

Министерство образования и науки Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»

Институт психолого-педагогического образования

Кафедра педагогики детства

Ярыгина Ксения Андреевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Направление 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование»

Магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение
дошкольного детства»

Допущен к защите:

Заведующий кафедрой

к.п.н., доцент Яценко И.А.

18.12.2015г.


(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

д.п.н., профессор Усаков В.И.

18.12.2015г.


(дата, подпись)

Научный руководитель

к.п.н., доцент Каблукова И.Г.

18.12.2015г.


(дата, подпись)

Студент

Ярыгина К.А.

18.12.2015г.


(дата, подпись)

Красноярск 2015

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Теоретические аспекты формирования педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста	
1.1 Понятие педагогической компетентности родителей в науке...11	11
1.2 Особенности педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста.....19	19
1.3 Условия развития педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста.....31	31
Глава II. Опыт формирования педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста	
2.1 Изучение педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста.....46	46
2.2 Реализация условий формирования педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста.....58	58
2.3 Анализ и интерпретация результатов исследования.....69	69
Заключение.....	82
Библиографический список.....	87
Приложения.....	93

Введение

Актуальность. Полноценное семейное воспитание, основой которого является компетентное отношение родителей к выполнению своих обязанностей, государство и общество определяют, как приоритетное направление сохранения психического и физического благополучия будущих поколений. С родителями, чей воспитательный опыт нуждается в совершенствовании, необходима целенаправленная работа по формированию их педагогической компетентностей, сосредоточенности на качественном исполнении родительских функций. Все это актуализирует идею поиска эффективных условий и способов формирования педагогической компетентности родителей.

В психологических и педагогических исследованиях заложены теоретические предпосылки для решения проблемы формирования педагогической компетентности родителей. Так учеными определены подходы к сущности педагогической компетентности, ее структура, а также содержание и пути развития, исследуются особенности педагогической компетентности выпускников ВУЗов и техникумов, педагогов в процессе переподготовки и повышения квалификации. Что касается проблемы педагогической компетентности родителей, то она разрабатывается в педагогической науке и самостоятельным предметом исследования выступает в работах С.С. Пиюкова, Л.В. Пироженко, Е.В. Рылеева, Л.С. Барсукова.

Установлено, что эффективность деятельности родителей, как воспитателей, зависит от уровня педагогической грамотности, педагогической культуры, педагогической образованности, личностной зрелости родителей (Л. К. Адамова, И. В. Гребенников, Е. А. Нестерова, С. С. Штокова, Н. Ш. Тюрина, Н.А. Стародубцева и др.).

Ряд исследований посвящены особенностям формирования компетентности родителей, воспитывающих детей раннего дошкольного возраста; формирования педагогической компетентности родителей приемных детей. Но в существующих исследованиях вопрос о сущности и формировании педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста не затрагивается.

Результаты анализа научных исследований и психологической практики высветили наличие **противоречий** между растущими потребностями современного общества в компетентных родителях и недостаточной научной разработанностью теоретических и научно-методических основ развития компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста; высоким уровнем требований к семье в воспитании ребенка и неспособностью родителей осознавать значимость их влияния на развитие личности ребенка; разработкой педагогами ДОО условий формирования педагогической компетентности родителей и отсутствием их научно экспериментального изучения.

Указанные противоречия актуализируют **проблему** выявления организационно-педагогических условий формирования феномена педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста.

Объективная общественная потребность в формировании педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, и не достаточная научная разработанность условий ее формирования обусловили актуальность выбора **темы** диссертационного исследования: **«Формирование педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста».**

Цель исследования - теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность педагогических

условий, способствующих формированию педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста.

Объект исследования: процесс формирования педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста.

Предмет исследования: условия формирования педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: формированию педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, будет способствовать совокупность следующих психолого-педагогических условий:

- активизация письменной формы общения с родителями на основе принципов конфиденциальности и адресности;
- стимулирование субъектной позиции родителей в решении задач семейного воспитания, позволяющей развивать родительскую мотивации и чувствовать себя успешным воспитателем;
- оптимизация эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия, направленная на приобретения опыта эмоционально-рефлексивного отношения родителей к себе и детям;
- организация сопровождения воспитательной деятельности родителей с использованием коучинг-технологии.
- стимулирование осознания родителями себя в родительской роли и принятия ответственности за свой личностный рост как родителя, предполагающее перенос накопленного опыта самосовершенствования во взаимодействии с детьми.

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

1. проанализировать теоретико-методологические подходы к изучению проблемы сущности педагогической компетентности родителей и раскрыть соотношение понятий «родительство», «компетентность», «компетенция», «родительская компетентность», «педагогическая компетентность родителей»;
2. определить и теоретически обосновать содержание компонентного состава педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, и их уровневые характеристики;
3. выделить и обосновать условия формирования педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста;
4. эмпирически исследовать структурные компоненты и уровень сформированности педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста;
5. реализовать выделенные условия формирования педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: идеи компетентностного подхода в образовании (Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, А.П.Тряпицына, А.В. Хуторский и др.), идеи личностно-деятельностного подходов в практике педагогического образования (Б.Г. Ананьев, М.М. Бахтин, В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, В.В. Давыдов, С.Ю. Курганов, В.В. Сериков и др.); психолого-педагогические теории о закономерности психического и личностного развития; о понимании родительской компетентности, как системного явления (М. А. Чошанова), как интегральной личностной характеристики (А.П. Тряпицына, Р. Овчарова, И.А. Колесникова и др.); концепция «скрытой компетенции» (А.Г. Бермус, А.И. Зимняя, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторский и др.).

Для достижения цели и решения поставленных задач применялись следующие **методы: общетеоретические:** (анализ педагогической, психологической, справочно-энциклопедической литературы, нормативно-правовой документации, обобщение педагогического опыта); **эмпирические:** педагогический эксперимент, тренинговые формы работы, анкетирование); **статистические** (ранжирование, качественный и количественный анализ результатов исследования).

Экспериментальная база исследования: дошкольная образовательная организация города Железногорска Красноярского края.

Этапы исследования:

На первом, теоретическом этапе (2013-2014гг.) осуществлялось изучение философской, психологической, педагогической литературы и диссертационных исследований по проблеме становления и развития педагогической компетентности родителей; разрабатывался категориальный аппарат, определялись исходные теоретические положения; уточнялись основные задачи, и разрабатывалась рабочая гипотеза исследования.

На втором, экспериментальном этапе (2014г.) разрабатывалась методика и технология опытно-экспериментальной работы; создавался инструментарий для отслеживания результатов формирования педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста.

На третьем, обобщающем этапе (2015г.) проводились анализ, обобщение и систематизация результатов опытно-экспериментальной работы, уточнялись выводы, оформлялся текст диссертации.

Научная новизна исследования:

- конкретизировано содержание педагогической компетентности родителей, как интегративной личностной характеристики родителя, определяющая его способность обеспечить позитивное направление развития своего ребенка;

- разработана модель педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, включающая информационный, ценностно-мотивационный, эмоционально-личностный, рефлексивный и деятельностный компоненты;

- на основе теоретического и экспериментального исследований разработана и апробирована методика изучения уровня сформированности педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста;

- обосновано и доказано, что условия, заявленные в гипотезе исследования, в совокупности обеспечивают формирование педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста. Активизация письменной формы общения с родителями способствует формированию информационного компонента педагогической компетентности родителей. Использование ситуационной методики в обучении родителей способствует становлению ценностно-мотивационного компонента педагогической компетентности родителей. Использование тренингов и интерактивных игр развивает эмоционально-личностный компонент педагогической компетентности родителей. Использование метода игрового моделирования способствует развитию рефлексивного компонента педагогической компетентности родителей. Организация сопровождения воспитательной деятельности родителей с использованием коучинг-технологии развивает деятельностный компонент педагогической компетентности родителей.

Теоретическая значимость исследования: выявлены, теоретически обоснованы и экспериментально подтверждены условия, которые составляют основу формирования педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, что обогащает теорию педагогики.

Практическая значимость исследования: научно обоснованы практические рекомендации по формированию педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста. Разработаны: вариативные способы использования письменной формы общения с целью педагогического информирования родителей; программа тренинга эмоционально-личностного роста родителей; содержание тематических кейсов и способы взаимодействия с родителями при их решении; способы использования метода игрового моделирования и коучинг-технологии в работе с родителями.

