для развития детей, часто и с удовольствием реализует проекты с детьми, а также постоянно из разных источников обогащает свои знания об организации проектной деятельности детей в дошкольном учреждении.	Педагог частично понимает возможности проектной деятельности для развития детей, иногда реализует проекты с детьми (чаще – исходя из сложившихся обстоятельств), иногда проявляет интерес к пополнению своих знаний об организации проектной деятельности детей в дошкольном учреждении.	Педагог не видит потенциала проектной деятельности для развития детей, редко и всегда по принуждению реализует проекты с детьми, не стремится обогащать свои знания об организации проектной деятельности детей в дошкольном учреждении.

3. Деятельностный	Педагог на высоком уровне, творчески умеет мотивировать детей на участие в проекте, формулировать проблему, реализовывать этапы проектной деятельности дошкольников, организовать среду для осуществления проектной деятельности детей, поддерживать интерес детей к проекту, а также оценивать результаты реализации проектной деятельности детей.	Педагог на среднем уровне, используя традиционные подходы умеет мотивировать детей на участие в проекте, формулировать проблему, реализовывать этапы проектной деятельности дошкольников, организовать среду для осуществления проектной деятельности детей, поддерживать интерес детей к проекту, а также оценивать результаты реализации проектной деятельности детей.	Педагог практически не умеет (умеет на низком уровне) мотивировать детей на участие в проекте, формулировать проблему, реализовывать этапы проектной деятельности дошкольников, организовать среду для осуществления проектной деятельности детей, поддерживать интерес детей к проекту, а также оценивать результаты реализации проектной деятельности детей.
-------------------	---	--	--

При опоре на выделенные компоненты и уровни развития профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности дошкольников была составлена диагностическая анкета для педагогов.

Для диагностики когнитивного компонента разработан педагогический тест с открытыми вопросами с использованием методических пособий, пособий-практикумов по организации проектной деятельности детей.

1. Веракса Н.Е. «Проектная деятельность дошкольников» [9].
2. Деркунская В.А. «Проектная деятельность дошкольников» [18].
3. Половникова Н.Л. «Технология проектной деятельности в работе с детьми дошкольного возраста» [45].
4. Яковлева Н.Ф. «Проектная деятельность в образовательном учреждении» [62].

В таблице 2.2 показаны вопросы теста, соотносящиеся с показателями когнитивного компонента профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

Таблица 2.2

Вопросы анкеты, относящиеся к диагностике когнитивного компонента профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста

Показатель когнитивного компонента	Вопросы анкеты	Система оценивания
Знания о сути проектной деятельности детей как особом виде детской деятельности	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Что вы понимаете под проектной деятельностью дошкольников?</li> <li>2. Определите особенности позиции дошкольника в проектной деятельности (что отличает ее от многих форм детской деятельности детей в ДОУ).</li> <li>3. Определите особенности позиции педагога в руководстве проектной деятельностью детей.</li> </ol>	<p>2 балла – полный, развернутый и при этом правильный ответ</p> <p>1 балл – краткий, неразвернутый ответ</p> <p>0 баллов – неправильный ответ/отсутствие ответа</p>
Знания технологий организации проектной деятельности в детском саду	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Назовите структурные компоненты проекта дошкольника.</li> </ol>	<p>2 балла – полный, развернутый и при этом правильный ответ (выделены все основные компоненты: проблема, цель, задачи, этапы, результат)</p> <p>1 балл – краткий, неразвернутый ответ (не отмечено 1-2 компонента)</p> <p>0 баллов – неправильный ответ/ неполный ответ (не отмечено 3 и более компонента) / отсутствие ответа</p>

	<p>2. Определите последовательность действий педагога в руководстве проектной деятельностью детей</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- оценивает свою работу по педагогическому эффекту в педагогической деятельности</li> <li>- консультирует, координирует, стимулирует работу</li> <li>- проводит организационную работу по формированию детей в команды, выбравших себе конкретные виды деятельности</li> <li>- отбирает проблемы (темы) для проекта и предлагает их детям</li> <li>- изучает интересы детей</li> </ul>	<p>2 балла – полностью правильно определена последовательность</p> <p>1 балл – допущена 1 ошибка в определении последовательности</p> <p>0 баллов – допущены 2 и более ошибки в определении последовательности</p>
	<p>3. При организации проектной деятельности детей важно учитывать их возраст – в частности, новообразования возраста и ведущий вид деятельности. Соотнесите возрастную группу и возможную тему проекта:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Как одеться по погоде»</li> <li>- «Полезно-вредно для наших зубов»</li> <li>- «Что внутри у человека?»</li> <li>- младшая группа</li> <li>- средняя группа</li> <li>- старшая, подготовительная группы</li> </ul>	<p>2 балла – полностью правильно определено соответствие</p> <p>1 балл – допущена 1 ошибка в определении соответствия</p> <p>0 баллов – допущены 2 и более ошибки в определении соответствия</p>
<p>Знания о способах поддержки проектной деятельности детей</p>	<p>1. Дополните выражение: «Познавательная инициатива проявляется всякий раз, когда ребенок начинает решать _____ задачу, а не ту задачу, _____».</p> <p>2. Суть проектной деятельности – активизировать и поддерживать интерес детей к обозначенным в данной деятельности разнообразным проблемам. Перечислите способы поддержки интереса детей к проектной деятельности.</p>	<p>2 балла – полный, развернутый и при этом правильный ответ</p> <p>1 балл – краткий, неразвернутый ответ</p> <p>0 баллов – неправильный ответ/отсутствие ответа</p> <p>2 балла – правильно выделено 4 и более способа поддержки интереса детей к проекту</p> <p>1 балл – правильно выделено 2-3 способа поддержки интереса детей к проекту</p> <p>0 баллов – правильно выделено 1 и менее способов поддержки интереса детей к проекту</p>

		3. Как взаимодействие с родителями может помочь в поддержке проектной деятельности детей?	2 балла – полный, развернутый и при этом правильный ответ 1 балл – краткий, неразвернутый ответ 0 баллов – неправильный ответ/отсутствие ответа
Знания об и результатах проектной деятельности	1.	Проектная деятельность обладает целым рядом характеристик, которые оказывают положительное влияние на развитие ребенка-дошкольника. Перечислите несколько возможных положительных эффектов.	2 балла – правильно выделено 5 и более положительных эффектов от проектной деятельности 1 балл – правильно выделено 2-4 положительных эффекта от проектной деятельности 0 баллов – правильно выделено 1 и менее положительных эффектов от проектной деятельности
	2.	Перечислите формы, в которых могут быть представлены продукты проектной деятельности дошкольников.	2 балла – правильно выделено 4 и более форм представления продуктов проектной деятельности 1 балл – правильно выделено 2-3 формы представления продуктов проектной деятельности 0 баллов – правильно выделено 1 и менее форм представления продуктов проектной деятельности
	3.	Как можно оценить результаты проектной деятельности дошкольников?	2 балла – полный, развернутый и при этом правильный ответ 1 балл – краткий, неразвернутый ответ 0 баллов – неправильный ответ/отсутствие ответа

В данном блоке представлено 12 вопросов, каждый из которых оценивается от 0 до 2 баллов, т.е. по данному блоку педагога можно оценить от 0 до 24 баллов. Сумма баллов в диапазоне от 0 до 8 баллов будет соответствовать низкому уровню развития когнитивного компонента

профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности дошкольников, от 9 до 16 баллов – среднему, от 17 до 24 баллов – высокому.

В диагностическом блоке анкеты для исследования мотивационного компонента профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности дошкольников составлено 7 утверждений, требующих оценки педагогами по трехбалльной шкале («согласен» (2 балла), «затрудняюсь ответить» (1 балл), «не согласен» (0 баллов)).

В таблице 2.3 показаны утверждения анкеты, соотносящиеся с каждым показателем мотивационного компонента профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

Таблица 2.3

Утверждения анкеты, относящиеся к диагностике мотивационного компонента профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста

Показатель мотивационного компонента	Оцениваемые утверждения анкеты
Желание и интерес к использованию в образовательном процессе проектной деятельности с детьми дошкольного возраста	1. Я вижу в проектной деятельности детей много возможностей для их развития. 2. Я достаточно часто и по собственному желанию организую проектную деятельность детей в образовательном процессе. 3. Когда мне предлагают реализовать какую-либо проектную деятельность с детьми (администрация ДОУ, социальные партнеры, в рамках повышения квалификации и др.), то я чаще всего соглашаюсь.
Стремление к обогащению личного опыта в области организации проектной деятельности дошкольников	1. Мне хочется узнать больше об организации проектной деятельности детей в ДОУ. 2. Когда мне предлагают посетить мероприятие по проблемам проектной деятельности детей, то я чаще всего соглашаюсь. 3. Я самостоятельно ищу всю необходимую информацию по вопросам организации проектной деятельности детей в ДОУ. 4. Я беседую с коллегами и/или обращаюсь к методистам ДОУ, если хочу узнать нужную информацию об организации проектной деятельности детей в ДОУ.

В данном блоке представлено 7 утверждений, каждый из которых оценивается от 0 до 2 баллов, т.е. по данному блоку педагога можно оценить от 0 до 14 баллов. Сумма баллов в диапазоне от 0 до 5 баллов будет соответствовать низкому уровню развития мотивационного компонента профессиональной компетентности педагогов в области организации проектной деятельности дошкольников, от 6 до 10 баллов – среднему, от 11 до 14 баллов – высокому.