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

Апробация и внедрение результатов диссертационного исследования осуществлялись в ходе организации опытно-экспериментальной работы автора с родителями детей среднего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации г. Железногорска. Основные положения и результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры педагогики детства КГПУ и научно-исследовательском семинаре магистрантов программы «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольного детства»; VI Всероссийской научно-практической конференции молодых исследователей, посвященной 190-летию со дня рождения К.Д.Ушинского «Феномен детства в условиях современных социокультурных преобразований» (г.Красноярск, 28 апреля 2014), II Всероссийской конференции школьников, студентов, молодых ученых, посвященной юбилею А.В. Запорожца «Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики и менеджмента в образовании»

(г. Красноярск, 23 апреля 2015).

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений.

Глава I. Теоретические аспекты формирования компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста

1.1. Понятие педагогической компетентности родителей в современной науке

До недавнего времени необходимость формирования педагогической компетентности родительской сильно недооценивалась: воспитание детей считалось естественной функцией семьи и взрослых. Сегодня формирование родительских компетенций рассматривается как одно из основных направлений деятельности системы образования и закреплено требованиями «Федерального закона об образовании в Российской Федерации № 273-ФЗ от 29.12.2012» (статья 44)[35], Федерального закона «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»[36], Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России[10], Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 г., инициативы «Наша новая школа»[34]. В положениях Федерального государственного образовательного стандарта всех уровней от дошкольного до высшего профессионального, а также профессионального стандарта педагога речь идет о необходимости «формирования и развития психолого-педагогических компетенций родителей» [37].

Прежде чем перейти к рассмотрению понятия «педагогическая компетентность родителей» остановимся на понятии «компетентности» в целом.

Понятие «компетентность» имеет множество толкований. В толковом словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой оно трактуется как: «1) обладающий знаниями, осведомленность в какой-либо области; 2) обладающий компетенцией» [24]. В «Толковом словаре современного русского языка» Д.Н. Ушакова дается следующее определение «1)

осведомленность, авторитетность, является признанным знатоком; 2) обладающий компетенцией, полноправный» [33]. В «Современном толковом словаре русского языка» Т.Ф. Ефремовой «компетентность – 1) обладание основательными знаниями, хорошей осведомленностью в какой-либо области, внушающий доверия, авторитетный сведущий; 2) обладающий компетенцией» [16]. «Большой словарь иностранных слов» трактует «компетентность (от лат.competere – «быть готовым») как способность данного лица производить определенный вид работы, наличие достаточного запаса знаний для вынесения обоснованных суждений по какому-либо вопросу» [5].

С. Г. Вершловский и Ю. Н. Кулюткин рассматривают компетентность как характеристику личности; В. Ю. Кричевский - как реализацию функций; В. А. Сластенин - как совокупность коммуникабельных, конструктивных, организаторских умений личности; Л. И. Панарин - как личное качество субъекта, его специализированной деятельности в системе социального и технического разделения, как совокупность умений, а также способность и готовность практически использовать эти умения в своей работе.

Исследования М. А. Чошанова свидетельствуют о компетентности как совокупности трех признаков: мобильность знаний, обладание оперативными и мобильными знаниями; гибкость метода, как умение применять тот или иной метод, наиболее подходящий к данным условиям в данное время; критичность мышления - способность выбирать среди множества решений наиболее оптимальное, аргументировано опровергать ложные, подвергать сомнению эффективные решения [2].

Большинство учёных придерживаются точки зрения, что компетентность - это возможность не просто обладать знаниями, но скорее потенциально быть готовым решать задачи со знанием дела. Такое понимание компетентности получило название «концепция скрытой

компетенции» (А.Г. Бермус, А.И. Зимняя, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторский и др.) [39].

Так, Джон Равен описывает компетентность как специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия [27].

А.П. Тряпицына рассматривает компетентность как интегральную характеристику, определяющую способность решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных ситуациях деятельности, с использованием знаний, опыта, ценностей и наклонностей.

И.А. Колесникова также, как и А.П.Тряпицына, считает компетентность особой личностной характеристикой, определяющей готовность и способность выполнять какие-либо функции в соответствии с принятым в социуме в конкретный исторический момент нормами, стандартами, требованиями.

Таким образом, к существенным признакам компетентности следует отнести: качество знаний и умений (уровень усвоения знаний и умений); их диапазон и широту; способность выполнять деятельность; способность рационально организовывать и планировать свою деятельность; способность использовать знания в нестандартных ситуациях.

Проблема педагогической компетентности родителей, особенно в аспекте влияния родителей на развитие личности ребенка, интересует многих зарубежных и отечественных ученых, представителей различных областей научного знания. В самом общем виде педагогической компетентности родителей – это прежде всего грамотность в вопросах образования, развития и воспитания.

М.О. Ермихина, Т.М. Мишина, В.М. Воловика, А.М. Захарова, А.С. Спиваковская, И.М. Марковской, и др., и зарубежных исследователей:

А.Адлера, К. Роджерс, В. Сатир, Ф. Райса, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юцтискиса, и др. отмечают, что именно высокий уровень педагогической компетентности родителей поможет избежать ошибок в воспитании детей.

Многие исследователи, говоря о педагогической компетентности родителей, имеют в виду способность понимать потребности ребёнка и создать условия для их разумного удовлетворения(Е. П. Арнаутова, В. П. Дуброва, О. Л. Зверева)[17];способность сознательно планировать образование ребенка и вхождение во взрослую жизнь в соответствии с материальным достатком семьи, способностями ребёнка и социальной ситуацией; возможности создания условий, в которых дети чувствуют себя в безопасности, получая поддержку взрослого в развитии и обеспечении необходимым (Кормушина Н.Г.)[14]; наличие у родителей знаний, умений и опыта в области воспитания ребенка (Мизина М.М.)[20].

Таким образом, авторы чаще всего в понятие педагогическая компетентность родителей включают, в первую очередь такие умения родителя, как понимать ребенка, планировать образование, решать ситуации, знать особенности ребенка и учитывать их во взаимодействии с ним.

В литературе часто используются термины «компетентность родителя», «родительская компетентность», «родительская эффективность», «эффективное родительство» и т.п., которые можно рассматривать как синонимы термина «педагогическая компетентность родителя».

Так, с точки зрения Г. М. Коджаспировой, компетентный родитель - это человек, который не испытывает страха за то, что он «плохой» родитель, и не переносит чувство страха и вины на своего ребенка[19].

По мнению Е.Н. Костылевой, компетентность родителя – это сложное индивидуально-психологическое образование, возникающее на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, характеризующее его готовность к реализации воспитательной функции. Компетентность родителя выражает «единство его

теоретической и практической готовности к осуществлению родительской деятельности».

Так Г.Г.Филиппова определяет педагогически компетентного родителя, как установившего с ребенком доверительный контакт, научившегося чувствовать состояние своего ребенка, понимающего его причины, умеющего точно определить, что и как надо сделать для своего ребенка именно сейчас, уверенного в себе и своих действиях. Такое определение компетентного родителя соответствует современным представлениям о развитии младенцев, которые свидетельствуют, о его социальной готовности к общению с момента рождения, его зависимости от возможностей взрослого положительно организовать это взаимодействие (Н.Н.Авдеева, О.Н.Безрукова, М.И.Лисина, Р.Ж.Мухамедрахимов).

Таким образом, с позиций ценностного взгляда на феномен родительской компетентности группа современных исследователей выделяет в нем смысловую, духовную и этологические составляющие (Е.П.Арнаутова, Т.О.Смолева, Т.А.Куликова и др.). В размышлениях специалистов о качестве педагогически компетентного родительства подчеркивается интеграция разума, чувств и действий. Основным полем благополучного взаимодействия родителей с ребенком рассматривается интегрирование разных аспектов личного родительского опыта: когнитивного, эмоционального, сенсорного, психомоторного, духовного, коммуникативного, игрового, рефлексивного и других.

Таким образом, педагогическая компетентность родителей (родительская компетентность) – это способность родителя видеть реальную ситуацию, в которой растет его ребенок, предпринимать усилия по изменению существующей ситуации с целью наиболее благоприятного развития ребенка на основе знаний возрастных особенностей ребенка, эффективных методов взаимодействия с ним, самопознания и самоизменения родителя. Другими словами, основной признак родительской компетентности

– способность обеспечить позитивное направление развития ребенка. Из этого следует что, быть педагогически компетентным родителем – значит уметь мобилизовать в конкретной ситуации воспитания собственного ребенка имеющиеся воспитательные компетенции. Родительская компетентность формируется в процессе осмысления собственного детства, опыта воспитания в родительской семье, взаимодействия взрослых и детей, оценивается самими родителями, детьми, ближайшим окружением (друзьями, родственниками, знакомыми, педагогами в детском саду и образовательном учреждении).

В тоже время, теоретический анализ литературы позволяет утверждать, что понятие родительская компетентность несколько шире, говорят о существовании различных видов родительской компетентности:

- педагогическая родительская компетентность представлена знаниями и использованием в повседневной жизни методов воспитательного воздействия, способствующих развитию личности ребёнка. Ориентацией на поощрение (закрепление) желательных действий ребёнка и выстраивание границ дозволенного поведения в случае нежелательных действий ребёнка. Отказ от жестокого обращения с детьми. Скоординированность родительских действий по отношению к ребёнку;

- психологическая родительская компетентность представляет собой понимание возрастных индивидуальных особенностей ребёнка, а также умение строить взаимоотношения с ним с учётом удовлетворения его базовых психологических потребностей: в безопасности, любви, уважении и принятии;

- родительская компетентность по вопросам здоровья ребёнка основана на внимании к физическому (соматическому) здоровью ребёнка. Она включает в себя проведение необходимых профилактических мероприятий, обследование ребёнка у специалистов, направленное на выявление отклонений в здоровье ребёнка и своевременное их

предупреждение или лечение, умение применять в домашних условиях навыки лечебной физкультуры, массажа и водолечения;

- социальная родительская компетентность проявляется в способности родителей сохранять старые социальные связи и предусматривает способность родителей устанавливать и поддерживать новые продуктивные социальные связи, способствующие интеграции семьи в социум;

- правовая родительская компетентность предусматривает знание основных прав родителей и ребёнка, ориентация в нормативно-правовых документах и законодательстве РФ по вопросам семьи, а также умение применять на практике нормы законодательства.

Таким образом, мы видим, что мнения ученых на соотношение понятий «родительская компетентность» и «педагогическая компетентность родителей» неоднозначны. Одни рассматривают понятия как синонимы, другие рассматривают педагогическую компетентность родителей как один из содержательных компонентов родительской компетентности. Мы в работе будем придерживаться мнения о синонимичности этих понятий.

Педагогическая компетентность родителей представляет собой сложное, многоаспектное образование. В его структуру входят: знания об основах психического развития ребенка в разные возрастные периоды дошкольного детства, об отдельных элементах воспитательного процесса (цели, задачи, методы, условия, результат), а также осознание своих прав и обязанностей по отношению к ребенку, потребность в реализации собственной воспитательной функции, интерес к процессу личностного развития, социально значимые мотивы взаимодействия; способы поведения и взаимоотношения с детьми, адекватные нормам социальной культуры; эмоционально-ценностное отношение к результатам общения с ребенком.

В связи с этим педагогическая компетентность родителей (родительская компетентность) может быть представлена как объединение

информационного (знания по общим вопросам (основам) анатомии, физиологии, педагогики, частных методик, возрастных и индивидуальных особенностях ребенка; представления о себе как о родителе, представления об идеальном родителе, знание родительских функций, образ ребенка); ценностно-мотивационного (убежденность родителей в том, что их ребенок, а их родительство являются самостоятельными, базовыми человеческими ценностями, социально-значимые и субъективно-значимые мотивы и потребности реализации воспитательной функции, интерес к личностному развитию своих детей, ориентацию родителей на диалоговое, бесконфликтное общение) эмоционально-личностного (субъективное отношение к себе как родителю, родительские чувства и установки, значимые личностные качества, наличие которых необходимо для воспитания ребенка); деятельностного (владение различными способами и формами взаимодействия с ребенком в процессе решения воспитательных задач, умения использовать имеющиеся знания в процессе воспитания ребенка); рефлексивного (умение анализировать уровень собственной готовности к выполнению воспитательной функции, оценивать результаты собственных достижений в личностном развитии своего ребенка) компонентов.

Все составляющие компетентности представляют собой сплав эмоций, чувств, убеждений и поведенческих проявлений, то есть связь составляющих друг с другом очень прочна и воздействие на одну из них сразу отражается на остальных.

Таким образом, феномен педагогической компетентности родителей, характеризуется: наличием у родителей зрелой структуры личности; определенным адекватным стилем воспитания, отношением, высокоразвитым чувством личной ответственности; суммой определенных психологических знаний; устойчивой и стабильной системой представлений о себе как о родителе; адекватной, эффективной и конструктивной

деятельностью на основе психологической грамотности - эффективное использование знаний, умений и навыков для решения воспитательных задач; согласованностью и комплиментарностью представлений супругов о родителстве - сходство ценностей, родительских установок, позиций и ожиданий.

Предпринятый нами теоретический анализ научной литературы позволяет сделать некоторые общие выводы. Педагогическая компетентность родителей (родительская компетентность) – это интегральная личностная характеристика родителя, определяющая его способность обеспечить позитивное направление развития своего ребенка. Структурная характеристика выделенной нами компетентности включает следующие компоненты: информационный, ценностно-мотивационный эмоционально-личностный, деятельностный, рефлексивный. Мы считаем целесообразным при разработке критериальных характеристик уровня и характера становления родительской компетентности, рассматривать их в качестве основных ее показателей.

1.2. Особенности компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста

Дошкольное детство - период интенсивного психического развития, появления психических новообразований, становления важных черт личности ребенка. В каждом возрасте ребенок приобретает не только общие для всех детей черты личности, но и индивидуальные особенности психики и поведения, позволяющие ему быть неповторимой личностью с собственными интересами, стремлениями и способностями[11]. С ростом и развитием детей изменяется и родительская компетентность, непосредственно связанная с особенностями их воспитания[30]. Ученые, занимающиеся вопросами родительской компетентности, отмечают следующие ее специфические

особенности: имплицитность, обусловленность субъективным опытом воспитания, конкретность, практико-ориентированность педагогических знаний и ситуативность их использования.

Для понимания особенностей педагогической компетентности родителей необходимо отметить характерные личностные черты ребенка среднего дошкольного возраста - 4-5 лет. Если до 5 лет ребенок активно познает, приобретает новый опыт и умения, то на следующей стадии – после 5 лет - он активно внедряет накопленное в жизнь, отрабатывая и корректируя свои умения.

Структурная характеристика выделенной нами педагогической компетентности родителей включает следующие компоненты: информационный, ценностно-мотивационный, эмоционально-личностный, деятельностный, рефлексивный[44]. Рассмотрим особенности каждого компонента у родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста.

Информационный компонент педагогической компетентности родителей предполагает владение родителями педагогическими знаниями.

При воспитании детей среднего дошкольного возраста необходимы знания и учёт двойственности развития в этот период. В возрасте 4—5 лет у детей проявляют черты, свойственные старшим дошкольникам: некоторая произвольность психических процессов, рост познавательных интересов и самостоятельности, попытки объяснить интересующие их явления окружающей жизни, - вместе с тем неустойчивость настроения, внимания, эмоциональная ранимость, конкретность и образность мышления, увлеченность игрой и игровыми ситуациями сближают детей пятого года жизни с младшими дошкольниками.

Кроме того, родителям важно знать о возрастающих физических возможностях детей пятого года жизни (движения становятся более уверенным и разнообразными), о появлении острой потребности в движении

и учитывать это при организации режима дня и образа жизни ребенка. В случае ограничения двигательной активности ребенок быстро пере возбуждается, становятся непослушным и капризным.

Также родителям в этот период очень важно знать о возрастающей потребности ребенка в общении и необходимости расширении диапазона его контактов. Если родители будут знать потребности, побуждающие ребенка действовать и вступать в общение, они смогут его лучше понимать, а значит правильно взаимодействовать с ним. Чтобы грамотно выстроить взаимодействие с ребенком, понять и принять его суждения, нужно хорошо знать не только его индивидуальные особенности, но и общие закономерности развития общения в детском возрасте.

Родители детей среднего дошкольного возраста должны быть способны разбирать с детьми случившиеся нравственные, конфликтные коллизии, ведь часто в таких ситуациях дети слышат только себя, они направлены исключительно на себя, нужно помочь им услышать своего партнера, понять его эмоциональное состояние, научить вставать на позицию другого, представить себя на его месте. В процессе общения происходит совместное восприятие сложившейся ситуации, понимание собственного поведения. Заинтересованное, доброжелательное отношение к ребенку поможет ему полностью проявиться, что даст наилучшую возможность для взаимопонимания и успешного общения ребенка с родителями.

Таким образом, информационный компонент педагогической компетентности родителей предполагает знание возрастных и гендерных особенности [13] ребенка, владение представлениями о «кризисах детского развития»; ориентирование в стилях семейного воспитания, их характеристиках и признаках дисгармоничных типов семейного воспитания (гиперопекающего и гипопекающего) [28]; понимание процессов становления и формирования социально-личностных качеств детей среднего дошкольного возраста.