Для оценки деятельностного компонента профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста были разработаны диагностические задания.

В таблице 2.4 показаны задания анкеты, соотносящиеся с каждым показателем деятельностного компонента профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

Таблица 2.4

Задания анкеты, относящиеся к диагностике деятельностного компонента профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста

Показатель деятельностного компонента	Диагностические задания анкеты
Умение мотивировать детей на участие в проекте, формулировать проблему	Представьте, что вы решили реализовать экологический проект с воспитанниками старшей группы, направленный на формирование бережного отношения к зимующим птицам. Планируемый продукт – новые кормушки для птиц, размещенные на территории детского сада. Как можно заинтересовать детей? Как можно вовлечь в проект?
Умение реализовывать этапы проектной деятельности дошкольников	Представьте, что вы решили реализовать информационно-исследовательский проект с воспитанниками средней группы «Что мы знаем о воде?», направленный на обобщение и расширение знаний и представлений детей о неживой природе – о воде. Какие этапы проектной деятельности вы организуете?
Умение организовать среду для осуществления проектной деятельности детей	Представьте, что вы решили реализовать проект с воспитанниками средней группы «Первые шаги в ЗОЖ», направленный на создание положительной мотивации к выполнению закаляющих процедур и основ гигиенических навыков, формирование понимания необходимости заботы о своём здоровье.

	Как вы можете обогатить предметно-пространственную среду группы?
Умение поддерживать интерес детей к проекту	Представьте, что вы реализуете проект с воспитанниками подготовительной группы «Все профессии важны», направленный на расширение и обобщение представлений детей о профессиях, орудиях труда, трудовых действиях, на развитие интереса к различным профессиям, в частности к профессиям родителей и месту их работы Однако с интересом включившись, дети стали становиться все менее активными, стали терять интерес к деятельности. Как вы можете поддерживать их интерес к реализации проекта?
Умение оценивать результаты реализации проектной деятельности детей	Представьте, что вы реализовали проект с воспитанниками подготовительной группы «Безопасная дорога», направленный на расширение и обобщение знаний о правилах безопасного дорожного движения в роли пешехода и пассажира транспортного средства Как вы можете оценить, достигнут ли результат?

Для оценивания ответов педагогов использовалась такая система присвоения баллов:

- 2 балла – творческое решение педагогом проблемы;
- 1 балл – традиционное решение педагогом проблемы;
- 0 баллов – отсутствие решения проблемы.

В данном блоке представлено 5 диагностических заданий, каждый из которых оценивается от 0 до 2 баллов, т.е. по данному блоку педагога можно оценить от 0 до 10 баллов. Сумма баллов в диапазоне от 0 до 3 баллов будет соответствовать низкому уровню развития деятельностного компонента профессиональной компетентности педагогов в области организации проектной деятельности дошкольников, от 4 до 7 баллов – среднему, от 8 до 10 баллов – высокому.

## **2.2 Результаты оценивания профессиональной компетентности педагогов в области организации проектной деятельности детей дошкольного возраста на констатирующем этапе исследования**

В опытно-экспериментальную работу нами было вовлечено 20 педагогов ДОО, половина из которых проявили желание принять участие в



стажировке по организации проектной деятельности дошкольников (это педагоги из двух дошкольных образовательных учреждений г. Назарово). Поэтому 10 педагогов ДОО составили экспериментальную группу (это педагоги, проявившие желание проходить стажировку по указанной проблеме), и остальные 10 педагогов – контрольную группу.

С указанными педагогами было реализовано изучение развития профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности дошкольников с использованием разработанного нами инструментария. Результаты развития представлены в Приложении, а сводные результаты – ниже.

1. Развитие когнитивного компонента профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста (рис. 2.1) показало, что 10% педагогов экспериментальной группы и 20% педагогов контрольной группы имеют высокий уровень развития данного компонента: это педагоги, которые имеют достаточно полные знания о сути проектной деятельности детей как особом виде детской деятельности, понимают специфику позиций детей и взрослых в ней, у них сформированы представления о технологии организации проектной деятельности в дошкольном учреждении, о способах поддержки проектной деятельности детей, об эффектах и результатах проектной деятельности детей. 40% педагогов экспериментальной группы и 40% педагогов контрольной группы имеют средний уровень развития данного компонента: описанные знания и представления педагогов о проектной деятельности детей сформированы частично: наибольшую трудность вызывали вопросы о способах поддержки проектной деятельности детей. 50% педагогов экспериментальной группы и 40% педагогов контрольной группы имеют низкий уровень развития когнитивного компонента: такие педагоги имеют слабые знания о проектной деятельности детей.

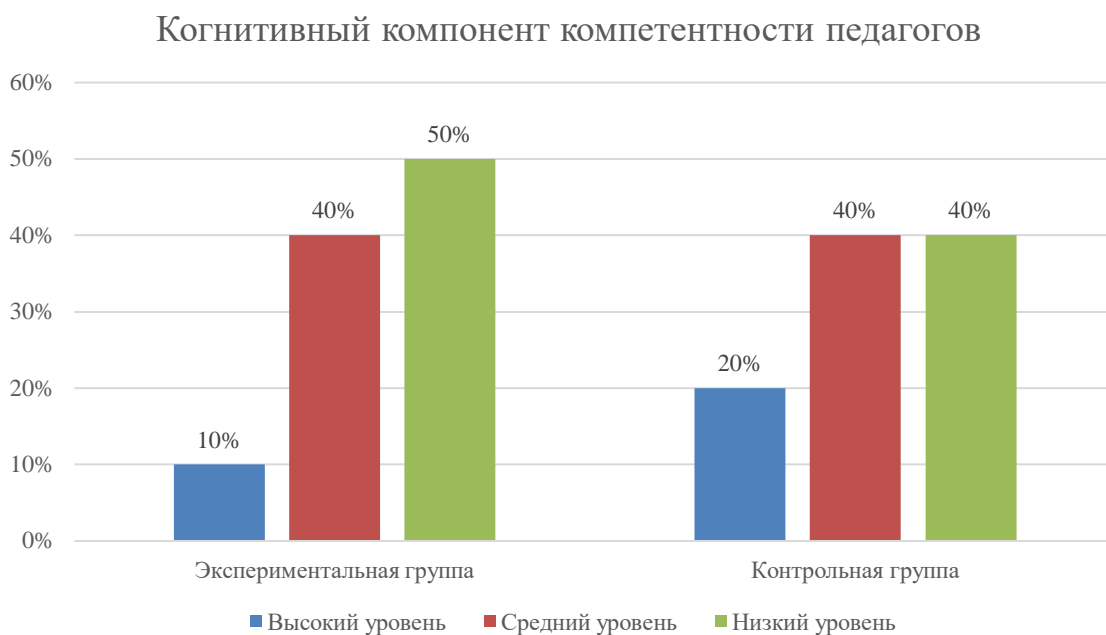


Рис. 2.1 Распределение педагогов по уровням развития когнитивного компонента профессиональной компетентности по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста в экспериментальной и контрольной группах на начало опытно-экспериментальной работы

2. Развитие мотивационного компонента профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста (рис. 2.2) показало, что 30% педагогов экспериментальной группы и 20% педагогов контрольной группы имеют высокий уровень развития данного компонента: это педагоги, которые видят потенциал в проектной деятельности для развития детей, часто и с удовольствием реализуют проекты с детьми, а также постоянно из разных источников обогащают свои знания об организации проектной деятельности детей в дошкольном учреждении. 40% педагогов экспериментальной группы и 40% педагогов контрольной группы имеют средний уровень развития мотивационного компонента: это педагоги, которые частично понимают возможности проектной деятельности для развития детей, иногда реализуют проекты с детьми (чаще – исходя из сложившихся обстоятельств), иногда проявляют интерес к пополнению своих знаний об организации проектной

деятельности детей в дошкольном учреждении. 30% педагогов экспериментальной группы и 40% педагогов контрольной группы имеют низкий уровень развития мотивационного компонента: это педагоги, которые не видят особенного потенциала в проектной деятельности для развития детей, редко и всегда по принуждению реализуют проекты с детьми, не стремятся обогащать свои знания об организации проектной деятельности детей в дошкольном учреждении.