Ценностно-мотивационный компонент педагогической компетентности родителей предполагает наличие собственной концепции воспитания, т.е. обоснованных принципов, которые родители хотели бы реализовать в процессе взаимодействия с ребенком. Этот компонент означает глубокую убежденность родителей в том, что их ребенок и их родительство являются самостоятельными, базовыми, абсолютными человеческими ценностями, и представлен системой ценностных ориентации родителей, их позиций "Я-родитель", исходя из которых они определяют свое отношение к ребенку.

Благополучие ребенка в семье одна из важнейших родительских ценностей, мотивирующих родителей на создание условий для воспитания здоровой личности. Для этого необходимо учитывать, что ребенок сам осмысливает семью и себя в ней, определяет свое поведение, отношение к семье и к себе самому. Понять его поведение, эмоции, переживания и помочь ребенку можно, лишь взглянув на мир его глазами. Родители средних дошкольников должны в полной мере осознавать, что на их детей влияют не только преднамеренные и целенаправленные воспитательные воздействия, но и все особенности поведения родителей [42].

Принятие ребёнка родителями, его чувств и особенностей, со всеми его проблемами и радостями, способствует формированию у него чувства собственного достоинства, способности понимать себя и окружающих, учит с уважением относиться к ним, развивает потребность в общении [12]. Такое принятие является следствием, прежде всего искренней любви родителей и знания взрослыми личностных особенностей ребёнка.

Родителям средних дошкольников важно понимать роль родительских установок в развитии ребёнка [9]. Бесспорно, родители – самые значимые и любимые для ребёнка люди. Их авторитет, особенно в дошкольном возрасте, непререкаем и абсолютен. Вера в непогрешимость, правоту и справедливость родителей у детей непоколебима. Установки, по мнению Н.Л.Кряжевой, – это своеобразные инструменты психологической защиты, помогающие ребёнку

сохранить себя и выжить в окружающем мире [12]. Как указывает Л.В. Чернецкая, родительские установки – один из наиболее изученных аспектов детско-родительских отношений. Под родительскими установками понимается система, или совокупность, родительского эмоционального отношения к ребёнку, восприятия ребёнка родителем и способов поведения с ним [12].

Для определения смыслового содержания понятия «ценностные установки» мы обратились к трактовке М. Рокича, который под ценностью понимает убеждение индивида в преимуществах каких-либо целей, определенного смысла существования по сравнению с другими целями либо убеждение индивида в преимуществах определенных типов поведения по сравнению с другими типами [22]. Ценностные установки являются мощным интегрирующим фактором взаимодействия родителей с детьми, а также определяют динамику семьи в целом и родительства в частности. Самыми важными ценностными установками компетентных родителей, по мнению Р.В Овчаровой, являются [22]: «мы — родители» (репродуктивные установки супругов в аспекте их отношений); «мы — родители нашего ребенка» (положительные установки в детско-родительских отношениях); «это — наш ребенок» (положительные установки и ожидания в отношении ребенка).

Таким образом, рассматриваемый компонент педагогической компетентности родителей включает в себя понимание ими самооценности дошкольного детства в социально-личностном развитии ребенка.

Эмоционально-личностный компонент педагогической компетентности родителей предопределяет наличие в родительских отношениях четырех измерений - контроля, требовательности к социальной зрелости, общения и эмоциональной поддержки [7]. При этом адекватный контроль предполагает сочетание эмоционального принятия с высоким объемом требований, их ясностью, непротиворечивостью и последовательностью их предъявления ребенку.

Часто малокомпетентные в педагогическом плане родители, добиваясь от своего ребенка послушания, прибегают к мало эффективным мерам воздействия как нотации, угрозы, наказания. Начиная с 4-5-летнего возраста, момент наказания постепенно теряет значение, поскольку умственное развитие ребенка позволяет ему мысленно связать разобщенные во времени проступок и наказание. Начиная с этого времени некоторое оттягивание наказания может дать положительный результат, способствует формированию умения адекватно оценивать себя, анализировать собственное поведение и настроение, побуждают заботиться о близких, помогают обрести уверенность в себе [6].

Прежде чем пожурить ребенка педагогически компетентный родитель разберется в сути поступка, попробует поставить себя на его место. В любом случае, как бы ни был виноват ребенок, компетентный родитель не станет кричать, не называть обидными словами и уж тем более не заниматься рукоприкладством. Ни в коем случае он не станет срывать на ребенке свое зло и не выплескивать на него свой негатив. Компетентный родитель понимает последствия - отчуждение и нарушение контактов, что лишает ребенка доверия к своим родителям.

Одним из основных условий полноценного развития дошкольника является психологическая защищённость, которая складывается из многих компонентов, но главный из них – осознание ребёнком того, что его любят. Общение компетентных родителей со своими детьми является не формальным (по необходимости), а эмоционально насыщенным и приносит радость, как детям, так и родителям. Умение слушать ребёнка – непростая задача для взрослого человека. Родители средних дошкольников должны осознавать, что в диалоге рождаются доверие и понимание. Возникающая между собеседниками обратная связь способствует формированию рефлексии, то есть способности оценить себя с позиции партнёра. Взрослый проецирует переживания ребёнка на свой собственный социально-

эмоциональный, житейский опыт, что стимулирует своеобразное припоминание хранимых в глубинах сознания воспоминаний о детстве, своих собственных переживаний. Только тогда, когда взрослый сам на мгновение становится ребёнком и смотрит на мир его глазами, создаётся ситуация глубокого принятия и переживания проблемы ребёнка, осознаётся её значимость [12].

Беседуя с ребёнком, родители могут поделиться с ним собственными воспоминаниями, пережитыми чувствами, открыть себя с новой, ещё неизвестной ему стороны. Ребёнку важно знать, что взрослым тоже не чужды переживания. Такие минуты откровений очень ценны для ребёнка, они учат его понимать эмоциональное состояние окружающих людей, способствует формированию умения адекватно оценивать себя, анализировать собственное поведение и настроение, побуждают заботиться о близких, помогают обрести уверенность в себе [12].

Таким образом, доброжелательное, заинтересованное отношение взрослого к детским вопросам и проблемам, готовность «на равных» обсуждать их с детьми помогает поддержать и направить детскую познавательную активность в нужное русло, а также укрепляет доверие ребенка к взрослому, что в свою очередь способствует появлению чувства уважения к старшим. В этом возрасте важна не столько правильность вывода, сделанных ребенком, а поддержка самого его стремления рассуждать и думать, проявление уважения к его интеллектуальному труду.

Деятельностный компонент педагогической компетентности родителей предполагает определение диапазона невмешательства в дела ребенка. Этот диапазон увеличивается по мере взросления ребенка. Родители средних дошкольников должны иметь перечень действий, которые ребенок может совершать без их ведома. Исследователи предлагают также дать ребенку возможность научить родителей, стараться быть ненавязчивым.

Родителям следует учитывать, что ребёнок этого возраста стремится к автономии и требует относиться к нему, как к взрослому человеку. В этот период времени ребенком движет стремление к самостоятельному решению вопросов и задач. К мнению ребенка нужно прислушиваться, и не просто прислушиваться, но и принимать во внимание его мнение. Ребенок должен чувствовать, что он вправе влиять на события семейной жизни.

Родителям детей среднего дошкольного возраста важно уметь диагностировать мотивы взаимодействия между родителями и детьми. Уметь владеть собой и ситуацией, сопротивляться внешним провоцирующим моментам. Уметь оберегать ребенка от внешних воздействий.

Для возникновения и развития отношений сотрудничества родителей и детей среднего дошкольного возраста нужна специальная организация взрослыми педагогических ситуаций, в которых дети приобретают опыт взаимодействия [9]. Родители должны уметь организовать совместную продуктивную деятельность, где у ребенка появляется необходимость вступать в отношения сотрудничества - согласования и соподчинения действий.

Оптимальными формами предъявления нормативных способов сотрудничества и разрешения конфликтных ситуаций являются инсценировки «положительных» и «отрицательных» способов взаимодействия с последующим их обсуждением. В результате этого ребенок, оказавшись в проблемной ситуации сотрудничества, самостоятельно присваивает и использует нормативные правила. В пятилетнем возрасте дошкольники могут успешно сотрудничать друг с другом на знакомом материале, с которым они ранее действовали индивидуально.

Таким образом, внимательное, заботливое отношение родителей к детям, умение поддержать их познавательную и двигательную активность, развить самостоятельность, организовать различные виды детской

деятельности составляют основу деятельностного компонента педагогической компетентности родителей.

Рефлексивный компонент педагогической компетентности родителей предполагает стремление родителей к постоянному наращиванию собственного воспитательного потенциала путем вдумчивого анализа чужого опыта, заимствования эффективных средств воздействия. Умение анализировать собственные ошибки в воспитании, конфликты, любое событие, свой результат, т.к. они являются почвой для дальнейшего изменения самих родителей и ребенка.