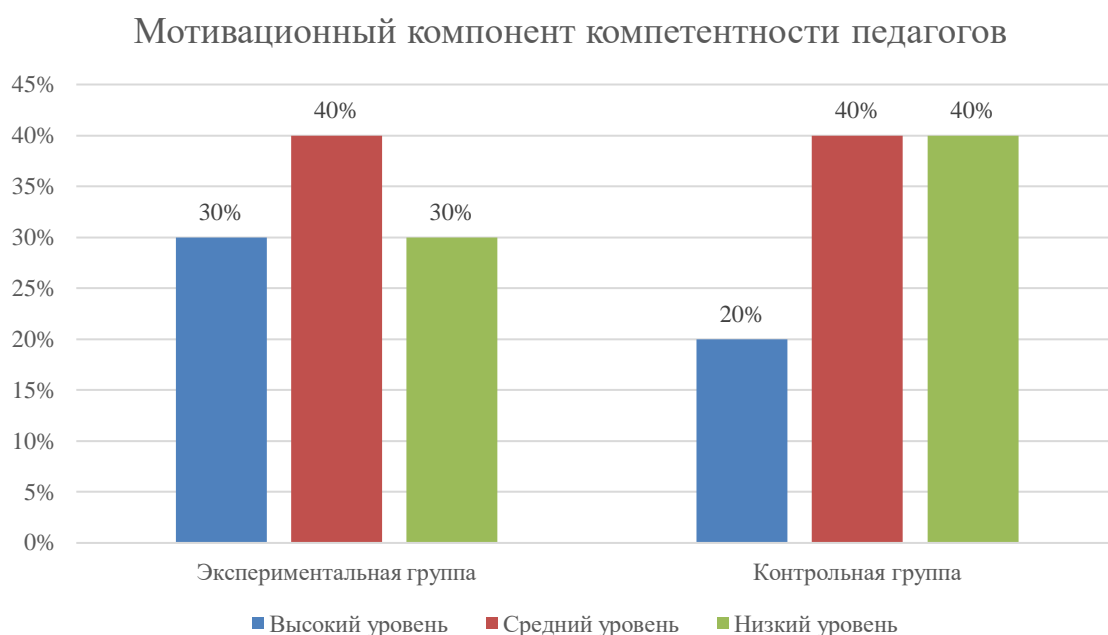


Рис. 2.2 Распределение педагогов по уровням развития мотивационного компонента профессиональной компетентности по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста в экспериментальной и контрольной группах на начало опытно-экспериментальной работы

3. Развитие деятельностного компонента профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста (рис. 2.3) показало, что 20% педагогов экспериментальной группы и 30% педагогов контрольной группы имеют высокий уровень развития данного компонента: это педагоги, которые на высоком уровне, творчески умеют мотивировать детей на участие в проекте, формулировать проблему, реализовывать этапы проектной деятельности

дошкольников, организовать среду для осуществления проектной деятельности детей, поддерживать интерес детей к проекту, а также оценивать результаты реализации проектной деятельности детей. 30% педагогов экспериментальной группы и 50% педагогов контрольной группы имеют средний уровень развития деятельностного компонента: это педагоги, которые реализуют перечисленные умения на достаточном, среднем уровне, иногда сталкиваясь с трудностями. 50% педагогов экспериментальной группы и 20% педагогов контрольной группы имеют низкий уровень развития деятельностного компонента: это педагоги, которые реализуют перечисленные умения на слабом уровне, часто сталкиваясь с трудностями.

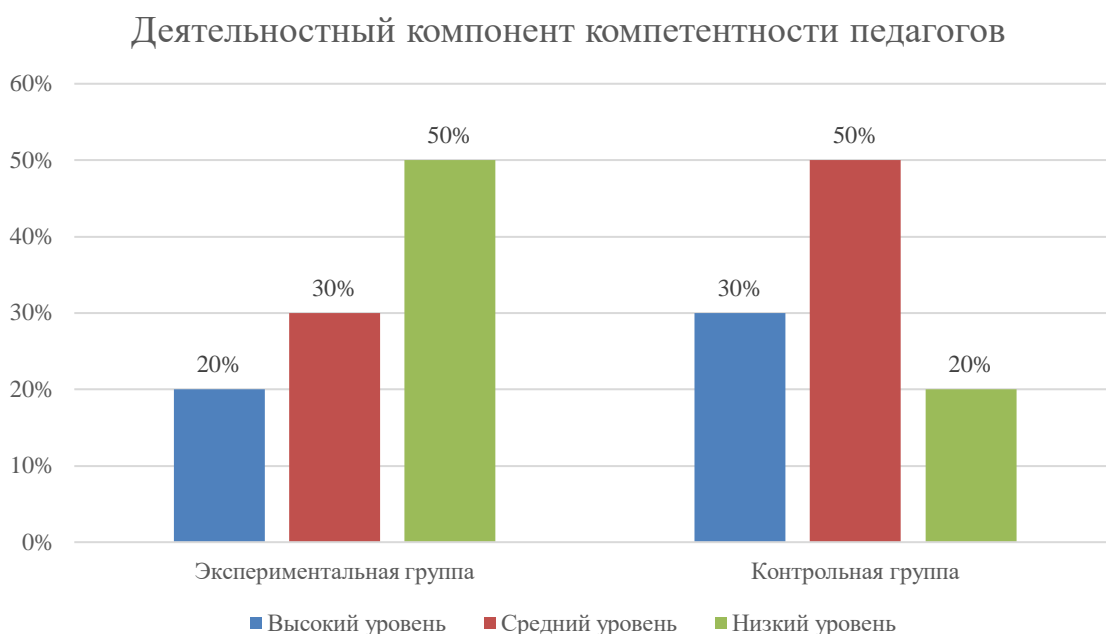


Рис. 2.3 Распределение педагогов по уровням развития деятельностного компонента профессиональной компетентности по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста в экспериментальной и контрольной группах на начало опытно-экспериментальной работы

Таковы результаты развития профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста на констатирующем этапе исследования. Между экспериментальной и контрольной группами есть некоторые количественные различия, которые

не имеют особого значения для данного исследования. Более низкий уровень развития когнитивного и деятельностного компонентов компетенции и более высокий уровень развития мотивационного компонента компетентности у педагогов экспериментальной группы (в сравнении с педагогами контрольной группы) является в целом закономерностью: они проявляют интерес к процессу организации проектной деятельности детей, однако чувствуют, что им не хватает знаний и умений в этой сфере, что могло стать основанием их желания поучаствовать в стажировке.

С целью определения значимости различий между педагогами экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе исследования нами был применен метод статистического анализа данных – критерий Фишера. Критерий применяется для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего исследователя эффекта. Исследуемый эффект в данном случае – выраженность уровня развития компонента профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности дошкольников (высокий), а отсутствие эффекта – это выраженность уровня развития компонента профессиональной компетентности педагогов в области организации проектной деятельности дошкольников (низкий). Было проведено сравнение выборок экспериментальной и контрольной групп педагогов на этапе констатирующего этапа.

Формулируются такие статистические гипотезы:

H<sub>0</sub>: Доля лиц, у которых проявляется исследуемый эффект (высокий уровень развития компонента компетентности), в выборке 1 (экспериментальная группа) не больше, чем в выборке 2 (контрольная группа).

H<sub>1</sub>: Доля лиц, у которых проявляется исследуемый эффект (высокий уровень развития компонента компетентности), в выборке 1 (экспериментальная группа) больше, чем в выборке 2 (контрольная группа).

Результаты статистического анализа представлены в таблице 2.5.

## Результаты статистической обработки данных по критерию Фишера

	Когнитивный компонент	Мотивационный компонент	Деятельностный компонент
Сравнение выборок «Экспериментальная группа» на констатирующем этапе исследования - «Контрольная группа» на констатирующем этапе исследования	$\varphi^*_{эмп} = 0.672$ H1 отвергается	$\varphi^*_{эмп} = 0.591$ H1 отвергается	$\varphi^*_{эмп} = 1.098$ H1 отвергается

Таким образом, между экспериментальной и контрольной выборками педагогом на этапе констатирующего исследования нет различий, то есть профессиональная компетентность по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста у них развита примерно одинаково.

### **2.3 Реализация условий развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в процессе стажировки**

На основании проведенного анализа литературы нами определены условия, при которых стажировка является средством развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования:

1. создание педагогами эталона развития профессиональной компетентности;

2. использование модульного способа построения содержания программы стажировки в целях обеспечения индивидуализации развития профессиональных компетентностей каждого педагога.

3. Выделение в технологии стажировки педагогов ДОО этапа разработки методического продукта, позволяющего педагогам стать создателями собственных методических находок.

Раскроем применения этих условий в процессе стажировки педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

Данные условия были последовательно реализованы в практической деятельности – в условиях стажировки по проблеме организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, организованной методической службой детского сада города Назарово. Стажировка предполагала индивидуальную и совместную работу педагогов в течение двух месяцев. При согласовании с руководством и специалистами методической службы ДОО мы определили содержание каждого выделенного выше условия в виде конкретных мероприятий и внедрили в практику стажировки.

В рамках реализации первого условия мы разработали эталон профессиональной компетентности педагога в области организации проектной деятельности детей дошкольного возраста. Его описание представлено в п. 2.1 диссертационного исследование: так, мы выделили компоненты и критерии исследуемой компетенции, описали содержание уровней их развития (высокий, средний, низкий). Соответственно, эталоном выступил педагог с высоким уровнем сформированности профессиональной компетентности педагога в области организации проектной деятельности детей дошкольного возраста. Это педагог, имеющие полные знания о сути проектной деятельности детей как особом виде детской деятельности, понимающий специфику позиций детей и взрослых в ней, хорошо знающий технологию организации проектной деятельности в дошкольном учреждении, способы поддержки проектной деятельности детей, имеющий сформированные представления об эффектах и результатах проектной деятельности детей. Такой педагог видит потенциал в проектной деятельности для развития детей, часто и с удовольствием реализует проекты с детьми, а также постоянно из разных источников обогащает свои знания об организации проектной деятельности детей в дошкольном учреждении. Такой педагог на высоком уровне, творчески умеет мотивировать детей на участие в проекте, формулировать проблему, реализовывать этапы проектной деятельности

дошкольников, организовать среду для осуществления проектной деятельности детей, поддерживать интерес детей к проекту, а также оценивать результаты реализации проектной деятельности детей.

На основании составленного эталона была разработана диагностическая анкета для педагогов, позволяющая оценить развитие их профессиональной компетентности в области организации проектной деятельности дошкольников и предложенная к внедрению на вводном и заключительном этапах стажировки. Это часть условия была реализована, подробно описана в диссертационном исследовании как констатирующий и контрольный этапы исследования.

Также в рамках апробации первого условия мы провели в группе педагогов занятие по теме: «Педагог и проектная деятельность детей: к чему мы стремимся?», на котором в формате обсуждения были затронуты такие вопросы: «Каков педагог, уверенно и успешно реализующий проектную деятельность с детьми в образовательном процессе? Какими знаниями и умениями он обладает? Как он пополняет свой профессиональный кругозор по данной теме? и пр.». Совместно с педагогами нами был составлен краткий профессиональный портрет педагога с высоким уровнем развития профессиональной компетентности по организации проектной деятельности дошкольников.

Также в сводном формате мы представили результаты проведенного анкетирования, отметив наиболее проблемные области: так, педагоги имеют слабые представления о том, как мотивировать детей на участие в проекте, как поддерживать их интерес, слаборазвитые умения создавать развивающую среду в процессе организации проектной деятельности, в оценке ее результатов и пр. Тем самым подвели итог о том, что организация проектной деятельности детей для педагогов дошкольного учреждения очень важна, педагогу необходимы знания о том, как ее организовать, конкретные умения в этой области и мотивацию, что стало для педагогов своего рода «целью» их профессионального развития в условиях стажировки. По окончании встречи



мы предложили педагогам каждому для себя определить и зафиксировать в дневнике стажировки индивидуальные цели ее прохождения. То есть еще одним результатом внедрения первого условия стала постановка педагогами лично значимых целей обучения на стажировке.

Результаты апробации первого условия (в виде проведенного диагностического исследования) стали важным основанием для внедрения второго условия: данные анкетирования, показывающие сильные и слабые стороны развития профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности дошкольников. Это условие внедрялось в рамках индивидуальной работы по следующему алгоритму:

1. Проведен качественный анализ диагностических анкет каждого педагога, принимающего участия в стажировке, с целью выявления сильных и слабых сторон в развитии его профессиональной компетенции. Проведен анализ содержания программы стажировки, соотнесены выявленные дефициты педагогов и определены мероприятия стажировки.

2. Проведена индивидуальная беседа с каждым педагогом, в рамках которой были обсуждены результаты входного анкетирования, собственные эталоны развития профессиональной компетентности по организации проектной деятельности детей и определены сильные и слабые стороны в развитии исследуемой профессиональной компетенции каждого педагога.

3. В целях обеспечения индивидуализации развития профессиональных компетентностей педагога каждому из них было предложено модульное построение программы стажировки.

Модульное построение программы стажировки позволило, с одной стороны, обратить особое, прицельное внимание на дефициты в развитии показателей когнитивного компонента профессиональной компетентности педагога, стимулировать работу именно по их устранению, а с другой – уменьшить информационную нагрузку на педагога по тем показателям когнитивного компонента профессиональной компетентности педагога, которые можно считать достаточно развитыми.

Как уже говорилось, при модульном построении программы стажировки мы опирались на результаты полученные в процессе диагностики развития исследуемой профессиональной компетентности педагогов, который позволил определить дефициты развития когнитивного компонента. В таблице 2.6 соотнесены показатели когнитивного компонента развития профессиональной компетентности по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста и модули стажировки.

Таблица 2.6

Модульное построение программы стажировки

№	Дефициты в профессиональной компетентности в области организации проектной деятельности детей дошкольного возраста	Модули стажировки
1	Слабые знания о сути проектной деятельности детей как особом виде детской деятельности, о позициях дошкольника и педагога в проектной деятельности)	Модуль «Проектный метод в образовании дошкольников: общие представления» Модуль «Положение педагога и ребенка в проектной деятельности»
2	Слабые знания технологий организации проектной деятельности в детском саду (типы и структура детских проектов, этапы детского проектирования, руководство проектной деятельностью детей)	Модуль «Особенности проектирования в дошкольном возрасте» Модуль «Типы проектов в ДОУ» Модуль «Организация проектной деятельности с детьми дошкольного возраста» Модуль «Алгоритм формирования проектной деятельности с дошкольниками» Модуль «Деятельность педагога и детей на разных этапах проекта»
3	Слабые знания о способах поддержки деятельности	Модуль «Активизирующие методы в руководстве детской проектной деятельностью» Модуль «Способы поддержки проектной деятельности дошкольников»
4	Слабые знания об эффектах и результатах проектной деятельности (положительное влияние проектной деятельности на развитие детей, формы представления детских проектов, результаты проектной деятельности дошкольников)	Модуль «Обогащение знаний о технологии проектирования как инструменте саморазвития дошкольника» Модуль «Формы продуктов проектной деятельности и их презентация».

Содержание модулей разрабатывалось с опорой на эталон профессиональной компетентности по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, созданный каждым педагогом, который позволил сформировать представления о том, какими знаниями должен обладать педагог, и какими знаниями обладает по результатам диагностики. После проведенного анкетирования мы индивидуально с каждым педагогом обсудили существующие у них, и помогли сконструировать индивидуальный план их устранения.

Итак, по результатам внедрения второго условия было организовано и реализовано модульное построение содержания программы стажировки для каждого педагога с учетом дефицитарного содержания (каждый педагог выбрал необходимый лично ему модуль, связанный, как правило, с дефицитом в развитии профессиональной компетентности); темпа освоения (каждый педагог получил возможность осваивать модуль в своем темпе, что было важным в условиях безотрывного от профессиональной деятельности проведения стажировки); уровня самостоятельности (каждый педагог определял, нужна ли ему помощь в освоении модуля, в соответствии с чем выбирались форматы прохождения стажировки – очно, дистанционно, с участием наставника, самостоятельно).

Стажировка педагогов строилась по стандартной для данной технологии схеме: первыми шли теоретические блоки информации (теоретические модули – например, «Проектный метод в образовании дошкольников: общие представления», модуль «Особенности проектирования в дошкольном возрасте»), затем – практическая часть (теоретико-практические модули – например, модуль «Алгоритм формирования проектной деятельности с дошкольниками», модуль «Активизирующие методы в руководстве детской проектной деятельностью»). Обязательным для всех педагогов был этап разработки методического продукта (педагоги могли реализовать данную задачу в удобное для себя время, но, безусловно, после освоения теоретических блоков, и не могли не включать данный модуль в программу

стажировки). Каждый педагог, исходя из возраста своих воспитанников, их интересов и интересов собственных, должен был разработать и реализовать свою методическую разработку по вопросам организации проектной деятельности детей дошкольного возраста. Таким методическим разработкам мы старались придать форму педагогического проекта.

То есть в рамках апробации третьего условия была обеспечена организация деятельности по разработке и реализации педагогами собственных краткосрочных педагогических проектов различных видов (определение целей, задач, этапов проекта, анализ условий, уровень знаний, представлений, навыков детей по теме проекта). Ее основное содержание – разработка замысла, планирование, распределение обязанностей для эффективного достижения поставленных целей, реализация проекта, рефлексия.

Педагоги в ходе реализации данного условия получали методическое сопровождение и поддержку со стороны методической службы, а также нашего личного участия – и на этапе разработки проекта (им помогали определить актуальную тему проекта, грамотно определить его цель, задачи, ожидаемые результаты, итоговый продукт, внутреннее содержание детско-взрослой деятельности как в образовательной деятельности, так и в режимных моментах, собственно этапы организации проектной деятельности и т.д.), и на этапе его реализации (помогали в сопровождении внедрения проекта в работу с детьми, работали с возникающими сложностями, затруднениями в процессе реализации проектной деятельности дошкольников и т.д.). На этом этапе работы с педагогами, в рамках реализации третьего условия акцент делался на проработку деятельностного компонента компетентности педагогов дошкольного образования в процессе стажировки.

В результате реализации данного условия каждый из педагогов разработал и апробировал в практике свою методическую находку (например, один из педагогов организовал деятельность детей по реализации детского проекта «Город, в котором мы живем»), что обеспечило практическое

применение полученных знаний, отработку умений по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

Мы полагаем, что реализованная работа, с одной стороны, отражает содержание выделенных условий развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в процессе стажировки, с другой – оказала влияние на развития профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности дошкольников. В целях проверки данного суждения и полноценной реализации первого условия, предполагающего сопоставления собственного развития профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста с разработанным ими эталонами на этапе выхода из стажировки, мы организовали контрольное диагностическое исследование.

#### **2.4 Оценка результативности реализации условий развития профессиональной компетентности педагогов в области организации проектной деятельности детей дошкольного возраста в процессе стажировки**

После реализации условий развития профессиональной компетентности педагогов в области организации проектной деятельности детей дошкольного возраста в процессе стажировки было проведено контрольное диагностическое исследование с использованием применяемого ранее инструмента. Результаты представлены ниже.

1. Повторное исследования уровня развития когнитивного компонента профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста (рис. 2.4) показало, что 40% педагогов экспериментальной группы и 20% педагогов контрольной группы имеют высокий уровень развития данного компонента: это педагоги, которые имеют достаточно полные знания о сути проектной деятельности детей как особом виде детской деятельности, понимают специфику позиций детей и

взрослых в ней, у них сформированы представления о технологии организации проектной деятельности в дошкольном учреждении, о способах поддержки проектной деятельности детей, об эффектах и результатах проектной деятельности детей. 40% педагогов экспериментальной группы и 40% педагогов контрольной группы имеют средний уровень развития данного компонента: описанные знания и представления педагогов о проектной деятельности детей сформированы частично: наибольшую трудность вызывали вопросы о способах поддержки проектной деятельности детей. 20% педагогов экспериментальной группы и 40% педагогов контрольной группы имеют низкий уровень развития когнитивного компонента: такие педагоги имеют слабые знания о проектной деятельности детей.