Подводя итоги раскрытию своеобразия каждого из пяти компонентов педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, хотелось бы отметить, что два из них – ценностно-мотивационный и рефлексивный – имеют опосредованную связь с возрастом воспитываемых ими детей. В содержании этих компонентах на первый план выходит личность самого родителя, его нравственное своеобразие и культурный потенциал. Содержание этих компонентов мало отличается у родителей детей разного возраста. Содержательное своеобразие, отражающее возраст ребенка, более ярко проявляется в таких компонентах родительской компетентности как информационный, эмоционально-личностный и деятельностный и выражается в понимании родителями возрастных, индивидуальных и личностных особенностях ребенка среднего дошкольного возраста, их принятии и учете при общении и взаимодействии с ним.

Описание особенностей компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, позволило нам выделить и охарактеризовать уровни развития родительской компетентности. Следуя сложившемуся в педагогике подходу, можно выделить три (высокий, средний, низкий) уровня развития педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста.

Высокий или рационально-рефлексивный уровень. Родитель знает возрастные особенности детей среднего дошкольного возраста и закономерности их развития, учитывает индивидуальные проявления своего ребенка, знает разные источники педагогической информации; принимает ответственность за воспитание и развитие ребенка на себя, соотносит собственные планы и интересы с интересами ребенка; проявляет эмоциональную близость с ребенком, принимает ребенка в разных его возрастных проявлениях: возрастающей произвольности психических процессов, росте познавательных интересов и самостоятельности, попытки объяснить интересующие явления окружающей жизни; проявляет эмпатию и толерантен по отношению к действиям и поступкам ребенка; использует речь для выражения мыслей и рассуждений при взаимодействии с ребенком; ориентирован на потребность ребенка в сотрудничестве со взрослыми и со сверстниками, рефлексия своих поступков через реакцию другого ребенка, появление осознанности в действиях ребенка и формирование его нравственных качеств - доброты, сочувствия вымышленным персонажам, героям сказок; способен сотрудничать с ребенком, предоставляя возможность для проявления инициативы и самостоятельности, способен оказать ему помощь и поддержку в трудных ситуациях, применяет различные способы и приемы взаимодействия с ним, способен организовать смену детской деятельности, удовлетворяет потребность ребенка в признании достижений, умеет создавать предметно-развивающую среду для развития сюжетно-ролевой игры; способен анализировать и оценивать свое отношение к ребёнку и характер взаимодействия с ним, готов развиваться как родитель, совершенствовать свою компетентность в вопросах воспитания и развития ребенка.

Средний или аффективно-ситуативный уровень. Родитель, воспитывающий ребенка среднего дошкольного возраста, имеет представления о возрастных и индивидуальных особенностях своего ребенка,

но они плохо структурированы и недостаточно осмысленны, владеет некоторыми источниками информации о воспитании и развитии детей среднего дошкольного возраста, не всегда способен применять свои знания в практике воспитания своего ребенка; разделяет ответственность за воспитание и развитие своего ребенка со специалистами в области дошкольного детства (воспитателями, педагогами дополнительного образования, психологами и т.д.), иногда поступает собственными планами и интересами ради ребенка; не всегда способен принимать во внимание интересы ребенка, обнаруживает любовь к ребенку, иногда учитывает его индивидуальные особенности, не всегда толерантен по отношению к ребенку, его поступкам и поведению, способен кричать на ребенка, используя оскорбления и обзывательства в его адрес; не последователен во взаимоотношениях с ребенком, наряду с демократическими проявляет авторитарные, стереотипные способы воспитания, затрудняется в применении адекватных способов поддержки и помощи ребенку в трудных для него ситуациях, не всегда замечает достоинства и достижения своего ребёнка; испытывает трудности в создании развивающей среды для развития ребенка среднего дошкольного возраста; затрудняется в анализе и оценке своего взаимодействия с ним, обнаруживает желание развивать свою осведомленность об особенностях ребенка 4-5 лет и путях его развития

Низкий или импульсивно-ситуативный уровень. Родитель, не знает и не способен учитывать возрастные закономерности развития детей среднего дошкольного возраста и индивидуальные особенности своего ребенка; характеризуется безответственным отношением к своему ребенку, ставя на первое место удовлетворение своих потребностей, деспотичный стиль отношений, порой равнодушие; цели и задачи воспитания ребенка не стабильны, часто меняются, представлений о способах их реализации отсутствует, присутствуют неадекватные ожидания; не способен оказать ребенку эмоционально-психологическую помощь и поддержку, не замечает

достоинства и достижения ребенка, дает им низкую оценку; проявляет эмоциональное отвержение ребенка, считает, что он должен заслужить хорошее отношение со стороны родителей, нетерпим и раздражителен по отношению к поступкам и поведению ребенка, требования к ребенку отсутствуют и/или завышены, способен к физическим расправам и наказаниям ребенка, крики и оскорбления в адрес ребенка рассматриваются как норма; придерживается игнорирующих и директивных способов взаимодействия с ребенком, наблюдается насильственное погружение ребёнка в деятельность без учёта его желаний, часто непоследователен во взаимоотношениях с ним, не умеет строить развивающую среду для развития сюжетно-ролевой игры с ребенком; не анализирует уровень собственной готовности к выполнению воспитательной функции не испытывает желание самосовершенствоваться в вопросах воспитания и развития.

Таким образом, содержание родительской компетентности составляют: обладание информацией о возрастных (внеситуативно - познавательное общение, «планирующее» воображение, речевая опосредованность восприятия и мышления, увлеченность игрой и игровыми ситуациями) и психологических (неустойчивость настроения, внимания, эмоциональная ранимость, конкретность и образность мышления) особенностях, об эффективных методах и приемах воспитания детей среднего дошкольного возраста; проявление ярко выраженной потребности в пополнении психолого-педагогических знаний; принятие ответственность за воспитание и развитие ребенка на себя, сочетание собственных планов и интересов с интересами ребенка; заинтересованность в развитии и воспитании ребенка, стремление понять мотивы поступков, поддержка интересов и способностей ребенка; проявление устойчивости психоэмоционального состояния родителя, дальнейшее развитие эстетических, интеллектуальных и моральных чувств ребенка; доброжелательное, заинтересованное отношение родителя к детским вопросам и проблемам, готовность «на равных»

обсуждать их с детьми, помощь и поддержка в развитии познавательной активности ребенка; умение создавать предметно-развивающую среду для развития ребенка среднего дошкольного возраста; готовность развиваться как родитель, совершенствовать свою компетентность в вопросах воспитания и развития ребенка. На основе выделенных компонентов родительской компетентности и их содержательного наполнения разработаны три уровня развития компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста: высокий (рационально-рефлексивный), средний (аффективно-ситуативный) и низкий (импульсивно-ситуативный).

1.3. Условия развития педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста

Процесс развития родительской компетентности – сложный и динамичный процесс, осуществляемый как в ходе семейного самообразования, так и при непосредственном содействии педагогов образовательных учреждений. Целью развития педагогической компетентности родителей является создание таких перспектив, в которых они нуждаются, как воспитатели, что должно помочь им обрести уверенность и решительность, почувствовать ответственность за своих детей [21]. Из этого следует, что развитие педагогической компетентности родителей предполагает обогащение личностного тезауруса родителей знаниями концептуальных основ семейного воспитания; возрастных и индивидуальных особенностей детей, способов организации психологически комфортного и конструктивного взаимодействия с ними в процессе совместной деятельности; собственных индивидуальных особенностей, своих сильных сторон и выработке на их основе оптимального способа взаимодействия с детьми, технологических приемов решения ситуативных задач.

Развитие педагогической компетентности родителей детей среднего дошкольного возраста мы представляем целостным процессом взаимодействия педагогов и родителей, направленным на повышение заинтересованности родителя в результатах воспитания, расширение психолого-педагогических знаний и приобретение опыта эффективного взаимодействия с ребенком [1].

Сегодня является очевидным, что эффективность и результативность работы по развитию педагогической компетентности родителей выше, когда коллективные формы (конференции, дискуссии, диспуты, лекции) сочетаются с групповой и индивидуальной работой; педагогическое просвещение – с активным включением родителей в образовательную деятельность детского сада; теоретические знания – с решением практических задач воспитания: обменом опытом родителей по вопросам семейного воспитания, разбором конкретных жизненных ситуаций [42].

Большинство ученых и практиков утверждают, что целенаправленное психолого-педагогическое просвещение в сочетании с самообразованием родителей – основа формирования педагогической компетентности родителей. Психолого-педагогическое просвещение, как система формирования позитивного родительства, представляет собой специально организованное обучение взрослых, создающее возможности для овладения специальными знаниями, ценностями, мотивами, умениями, представлениями и т.д. [18].

В педагогике разработан огромный арсенал форм, методов, приемов и способов развития информационной составляющей педагогической компетентности родителей, направленных на расширение знаний о ребенке и методах взаимодействия с ним [32]. Среди них наибольшую популярность в практике имеют: родительские собрания, информационные буклеты для родителей, семинары и консультации, тематические встречи специалистов с родителями, лекции, дни открытых дверей [38].

Анализ сайтов дошкольных образовательных организаций показал, что сегодня активно разрабатываются и используются такие способы развития информационного компонента родительской компетентности как родительская конференция, родительские чтения, университет педагогических знаний, родительские вечера, родительские ринги и др.

Очевидно, что одним из информационных ресурсов для родителей сегодня являются сайты детских садов. К сожалению, еще далеко не все детские сады активно и умело используют этот ресурс, на котором могут быть размещены статьи из педагогических изданий и СМИ о вопросах воспитания ребенка в семье, методические рекомендации по организации игр, проведении семейных детских праздников, приобщении к труду и домашним обязанностям и т.д. Сайт дает возможность донести до родителей любую информацию в доступной форме, напомнить тактично о родительских обязанностях и ответственности [22].

Сайт можно рассматривать как средство информационной поддержки родителей, помогающее решать многие важные запросы и проблемы в воспитании детей. Сайт позволяет создать постоянно действующую площадку с открытым доступом для родителей: педагоги (специалисты) могут вести консультации, отвечать на вопросы в виртуальном режиме, а родители обращаться за поддержкой в любое удобное для них время. Создание системы информационной поддержки родителей, с одной стороны, расширяет спектр оказываемых образовательных услуг, а с другой стороны, дает возможность активно формироваться родительскому сообществу [4].

В связи с высоким темпом современной жизни одной из форм развития информационного компонента родительской компетентности становится письменная форма: записка, личный блокнот (тетрадь), письмо [15]. Кратко остановимся на их характеристике:

- записка - это письменное обращение, выраженное в краткой, лаконичной форме. Выделяют два типа записок: записка-диалог и записка-

просьба. Записка-диалог предполагает формулирование суждения, отношения, ценности, мнения и т.д. и указывает на желание автора предъявлять и обсуждать свои размышления, записка-просьба предполагает формулирование осознаваемых трудностей, препятствий, проблем и указывает на потребность в деловом общении по их решению;

- личный блокнот (тетрадь) - это письменная форма еженедельного обмена информацией между педагогом (специалистом) и родителями. В них родители могут сообщать об успехах ребёнка в разных сферах деятельности, особых семейных событиях (поездках, дне рождения, посещение театра), о трудностях и проблемах;

- письмо - повествование о трудностях и достижениях в воспитании и развитии ребёнка, о месте и роли родных и чужих взрослых в его развитии. Письмо позволяет передать собственное эмоциональное отношение к тому, что происходит в жизни конкретного ребёнка, связанного с миром семьи и детского сада; поделиться радостями и заботами, посочувствовать, обратиться за помощью.

Вне зависимости от формы письменного обращения их авторам должна гарантироваться конфиденциальность информации о проблемах ребенка и семьи. Одним из главных преимуществ письменной формы является то, что ответ педагога (специалиста) более точен и конкретен, и обращён к конкретной семье.

Таким образом, наши рассуждения по поводу форм взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями позволили нам обосновать первое условие, предполагающее развитие информационного компонента педагогической компетентности родителей, – это использование письменной формы общения с родителями на основе принципов конфиденциальности и адресности. Активное внедрение новых форм взаимодействия помогают родителям лучше понимать внутренний мир

ребёнка, его реальные потребности, не заикливаться на одном направлении развития ребёнка.

Осмысление условий развития педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста, предполагает изменение не только информационной, но и аксиологической составляющей родительства. Мотивирование на компетентное родительство с целью стимулирования понимания ими его содержания и значения, осознания социально-значимых и субъективно-значимых мотивов и потребностей реализации воспитательной функции, интереса к личностному развитию детей, ориентации родителей на диалоговое, бесконфликтное общение.

В качестве ведущих способов развития ценностно-мотивационного компонента родительской компетентности рассматриваются дискуссии, проекты, игры, тренинги, консультации, проектная деятельность, групповая работа, анализ случаев, приемы арт-терапии, с помощью которых человек приобретает опыт «самости» [23].

С целью развития родительской мотивации можно использовать ситуационную методику обучения в работе с родителями. Эта методика рассчитана на обсуждение тех проблем, где нет однозначного ответа на возникший вопрос. Главным средством указанной методики выступают «кейсы» - это модель конкретной жизненной ситуации, разработанная по определённым правилам.

Использование кейсов ставит родителей в субъектную позицию по отношению к решению проблем семейного воспитания, а идеология ситуационной методики (строится на педагогике поддержки) позволяет родителю получать позитивные результаты и чувствовать себя успешным воспитателем. Это обстоятельство мотивирует родителей продолжать самообразование и самосовершенствование в области выстраивания эффективных детско-родительских взаимоотношений, повышать

воспитательный потенциал своей семьи и тем самым развивать собственную родительскую компетентность.

Таким образом, в качестве второго условия развития ценностно-мотивационного компонента родительской компетентности мы определили стимулирование субъектной позиции родителей в решении задач семейного воспитания, позволяющей развивать родительскую мотивации и чувствовать себя успешным воспитателем.

Изменение в ценностно-мотивационной составляющей родительской компетентности не представляется возможным без изменений в эмоционально-личностном компоненте. Формирование эмоционально-личностного компонента педагогической компетентности родителей предполагает развитие субъективного отношения к себе как родителю, родительских чувств и установок, значимых личностных качеств, наличие которых необходимо для воспитания ребенка. Работа педагогов по развитию этого компонента родительской компетентности предполагает помощь в осознании родителями собственного воспитательного потенциала, мотивов поступков своих и ребенка, настрой на продуктивное общение со специалистами дошкольного учреждения и взаимообмен опытом семейного воспитания.

Развитость эмоционально-личностного компонента родительской компетентности помогает находить выход из сложных ситуаций, а при его снижении возрастает уровень агрессивности. Доказано, что на развитие эмоционально-личностного компонента влияет наличие таких личностных качеств родителей, как эмоциональная устойчивость, положительное отношение к себе и к своей родительской роли, ощущение внутреннего благополучия, высокая оценка эмпатии к ребёнку [15].

Высокий уровень развития эмоционально-личностного компонента коррелирует с высокой психологической зрелостью родителей [8]. В свою очередь развитие эмоционально-личностного компонента родительской

компетентности взаимосвязано с адекватной самооценкой и уровнем притязания детей, а также более благоприятным эмоционально-психическим развитием ребенка [29]. Родители с высоким уровнем развития эмоционально-личностного компонента проявляют более высокие способности к пониманию состояния ребенка. Они в большей степени способны к сопереживанию своим детям, достоверно чаще оказывают реальную эмоциональную поддержку своему ребенку.

Таким образом, можно заключить, что семьи, в которых родители обладают высоким уровнем развития эмоционально-личностного компонента родительской компетентности, характеризуются благополучием эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия.

Дальнейшей нашей задачей является поиск средств, с помощью которых можно оказать позитивное влияние на развитие эмоционально-личностного компонента родительской компетентности.

В современной психологии и педагогике утвердилось представление о том, что понимание чувств и эмоций другого происходит только через понимание собственных эмоциональных реакций. Таким образом, одним из условий развития эмоционально-личностного компонента родительской компетентности является направленность на рефлексивное понимание себя и других. Осмысление собственных эмоций и чувств позволяет увидеть другого «изнутри», встать на его место, разделить с ним печальные и радостные события его жизни.

В качестве основного средства понимания собственных эмоционально-чувственных состояний в современной психолого-педагогической теории и практике выступает тренинг (Р.В. Овчарова, А.Н. Аверин, Е.Н. Азлецкая, В.К. Бабайцева, В.Ю. Большаков И.В. Вачков, С.В. Гиппусс, Г.И. Захарова, Л.А. Петровская и др.) [28]. Подходов к пониманию тренинга много, и все они сильно отличаются друг от друга. В самом общем виде под тренингом понимается практика психологического воздействия, основанная на

активных методах групповой работы. При этом подразумевается использование специфических форм обучения умениям и навыкам в сфере общения, деятельности, личностного развития и коррекции. Таким образом, тренинг – это форма специально организованного обучения, направленного на развитие способности адекватного самопонимания и самопознания, понимания и познания других. Базовыми методами тренинга выступают групповая дискуссия и ролевая игра. Понимание себя в тренинге происходит за счет обращения к собственным внутренним состояниям, т.е. родитель осмысливает, проговаривает, обсуждает с окружающими свои переживания, эмоции, ощущения, чувства, наблюдения за восприятием себя другими. В тренинге родители имеют возможность на время ощутить себя ребенком, пережить эмоционально еще раз детские впечатления.