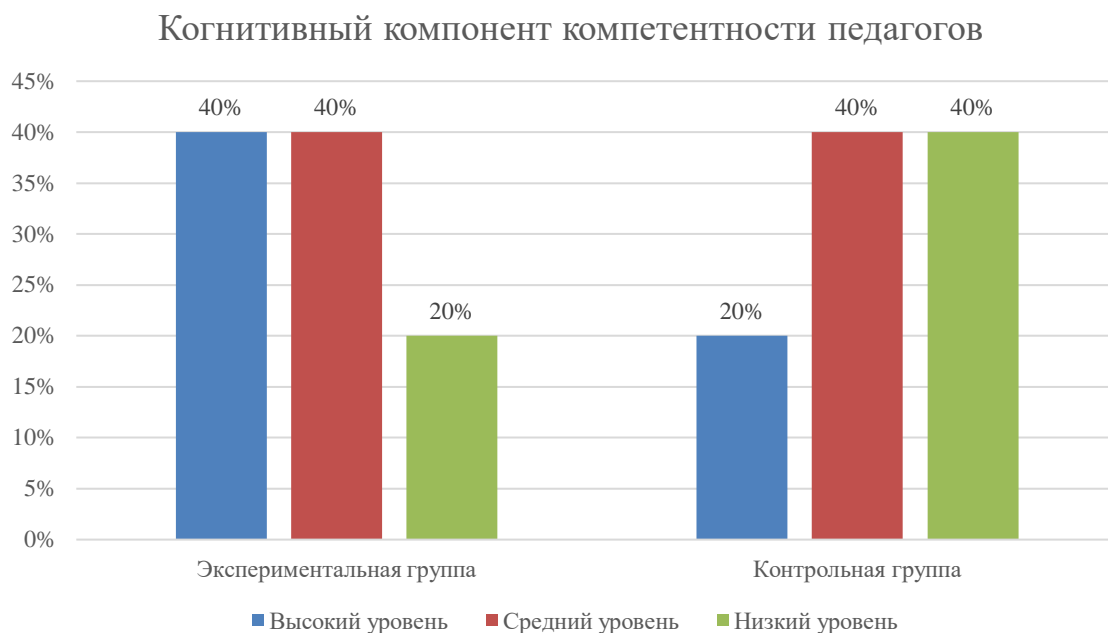


Рис. 2.4 Распределение педагогов по уровням развития когнитивного компонента профессиональной компетентности по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста в экспериментальной и контрольной группах на конец опытно-экспериментальной работы

В таблице 2.7 представлен сравнительный анализ распределения педагогов экспериментальной и контрольной групп по уровням развития

когнитивного компонента исследуемой компетенции до и после реализации условий.

Таблица 2.7

Сравнительный анализ распределения педагогов экспериментальной и контрольной групп по уровням развития когнитивного компонента профессионального компетенции до и после опытно-экспериментальной работы

	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	До	После	До	После	До	После
Экспериментальная группа	10%	40%	40%	40%	50%	20%
Контрольная группа	20%	20%	40%	40%	40%	40%

Из таблицы 2.7 видно, что в контрольной группе изменений как таковых в развитии когнитивного компонента профессиональной компетенции педагогов не произошло. В экспериментальной группе увеличилось количество педагогов с высоким уровнем развития когнитивного компонента профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, а с низким – уменьшилось.

2. Повторное исследования уровня развития мотивационного компонента профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста (рис. 2.5) показало, что 40% педагогов экспериментальной группы и 30% педагогов контрольной группы имеют высокий уровень развития данного компонента: это педагоги, которые видят потенциал в проектной деятельности для развития детей, часто и с удовольствием реализуют проекты с детьми, а также постоянно из разных источников обогащают свои знания об организации проектной деятельности детей в дошкольном учреждении. 50% педагогов экспериментальной группы и 40% педагогов контрольной группы имеют средний уровень развития мотивационного компонента: это педагоги, которые частично понимают возможности проектной деятельности для развития детей, иногда реализуют

проекты с детьми (чаще – исходя из сложившихся обстоятельств), иногда проявляют интерес к пополнению своих знаний об организации проектной деятельности детей в дошкольном учреждении. 10% педагогов экспериментальной группы и 30% педагогов контрольной группы имеют низкий уровень развития мотивационного компонента: это педагоги, которые не видят особенного потенциала в проектной деятельности для развития детей, редко и всегда по принуждению реализуют проекты с детьми, не стремятся обогащать свои знания об организации проектной деятельности детей в дошкольном учреждении.

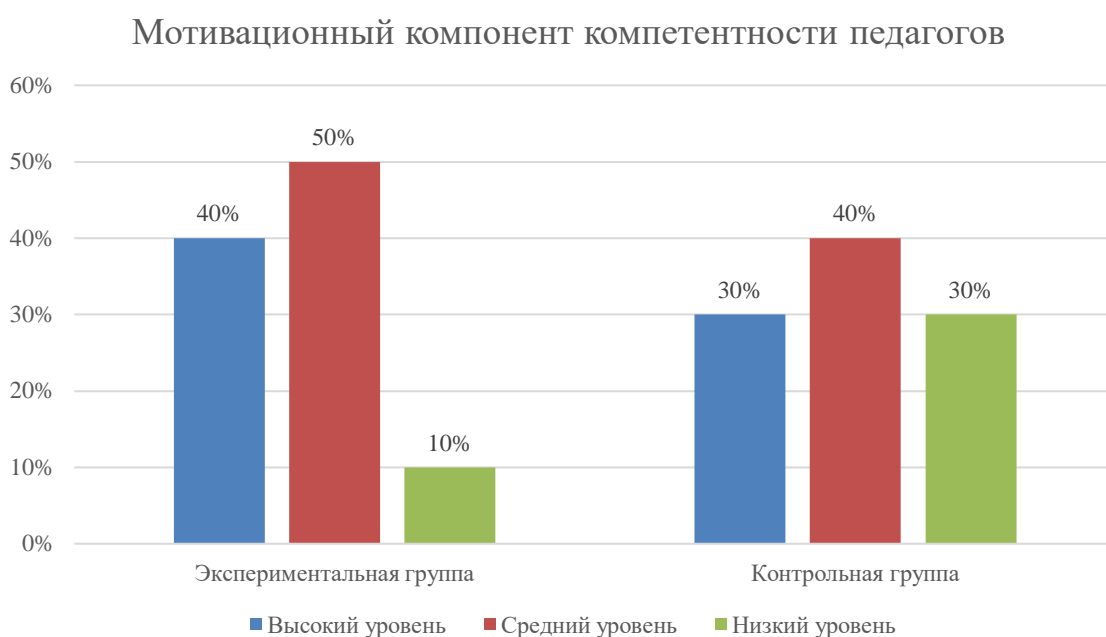


Рис. 2.5 Распределение педагогов по уровням развития мотивационного компонента профессиональной компетентности по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста в экспериментальной и контрольной группах на конец опытно-экспериментальной работы

В таблице 2.8 представлен сравнительный анализ распределения педагогов экспериментальной и контрольной групп по уровням развития мотивационного компонента исследуемой компетенции до и после реализации условий.



Сравнительный анализ распределения педагогов экспериментальной и контрольной групп по уровням развития мотивационного компонента профессиональной компетенции до и после опытно-экспериментальной работы

	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	До	После	До	После	До	После
Экспериментальная группа	30%	40%	40%	50%	30%	10%
Контрольная группа	20%	30%	40%	40%	40%	30%

Из таблицы 2.8 видно, что в контрольной группе изменения касаются распределения педагогов по высокому и низкому уровню (количество педагогов с высоким уровнем развития мотивационного компонента увеличилось, а с низким – уменьшилось). В экспериментальной группе также увеличилось количество педагогов с высоким, а также средним уровнем развития мотивационного компонента профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, а с низким – уменьшилось.

3. Повторное исследование уровня развития деятельностного компонента профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста (рис. 2.6) показало, что 50% педагогов экспериментальной группы и 30% педагогов контрольной группы имеют высокий уровень развития данного компонента: это педагоги, которые на высоком уровне, творчески умеют мотивировать детей на участие в проекте, формулировать проблему, реализовывать этапы проектной деятельности дошкольников, организовать среду для осуществления проектной деятельности детей, поддерживать интерес детей к проекту, а также оценивать результаты реализации проектной деятельности детей. 30% педагогов экспериментальной группы и 50% педагогов контрольной группы имеют средний уровень развития деятельностного компонента: это педагоги, которые реализуют перечисленные умения на достаточном, среднем уровне,

иногда сталкиваясь с трудностями. 20% педагогов экспериментальной группы и 20% педагогов контрольной группы имеют низкий уровень развития деятельностного компонента: это педагоги, которые реализуют перечисленные умения на слабом уровне, часто сталкиваясь с трудностями.