Для развития эмоционально-личностного компонента родительской компетентности используются современные интерактивные методы – интерактивная игра, которая может применяться как самостоятельная форма развития родительской компетентности, так и являться частью тренинга. При использовании интерактивных игр востребован субъективный опыт родителей, развивается их личностная позиция. Интерактивная игра – это интервенция ведущего в групповую ситуацию «здесь и теперь», которая структурирует активность членов группы в соответствии с определенной развивающей/образовательной целью. Упрощенный мир интерактивных игр позволяет участникам лучше, чем в реальном мире, познать и понять структуру и причинно-следственные взаимосвязи происходящего. Так можно более эффективно и с относительно малым риском обучить родителей новым способам поведения и дать им возможность проверить на практике свои идеи. Такие интервенции известны под другими названиями – «структурирующие упражнения», «моделирующие игры», «ролевые игры» и другие [3].

Таким образом, анализ психолого-педагогических исследований показал, что тренинг и интерактивные игры содержат возможности понимания и регуляции собственных чувств и эмоций, что позволило нам обосновать третье условие, предполагающее развитие эмоционально-личностного компонента родительской компетентности – оптимизация эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия, направленная на приобретения опыта эмоционально-рефлексивного отношения родителей к себе и детям.

Деятельностный компонент родительской компетентности включает в себя умение родителей использовать на практике свои психолого-педагогические знания о семейном воспитании ребенка, умение создавать в семье психологически комфортную атмосферу, способность быстро находить новые решения нестандартных жизненных ситуаций, создавать условия для эффективного саморазвития ребенка.

Доказано, что если родители готовы к выполнению своей воспитательной функции в семье и владеют достаточным уровнем родительской компетентности, обеспечивающим своевременную и качественную социализацию своего ребёнка, то наиболее эффективно происходит формирование личностных новообразований и становление его универсальных социальных способностей (творчества, эмпатии, толерантности, любви, уважения и т. д.).

Высокая актуальность проблемы семейного воспитания детей и ее психолого-педагогическая значимость в практическом значении обусловили потребность в поиске новых способов, методов и приемов развития педагогической компетентности родителей[41].

Одним из наиболее эффективных технологий развития деятельностного компонента рассматривается коучинг [15]. Эта технология, включает в себя сопровождение воспитательной деятельности родителей, позволяющее им осознанно и компетентно создавать оптимальные условия для наилучшего

личностного развития ребенка. Коучинг направлен на развитие у родителей способности раскрывать таланты и способности детей, влиять на изменение поведения, развитие родительского мышления, мыслительных стратегий, помогающих гармонично исполнять родительские роли [15].

Таким образом, мы имеем все основания выделить, в качестве четвертого педагогического условия развития педагогической компетентности родителей, организация сопровождения воспитательной деятельности родителей с использованием коучинг-технологии.

Полноценное развитие эмоционально-личностного компонента родительской компетентности не представляется возможным без развития рефлексивного компонента.

Рефлексия определяет уровень развития самооценки, понимания собственной значимости и ответственности за результаты своей воспитательной деятельности, познания себя и самореализации в родительских чувствах. Рефлексивный компонент развития родительской компетентности заключается в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности, уровень личностных достижений, сформированность таких важных для родителя качеств и свойств, как эмпатия, инициативность, нацеленность на сотрудничество, уверенность в себе, склонность к самоанализу, способность к импровизации, прогнозированию результатов своей деятельности и отношений.

Как показывают результаты исследований различных видов рефлексии, это ценнейшая способность не только осознавать собственные эмоции, ощущения, действия и поведение в целом, но и изменять их средства и мотивы ради оптимизации качества контакта с ребенком (Г. А. Голицин, Т. С. Леви, М. А. Розов, Т. О. Смолева и др.)

Обоснованно обратиться к данному компоненту позволяют исследования В.А.Петровского, в которых рефлексивность рассматривается, как одна из основополагающих характеристик компетентности.

Рефлексия, как особый вид мыслительной деятельности и основа оптимального алгоритма, осознанного родительства, способствует более эффективному процессу саморегуляции собственных эмоций, поведения и выбору новых поведенческих программ в конкретных ситуациях общения с ребенком (Т.О. Смолева) [38]. По мнению современных отечественных, исследователей феномена родительской компетентности (Т.О.Смолевой и др.) наиболее эффективными средствами оптимизации качества контакта с ребенком-дошкольником является язык игры, выразительных движений и невербального поведения в широком смысле или язык «внутренней моторики» (по А. В. Запорожцу) [40], язык обмена чувствами между субъектами общения и язык адекватного предъявления социальных требований, содействует нравственному и эмоциональному благополучию ребенка. Развитие рефлексивного компонента выступает сегодня наряду с педагогической эрудицией особым предметом и инновацией современных технологий повышения родительской компетентности.

Таким образом, рефлексивная составляющая компетентности родителей проявляется в умении анализировать свой опыт, прогнозировать результаты применения воспитательных стратегий, в обладании опытом саморегулирования родительского поведения.

Более широкому развитию различных свойств и качеств рефлексивного компонента родительской компетентности способствует применение: гностических ситуаций; решение проблемных педагогических задач; управляемое игровое взаимодействие родителей и детей; игровое моделирование способов родительского поведения; двигательные, игровые, рисуночные упражнения проективного характера, образовательные по смыслу; анализ мотивов детского поведения; анализ примеров из личной практики семейного воспитания и пр. Их использование направлено на развитие навыков самонаблюдения, а также самоанализа, опыта общения с ребенком; более ясному видению своих успехов и затруднений; в конечном

счете - лучшему осознанию себя в родительской роли и принятию ответственности за свой личностный рост как родителя. Развитие рефлексивного компонента родительской компетентности позволит им перенести свой накопленный опыт самосовершенствования во взаимодействии с детьми.

Как показывают экспериментальные данные, большие резервы заключены в использовании педагогами метода игрового моделирования родительского поведения. Оно побуждает родителей к поиску более подходящего способа родительского поведения, упражняет в логичности и доказательности педагогических рассуждений, развивает чувство педагогического такта и взаимодействия с ребёнком. Метод игрового моделирования представляет собой комплекс игровых упражнений и заданий, в которых родителям предлагается ролевое проигрывание проблемной ситуации. Эти способы дают родителям возможность моделировать варианты своего поведения в игровой обстановке, что расширяет поле их зрения на воспитательную проблему. У родителей появляется возможность апробировать разные варианты своего поведения, расширить обычный арсенал воспитательных средств, перейти к импровизационно-творческим действиям в общении с ребёнком. Вовлекаемый в игровую проблемную ситуацию, родители начинают открывать для себя радость общения с ребёнком, осознавать ценность признания реального роста и достижений своего ребёнка, больше доверять его силам и компетентности[26].

Заключая рассуждения по поводу развития рефлексивного компонента родительской компетентности, мы определили в качестве пятого условия стимулирование осознания родителями себя в родительской роли и принятия ответственности за свой личностный рост как родителя, предполагающее перенос накопленного опыта самосовершенствования во взаимодействии с детьми.

Взаимосвязь эмоционально-личностного, ценностно-мотивационного и рефлексивного компонентов является залогом успешности работы по развитию родительской компетентности в целом. Осознание и принятие родителями ценности своего опыта, необходимости саморазвития, достижения большей эффективности в воспитательной деятельности являются основой образовательной деятельности с ними.

В целом, анализ научной литературы позволил нам теоретически обосновать пять основных условия развития родительской компетентности: активизация письменной формы общения с родителями на основе принципов конфиденциальности и адресности; стимулирование субъектной позиции родителей в решении задач семейного воспитания, позволяющей развивать родительскую мотивацию и чувствовать себя успешным воспитателем; оптимизация эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия, направленная на приобретения опыта эмоционально-рефлексивного отношения родителей к себе и детям; организация сопровождения воспитательной деятельности родителей с использованием коучинг-технологии; стимулирование осознания родителями себя в родительской роли и принятия ответственности за свой личностный рост как родителя, предполагающее перенос накопленного опыта самосовершенствования во взаимодействии с детьми.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I:

Анализ и обобщение взглядов ученых по проблеме формирования педагогической компетентности родителей, позволили выделить ее специфику относительно возрастных особенностей детей среднего дошкольного возраста; осветить понятия педагогической компетентности родителей, а также обосновать необходимые условия по ее формированию.