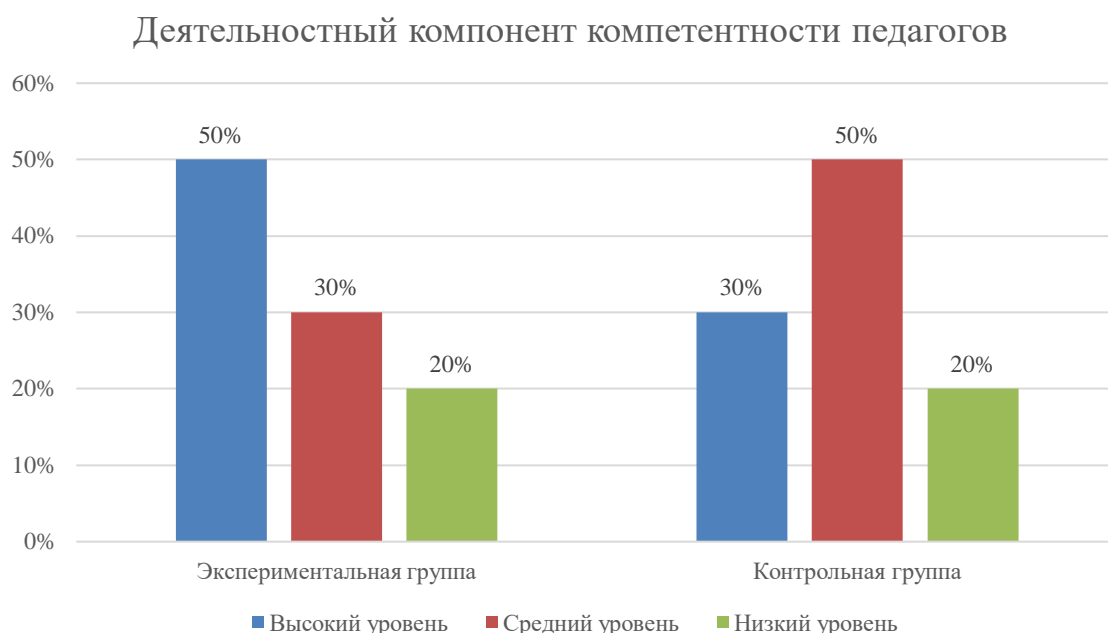


Рис. 2.6 Распределение педагогов по уровням развития деятельностного компонента профессиональной компетентности по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста в экспериментальной и контрольной группах на конец опытно-экспериментальной работы

В таблице 2.9 представлен сравнительный анализ распределения педагогов экспериментальной и контрольной групп по уровням развития деятельностного компонента исследуемой компетенции до и после реализации условий.

Таблица 2.9

Сравнительный анализ распределения педагогов экспериментальной и контрольной групп по уровням развития деятельностного компонента профессионального компетенции до и после опытно-экспериментальной работы

	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	До	После	До	После	До	После
Экспериментальная группа	20%	50%	30%	30%	50%	20%
Контрольная группа	30%	30%	50%	50%	20%	20%

Из таблицы 2.9 видно, что в контрольной группе изменений как таковых в развитии деятельностного компонента профессиональной компетенции педагогов не произошло. В экспериментальной группе увеличилось количество педагогов с высоким уровнем развития деятельностного компонента профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности дошкольников, а с низким – уменьшилось.

Таковы результаты повторного исследования уровня развития профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста на контрольном этапе исследования. Количественный и качественный анализ результатов сравнения развития профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности дошкольников на констатирующем и контрольном этапах исследования показал, что в экспериментальной группе отмечались позитивные сдвиги – во развитии всех компонентов исследуемой компетенции. В контрольной группе также обнаружены изменения, однако они выражены менее ярко.

С целью определения значимости произошедших сдвигов в развитии компонентов профессиональной компетентности педагогов экспериментальной и контрольной групп до и после реализации условий нами был применен метод статистического анализа данных – критерий Фишера. Критерий применяется для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего исследователя эффекта. Исследуемый эффект в данном случае – выраженность уровня развития компонента профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности дошкольников (высокий), а отсутствие эффекта – это

выраженность уровня развития компонента профессиональной компетентности педагогов в области организации проектной деятельности дошкольников (низкий).

Первый способ определения значимости различия – сравнение выборок экспериментальной и контрольной групп педагогов на этапах констатирующего и контрольного этапа. Формулируются такие статистические гипотезы:

H<sub>0</sub>: Доля лиц, у которых проявляется исследуемый эффект (высокий уровень развития компонента компетентности), в выборке 1 (экспериментальная группа) не больше, чем в выборке 2 (контрольная группа).

H<sub>1</sub>: Доля лиц, у которых проявляется исследуемый эффект (высокий уровень развития компонента компетентности), в выборке 1 (экспериментальная группа) больше, чем в выборке 2 (контрольная группа).

Второй способ определения значимости различия – сравнение выборок экспериментальной группы педагогов на этапах констатирующего и контрольного этапа по каждому компоненту, затем – соответствующее сравнение выборок контрольной группы педагогов. Формулируются такие статистические гипотезы:

H<sub>0</sub>: Доля лиц, у которых проявляется исследуемый эффект (высокий уровень развития компонента компетентности), в выборке 1 (экспериментальная (контрольная) группа на констатирующем этапе исследования) не больше, чем в выборке 2 (экспериментальная (контрольная) группа на контрольном этапе исследования).

H<sub>1</sub>: Доля лиц, у которых проявляется исследуемый эффект (высокий уровень развития компонента компетентности), в выборке 1 (экспериментальная (контрольная) группа на констатирующем этапе исследования) больше, чем в выборке 2 (экспериментальная (контрольная) группа на контрольном этапе исследования).

Результаты статистического анализа представлены в таблицах 2.10, 2.11 соответственно.

Таблица 2.10

## Результаты статистической обработки данных по критерию Фишера

	Когнитивный компонент	Мотивационный компонент	Деятельностный компонент
Сравнение выборок «Экспериментальная группа на констатирующем этапе исследования» - «Экспериментальная группа на контрольном этапе исследования»	$\varphi^*_{эмп} = 1.852$ H0 отвергается	$\varphi^*_{эмп} = 1.062$ H1 отвергается	$\varphi^*_{эмп} = 1.654$ H0 отвергается
Сравнение выборок «Контрольная группа на констатирующем этапе исследования» - «Контрольная группа на контрольном этапе исследования»	$\varphi^*_{эмп} = 0$ H1 отвергается	$\varphi^*_{эмп} = 0.591$ H1 отвергается	$\varphi^*_{эмп} = 0$ H1 отвергается

Таблица 2.11

## Результаты статистической обработки данных по критерию Фишера

	Когнитивный компонент	Мотивационный компонент	Деятельностный компонент
Сравнение выборок «Экспериментальная группа» - «Контрольная группа» на констатирующем этапе исследования	$\varphi^*_{эмп} = 0.672$ H1 отвергается	$\varphi^*_{эмп} = 0.591$ H1 отвергается	$\varphi^*_{эмп} = 1.098$ H1 отвергается
Сравнение выборок «Экспериментальная группа» - «Контрольная группа» на контрольном этапе исследования	$\varphi^*_{эмп} = 1.18$ H1 отвергается	$\varphi^*_{эмп} = 1.062$ H1 отвергается	$\varphi^*_{эмп} = 0,412$ H1 отвергается

Из таблицы 2.10 видно, что в экспериментальной группе педагогов произошли положительные сдвиги по всем компонентам исследуемой компетентности: когнитивному, мотивационному и деятельностному - по организации проектной деятельности дошкольников, а в контрольной группе таких изменений не отмечается.

Качественный анализ показал наличие положительных сдвигов в развитии профессиональной компетентности педагогов экспериментальной группы по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

1. Знания педагогов об организации проектной деятельности детей дошкольного возраста расширились, закрепились: педагоги стали лучше понимать данную педагогическую технологию в целом, а также лучше понимать алгоритм руководства проектной деятельностью детей, способы поддержки их интереса и инициативы.

2. У педагогов повысился интерес к использованию в образовательном процессе проектной деятельности с детьми дошкольного возраста.

3. Умения педагогов в организации проектной деятельности детей дошкольного возраста развились – они более уверенно стали демонстрировать умение мотивировать детей на участие в проекте, поддерживать их интерес, оценивать результаты реализации проектной деятельности детей.

Таким образом, после реализации выделенных условий, при которых стажировка становится средством развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования, в экспериментальной группе педагогов показатели развития профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста возросли, что говорит о подтверждении гипотезы исследования.

## Выводы по Главе 2

В опытно-экспериментальной главе проверялась гипотеза о том, что условиями, при которых стажировка становится средством развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, являются:

1. Создание педагогами эталона развития профессиональной компетентности по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста;

2. Использование модульного способа построения содержания программы стажировки в целях обеспечения индивидуализации развития профессиональных компетентностей каждого педагога.

3. Выделение в технологии стажировки педагогов ДОО этапа разработки методического продукта, позволяющего педагогам стать создателями собственных методических находок.

На констатирующем этапе было проведено изучение уровня развития профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, для чего был разработан диагностический инструментарий, позволяющий произвести изучение уровня развития исследуемой компетентности. С этой целью осуществлялось выделение компонентов профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности дошкольников (когнитивный, мотивационный, деятельностный), определялись критерии и показатели уровней их развития. В опытно-экспериментальную работу было вовлечено 20 педагогов дошкольных образовательных организаций г. Назарово Красноярского края.

1. Изучение уровня развития когнитивного компонента профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста показало, что 10% педагогов

экспериментальной группы и 20% педагогов контрольной группы имеют высокий уровень развития данного компонента; 40% педагогов экспериментальной группы и 40% педагогов контрольной группы – средний, а 50% педагогов экспериментальной группы и 40% педагогов контрольной группы – низкий уровень.

2. Изучение уровня развития мотивационного компонента профессиональной компетентности педагогов в области организации проектной деятельности детей дошкольного возраста показало, что 30% педагогов экспериментальной группы и 20% педагогов контрольной группы имеют высокий уровень развития данного компонента, 40% педагогов экспериментальной группы и 40% педагогов контрольной группы – средний, а 30% педагогов экспериментальной группы и 40% педагогов контрольной группы – низкий.

3. Изучение уровня развития деятельностного компонента профессиональной компетентности педагогов в области организации проектной деятельности детей дошкольного возраста показало, что 20% педагогов экспериментальной группы и 30% педагогов контрольной группы имеют высокий уровень развития данного компонента, 30% педагогов экспериментальной группы и 50% педагогов контрольной группы – средний, а 50% педагогов экспериментальной группы и 20% педагогов контрольной группы – низкий.

Отмеченные в гипотезе условия были последовательно реализованы в процессе стажировки педагогов детского сада по вопросам организации проектной деятельности детей дошкольного возраста. В рамках реализации первого условия разрабатывался эталон развития профессиональной компетентности педагога по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста: его компоненты и критерии, содержание уровней развития; способы его предъявления педагогам, уточнение педагогами собственных эталонов развития профессиональной компетентности,



сопоставление с которыми было организовано на вводном и заключительном этапах стажировки.

Внедрение второго условия осуществлялось в индивидуальной работе с педагогами по следующему алгоритму: проведен качественный анализ результатов диагностического исследования уровней развития исследуемой профессиональной компетентности каждого педагога с целью выявления сильных и слабых сторон в ее развитии; в рамках индивидуальных обсуждений с каждым педагогом результатов исходного уровня развития профессиональной компетентности выделены дефициты развития профессиональной компетенции. В целях обеспечения индивидуализации развития исследуемой профессиональной компетентности педагогам было предложено модульное построение программы стажировки с учетом содержания дефицитарного содержания, собственного темпа освоения, доступного уровня самостоятельности.

В рамках реализации третьего условия был разработан и реализован новый технологический этап стажировки - разработки методического продукта. Каждый педагог-стажер, исходя из возраста своих воспитанников, их интересов и интересов собственных, создал собственную методическую разработку и реализовал ее. Педагоги в ходе реализации данного условия получали методическое сопровождение и поддержку со стороны методической службы.

После реализации условий было проведено повторное исследование уровня развития исследуемой профессиональной компетентности педагогов. Количественный и качественный анализ результатов сравнения развития профессиональной компетентности педагогов на констатирующем и контрольном этапах исследования показал, что в экспериментальной группе отмечались позитивные сдвиги – в развитии всех компонентах компетентности. В контрольной группе также обнаружены изменения, однако они выражены менее ярко. Статистическая обработка данных с использованием критерия Фишера показала, что в экспериментальной группе

педагогов произошли положительные изменения по когнитивному, мотивационному и деятельностному компонентам профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, а в контрольной группе таких изменений не отмечается. Полученные результаты позволяют считать гипотезу исследования подтвержденной.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Диссертационное исследование, посвященное проблеме развития профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, позволило сделать такие выводы, выраженные в положениях.

Профессиональная компетентность педагога по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста трактуется, как комплексная личностная характеристика, включающая владение педагогами знаниями о проектной деятельности дошкольников и способах ее организации в группе детского сада, желание и интерес к организации и вовлечению детей в проектную деятельность и практические умения ее организации. В практике профессионального образования активно изучаются пути и средства развития и формирования профессиональных компетентностей педагогов, в числе которых – технология стажировки.

Стажировка с позиции нашего исследования может трактоваться как формы образовательной деятельности педагогов, у стажера появляется возможность реального участия в планировании, реализации, оценивании и коррекции процесса своего профессионального развития. Посредством применения стажировки обеспечивается индивидуализированное, учитывающее сильные и слабые стороны профессиональной компетентности конкретного педагога включение в профессиональную деятельность, обеспечивающее ее развитие и получение практического результата, который будет использован педагогом в дальнейшей профессиональной деятельности. Стажировка педагогов характеризуется: ориентацией обучения на практику; направленностью на освоение наиболее современных методов, методик и технологий профессиональной деятельности в условиях реальной педагогической практики; накоплением профессионального опыта; индивидуальным характером организации деятельности педагогов-стажеров.

Развитие профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста реализуется через совокупность педагогических условий, направленных на развитие когнитивного, мотивационного и деятельностного компонентов исследуемой компетентности. Опора на современные исследования педагогической науки в области дошкольной и профессиональной педагогики позволила выделить содержание стажировки и способов его предъявления педагогам, способствующие развитию профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста. В качестве педагогических условий определены следующие: создание педагогами эталона развития профессиональной компетентности по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста; использование модульного способа построения содержания программы стажировки в целях обеспечения индивидуализации развития профессиональных компетентностей каждого педагога; выделение в технологии стажировки педагогов ДОО этапа разработки методического продукта, позволяющего педагогам стать создателями собственных методических находок. Перечисленные условия обоснованы нами как значимые для перехода профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста на более высокий уровень развития.

Отмеченные условия были последовательно реализованы в процессе стажировки педагогов детского сада по вопросам организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

В рамках реализации первого условия разрабатывался эталон развития профессиональной компетентности педагога по организации проектной деятельности дошкольников: его компоненты и показатели, содержание уровней развития; способы его предъявления педагогам. Осуществлялось уточнение педагогами собственных эталонов развития профессиональной компетентности, сопоставление с которыми было организовано на вводном и заключительном этапах стажировки.

Внедрение второго условия осуществлялось в индивидуальной работе с педагогами по следующему алгоритму: проведен качественный анализ результатов диагностического исследования уровней развития исследуемой профессиональной компетентности каждого педагога с целью выявления сильных и слабых сторон в ее развитии; в рамках индивидуальных обсуждений с каждым педагогом результатов исходного уровня развития профессиональной компетентности выделены дефициты развития профессиональной компетенции. В целях обеспечения индивидуализации развития исследуемой профессиональной компетентности педагогам было предложено модульное построение программы стажировки с учетом содержания дефицитарного содержания, собственного темпа освоения, доступного уровня самостоятельности.

В рамках реализации третьего условия был разработан и реализован новый технологический этап стажировки - разработки методического продукта. Каждый педагог-стажер, исходя из возраста своих воспитанников, их интересов и интересов собственных, создал собственную методическую разработку и реализовал ее. Педагоги в ходе реализации данного условия получали методическое сопровождение и поддержку со стороны методической службы.

Эффективность апробации выделенных педагогических условий подтверждается наличием положительных изменений в экспериментальной группе респондентов: возросло количество педагогов со средним и высокими уровнями развития всех компонентов профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста – зафиксированная на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы с использованием метода статистической обработки данных – критерий Фишера.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы показали, что создание взаимосвязанных педагогических условий – создание педагогами эталона развития профессиональной компетентности по

организации проектной деятельности детей дошкольного возраста; использование модульного способа построения содержания программы стажировки в целях обеспечения индивидуализации развития профессиональных компетентностей каждого педагога; выделение в технологии стажировки педагогов ДОО этапа разработки методического продукта, позволяющего педагогам стать создателями собственных методических находок – обеспечивает актуализацию и расширение знаний педагогов о проектной деятельности детей и способах ее организации, способствует мотивации педагогов к вовлечению детей в проектную деятельность и обогащает опыт педагогов в организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

Положительная динамика развития профессиональных компетентностей педагогов, диагностированная в ходе диссертационного исследования, позволяет считать выдвинутую гипотезу подтвержденной, задачи исследования – выполненными.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акимова Т.Н., Лисицинская А.В. Профессиональная компетентность педагога как приоритетное направление реформирования системы образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №58-3. С.20-23.
2. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 3-е изд. Казань: Центр инновац. технологий, 2013. 608с.
3. Армстронг-Смит М. Практика управления человеческими ресурсами: учебник. СПб.: Питер, 2018. 1038с.
4. Атякшева Т.В. Виртуальная стажировка в условиях повышения квалификации воспитателей дошкольных образовательных организаций: содержание и перспективы // Методист. 2017. №7. С.63-67.
5. Багузова Л.В. Основы профессиональной компетентности: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2017. 184 с.
6. Банщикова Т.Н., Лазаренко Л.А. Профессиональная компетентность как фактор профессиональной успешности педагога // Известия ТРТУ. 2006. № 14 (69). С.3-8.
7. Борченко И.Д., Малютина Е.В. Персонифицированная программа повышения квалификации как эффективный инструмент адресной поддержки педагогов в преодолении их профессиональных затруднений / Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2018. №2(35). С. 57-61.
8. Варданян Ю.В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999. 38 с.
9. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Мозаика-Синтез, 2010. 112 с.

10. Верзунова Л.В., Пересыпкин А.П. Стажировочная площадка как центр развития академической и научной мобильности в классическом университете // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 5.
11. Веснин В.Р. Теория организации и организационного поведения: учебник. М.: Проспект, 2018. 470 с.
12. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: учебник / Г.А. Волкова. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. 272 с.
13. Гладкая И.В. Становление понятия «профессиональная компетентность» в теории профессионального образования // Человек и образование. 2011. № 2 (27). С. 130-134.
14. Гугушвили Н.С. Развитие организации с помощью обучения персонала методом стажировки и литренинга // Наука, техника и образование. 2015. №1 (7). С. 38-40.
15. Гуськова Н.М., Прищепа С.С. Стажировка как эффективная форма повышения квалификации педагогических работников образовательных организаций // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2015. №2. С.944-950.
16. Даминов О.О., Зиедуллаев З.К.У. Совершенствование профессиональной компетентности педагога профессионального обучения // Достижения науки и образования. 2019. №8-3. С.55-56.
17. Деркач А.А. Акмеологические основания развития профессиональной компетентности кадров управления: монография. Псков: Псковский областной институт повышения квалификации работников образования, 2007. 113 с.
18. Деркунская В.А. Проектная деятельность дошкольников. Учебно-методическое пособие. М.: Центр педагогического образования, 2012. 144 с.
19. Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития. Новокузнецк: Ин-т повышения квалификации, 2002. 240 с.



20. Духновский С.В. Психология личности и деятельности педагога: учебное пособие. М.: ИЦРИОР, НИЦИНФРА-М, 2016. 300 с.
21. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М.: Академический проспект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
22. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Профессиология : психологический контент: учебное пособие. М.: ИНФРА-М, 2019. 194 с.
23. Зотова И.В., Кадырова Г.Н. Организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений // Научный журнал. 2018. №4 (27). С. 97-99.
24. Зотова И.В., Кадырова Г.Н. Профессиональная компетентность педагогов ДОУ в условиях введения ФГОС ДО // Достижения науки и образования. 2018. №5 (27). С.53-55.
25. Игна О.Н. Ведущие цели и принципы современной профессиональной подготовки педагога // Вестник ТПГУ. 2015. №12 (165). С.36-40.
26. Каблукова И.Г., Плетнева О.А. Диагностика развития профессиональной компетенции педагогов дошкольной образовательной организации в процессе стажировки // Современный образ детства и векторы развития дошкольного образования: материалы научно-практической конференции школьников, студентов, молодых ученых, посвященной Году науки в РФ. (Красноярск, май 2021 г.). Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2021. С. 64-66.
27. Каблукова И.Г., Плетнева О.А. Преимущества стажировки в развитии профессиональной компетенции педагогов образовательных организаций // Современный образ детства и векторы развития дошкольного образования: материалы Декадника науки института психолого-педагогического образования «Научный портал 2020» памяти М.Н. Высоцкой. (Красноярск, апрель 2020 г.). Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2020. С. 131-133.

28. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога. М., 2012. 344 с.
29. Колесов А.Ю. Проблема соотношения понятий «профессиональная мобильность» и «профессиональная компетентность» // Современные проблемы инновационного развития науки: сб.ст. междунаучн.-практ. конф. 2016. С.118-123.
30. Кузнецова Г.Н. Педагогическое сопровождение социального развития детей раннего возраста в группе кратковременного пребывания в дошкольном образовательном учреждении: дисс. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2012. 236 с.
31. Кузьминов Я.И., Матросов В.Л., Шадриков В.Д. Профессиональный стандарт педагогической деятельности. Вестник образования. 2007. № 7. С. 20-34.
32. Кучурин В.В. Педагогические стажировки в системе обеспечения нового качества повышения квалификации педагогических кадров // Образование: Ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2017. № 2. С. 29-36.
33. Лобанова Н.Н. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателя системы повышения квалификации и переподготовки специалистов как условие совершенствования их образования // Профессиональная педагогическая компетентность преподавателя системы повышения квалификации и переподготовки специалистов: проблемы, поиск, опыт. СПб., 1992. С. 12-19.
34. Малютина Е.В. Элементы предметно-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении / Начальное образование. 2012. №5. С.15-17.
35. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: МГФ, 1996.
36. Маркова А.К. Психология труда учителя: книга для учителя. М.: Просвещение, 1993. 192с.

37. Мезенцева О.И. Диагностика уровня развития профессиональной компетентности педагога в системе повышения квалификации // Мир науки, культуры, образования. 2018. №2 (69). С. 204-206.
38. Найн А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований // Педагогика. 1995. №5. С. 44-49.
39. Новохатько О.В. Стажировка как форма повышения квалификации педагогов учреждения дополнительного образования детей: автореф. дис. ... канд. пед.наук. М., 2004.
40. Об организации и проведении стажировки специалистов : письмо Госкомвуза РФ от 15.03.1996 №18-34-44ин/18-10 // URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_98147/c](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_98147/c) (дата обращения: 12.04.2021).
41. Обухова С.Н. Стажировка педагогов дошкольных образовательных учреждений как одна из форм повышения квалификации педагогов в рамках реализации научно-прикладного проекта // В сборнике: Новости науки 2019 сборник материалов VIII-ой международной очно-заочной научно-практической конференции. 2019. С. 185-189.
42. Основы андрагогики / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.; под ред. И. А. Колесниковой. М.: Академия, 2003. 240 с.
43. Панфилова О.И. Формы и методы развития профессиональной компетентности педагогов в области воспитания // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. №1 (190). С. 89-93.
44. Петухова Г.В., Петухов С.Ю. Стажировка как форма повышения квалификации педагогов на базе общеобразовательной организации //Педагогическое мастерство: материалы VI Междунар. науч. конф. М.: Буки-Веди, 2015. С. 190-193.
45. Половникова Н.Л. Технология проектной деятельности в работе с детьми дошкольного возраста: Методическая разработка. Йошкар-Ола: ГБУ ДПО Республики Марий Эл «Марийский институт образования», 2019. 28 с.

46. Проектная деятельность взрослых и детей в образовательном пространстве ДОУ: учебно-методическое пособие / под ред. Л.А. Долматовой. СПбАППО, 2011. 40 с.

47. Профессиональная деятельность педагога: новые подходы и решения: коллективная монография / отв.ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2017. 287 с.

48. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация: пер. с англ. М.: Когнито-центр, 2002. 394 с.

49. Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В.В. Давыдова. М.: Большая Рос.энцикл.1998; Т.2.

50. Рощина Г.О. Стажировка как форма повышения квалификации педагогов: опыт, проблемы, перспективы // В сборнике: Евразийский образовательный диалог Материалы международного форума. 2014. С.204-206.

51. Рылеева А.С. Формирование профессиональной компетентности педагога в условиях общеобразовательной организации//

52. Савельева С.С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза: монография. Воскресенск, 2012. 205с.

53. Сухарева Л.М. Стажировка как форма повышения квалификации (на опыте ИСЭРТРАН) // Вопросы территориального развития. 2016. №1 (31). С. 5-10.

54. Тимофеева С.В. Организационно-педагогические условия квалификации руководителей общеобразовательных учреждений в процессе стажировки в центрах инновационного опыта: дисс. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2010. 230 с.

55. Толстова И.Э., Рехтина Г.А. Основы становления профессионала: учебное пособие. Новосибирск: Новосиб. гос. аграр. ун-т, 2012. 225 с.

56. Федосеева З.А. Стажировка как форма развития профессиональных компетенций педагога дуального обучения // Мир науки, культуры, образования. 2018. №5(72). С.310-311.
57. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. Сборник ИОСОРАО. М.: ИОРСОРАО, 2002. 139 с.
58. Чипышева Л.Н. Стажировка как форма повышения квалификации педагогических работников // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2012. №4 (13). С. 72-78.
59. Чокушева А.И. Совершенствование профессиональной компетентности педагога как фактор устойчивого развития образования // Международный журнал экспериментального образования, 2015. №7. С.131-132.
60. Шкутина Л.А., Боталова О.Б. Формы повышения квалификации педагогов-исследователей // Совет ректоров. 2011. №4. С.24-29.
61. Яковлева Е.Н. Профессиональная компетентность как важнейшая характеристика личности современного педагога // Наука и образование: новое время. 2018. № 2(25). С. 718-721.
62. Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении: учеб. пособие. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2014. 144 с.
63. Andersson K., Gullberg A. What is science in preschool and what do teachers have to know to empower children? //Cultural studies of science education. 2014. Т. 9. №. 2. С. 275-296.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

Таблица 1

Результаты констатирующего этапа исследования

№ пед. эксп. гр.	Когн. комп-т	Мотив. комп-т	Деят. комп-т	№ пед. контр. гр.	Когн. комп-т	Мотив. комп-т	Деят. комп-т
1	7	8	3	1	7	4	3
2	18	12	8	2	17	11	9
3	8	5	3	3	12	8	8
4	12	10	6	4	10	8	5
5	7	4	2	5	12	10	8
6	10	9	2	6	19	12	7
7	14	11	7	7	7	5	6
8	13	11	8	8	8	4	4
9	8	6	4	9	8	4	2
10	6	4	3	10	11	9	5

Таблица 2

Результаты контрольного этапа исследования

№ пед. эксп. гр.	Когн. комп-т	Мотив. комп-т	Деят. комп-т	№ пед. контр. гр.	Когн. комп-т	Мотив. комп-т	Деят. комп-т
1	9	9	3	1	8	4	3
2	20	13	9	2	18	12	8
3	13	6	7	3	11	8	8
4	17	12	8	4	10	8	6
5	12	8	5	5	13	11	9
6	10	10	6	6	18	12	6
7	19	13	9	7	8	7	6
8	18	11	10	8	8	5	4
9	8	8	8	9	8	4	3
10	8	5	3	10	13	9	5