Во-первых, основываясь на результатах междисциплинарных исследований, понятие педагогической компетентности родителей

характеризуется способностью родителя видеть реальную ситуацию, в которой растет его ребенок, предпринимать усилия по изменению существующей ситуации с целью наиболее благоприятного развития ребенка на основе знаний возрастных особенностей ребенка, эффективных методов взаимодействия с ним, самопознания и самоизменения родителя.

Опираясь на идеи компетентностного подхода в образовании, педагогическую компетентность родителей мы рассматриваем как интегральную личностную характеристику родителя, определяющую его способность обеспечить позитивное направление развития своего ребенка. В качестве основных компонентов, характеризующих педагогическую компетентность родителей, выступает единство информационного, ценностно-мотивационного, эмоционально-личностного, деятельностного и рефлексивного компонентов.

Во-вторых, идеи личностно-деятельностного подхода и психолого-педагогические теории о закономерности психического и личностного развития, позволили нам охарактеризовать особенности педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста. Выделенные характеристики были положены в основу разработки уровней сформированности педагогической компетентности родителей. Описаны три уровня (рационально-рефлексивный уровень, аффективно-ситуативный уровень, импульсивно-ситуативный уровень) сформированности педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста.

В-третьих, формирование педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, реализуется при создании условий, ориентированных на расширение знаний родителей о возрастных и психологических особенностях, об эффективных методах и приемах воспитания детей среднего дошкольного возраста, проявление ярко выраженной потребности в пополнении психолого-педагогических знаний;

принятие ответственность за воспитание и развитие ребенка на себя; заинтересованность в развитии и воспитании ребенка, стремление поддерживать его интересы и способности; проявление устойчивости психоэмоционального состояния родителя, развитие чувств ребенка; поддержка в развитии познавательной активности ребенка, умение создавать предметно-развивающую среду для развития ребенка среднего дошкольного возраста; доброжелательное, заинтересованное отношение родителя к детским вопросам и проблемам, готовность «на равных» обсуждать их с детьми.

В качестве условий, способствующих формированию педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, выявлены: активизация письменной формы общения с родителями на основе принципов конфиденциальности и адресности; стимулирование субъектной позиции родителей в решении задач семейного воспитания, позволяющей развивать родительскую мотивацию и чувствовать себя успешным воспитателем; оптимизация эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия, направленная на приобретения опыта эмоционально-рефлексивного отношения родителей к себе и детям; организация сопровождения воспитательной деятельности родителей с использованием коучинг-технологии; стимулирование осознания родителями себя в родительской роли и принятия ответственности за свой личностный рост как родителя, предполагающее перенос накопленного опыта самосовершенствования во взаимодействии с детьми.

Глава II. Опыт формирования педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста

Данное исследование посвящено экспериментальному изучению условий формирования педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста и состоит из трех этапов:

1 этап - констатирующий. На этом этапе определялся уровень развития компонентов педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста.

2 этап - формирующий. Он был направлен на реализацию психолого-педагогических условий формирования педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного

3 этап - контрольный. На этом этапе определялся уровень развития компонентов педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, после окончания экспериментальной работы.

Исследование проводилось в 2014-2015 гг. на базе дошкольной образовательной организации города Железногорска Красноярского края. В эксперименте приняли участие 42 родителя, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста: 23 родителя экспериментальной и 19 родителей контрольной групп.

2.1. Диагностическое изучение уровня сформированности компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста

На констатирующем этапе исследовательской работы был проведен диагностический срез, целью которого стало выявление исходного уровня сформированности педагогической компетентности родителей,

воспитывающих детей среднего дошкольного возраста. Диагностический срез предполагал использование процедуры самооценки родителями степени владения знаниями, ценностями, мотивами, качествами и способами деятельности, свойственными компетентному родителю.

В теоретической части исследования были обоснованы условия формирования педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, это потребовало разработки методов изучения, критериев и показателей сформированности вышеназванной родительской компетентности.

В современной психолого-педагогической литературе мы не нашли специальных методик, направленных на изучение сформированности педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста. В основу разработанной нами методики были положены показатели сформированности исследуемой компетентности родителей, выделенные и охарактеризованные в первом параграфе первой главы данного исследования: информационный, ценностно-мотивационный, эмоционально-личностный, деятельностный, рефлексивный. Для каждого показателя были определены признаки, характеризующие искомую педагогическую компетентность, а также уровни ее сформированности (рационально-рефлексивный, аффективно-ситуативный, импульсивно-ситуативный) и их критериальные значения.

В обобщенном виде диагностика уровней сформированности критериальных характеристик педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, приведена в таблице 1.

Критериальные характеристики уровней педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста

Показатели	УРОВНИ		
	Рационально-рефлексивный	Аффективно-ситуативный	Импульсивно-ситуативный
Информационный	<ul style="list-style-type: none"> - знает возрастные особенности детей среднего дошкольного возраста и закономерности их развития; - учитывает индивидуальные проявления своего ребенка; - владеет разными источниками педагогической информации. 	<ul style="list-style-type: none"> - имеет отдельные представления о возрастных особенностях детей среднего дошкольного возраста и закономерностях их развития; - не всегда учитывает индивидуальные особенности своего ребенка; - владеет некоторыми источниками педагогической информации. 	<ul style="list-style-type: none"> - не знает возрастных особенностей детей среднего дошкольного возраста и закономерностей их развития; - не знает и не учитывает индивидуальных особенностей своего ребенка; - не владеет или не интересуется источниками педагогической информации.
Ценностно-мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> - понимает самоценность дошкольного детства в развитии ребенка; - принимает ответственность за воспитание и развитие ребенка на себя; - имеет собственную концепцию воспитания, т.е. обобщенные принципы, которые хотел бы реализовать в процессе взаимодействия с ребенком; - убежден, что ребенок и родительство являются базовыми, абсолютными человеческими ценностями; - владеет системой ценностей "Я-родитель". 	<ul style="list-style-type: none"> - понимает ценность дошкольного детства в развитии ребенка; - стремится разделять ответственность за воспитание и развитие ребенка со специалистами в области дошкольного детства; - не имеет сложившейся концепции воспитания, стремится воспитывать в ребенке качества, которые считает важными для жизни; - рассматривает ребенка как ценность; - считает родительство не ценностью, а обязанностью. 	<ul style="list-style-type: none"> - не понимает ценности дошкольного детства в развитии ребенка; - избегает ответственности за воспитание и развитие ребенка, делегируя ее специалистам в области дошкольного детства; - концепция воспитания ребенка в семье отсутствует; - ребенок и родительство рассматривает как обузу, испытание; - система ценностей «Я-родитель» отсутствует.
Эмоционально-личностный	<ul style="list-style-type: none"> - проявляет эмоциональную близость с ребёнком; - принимает ребенка в разных его проявлениях; - проявляет эмпатию и толерантность по отношению к действиям и поступкам ребенка. 	<ul style="list-style-type: none"> - обнаруживает любовь к ребенку, но не всегда проявляет эмоциональную близость с ребёнком; - раздражается при ошибках и неудачах ребенка; - не всегда толерантен по отношению к ребенку, его поступкам и поведению, способен кричать на ребенка, используя оскорбления и обзывательства. 	<ul style="list-style-type: none"> - проявляет эмоциональное отвержение ребенка, считает, что ребенок должен заслужить хорошее отношение родителей; - нетерпим и раздражителен по отношению к поступкам и поведению ребенка; - эмпатию и толерантность по отношению к действиям и поступкам ребенка проявляет редко, способен к физическим наказаниям ребенка, крики и оскорбления являются обыденным способом общения с ребенком.

Деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> - способен сотрудничать с ребенком, предоставляя возможность для проявления им инициативы и самостоятельности; - способен оказывать ребенку помощь и поддержку в трудных ситуациях; - применяет различные способы и приемы взаимодействия с ребенком; - удовлетворяет потребность ребенка в признании достижений; - умеет создавать предметно-развивающую среду в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями ребенка. 	<ul style="list-style-type: none"> - не всегда способен к сотрудничеству с ребенком, склонен к самоустранению или устранению ребенка из процесса совместной деятельности; - затрудняется в применении адекватных способов поддержки и помощи ребенку в трудных для него ситуациях; - не всегда последователен во взаимодействии с ребенком, проявляет наряду с демократическими авторитарные, стереотипные способы воспитания; - не всегда замечает достоинства и достижения своего ребёнка; - испытывает трудности в создании развивающей среды для развития ребенка среднего дошкольного возраста 	<ul style="list-style-type: none"> - не способен к сотрудничеству с ребенком; - не владеет способами поддержки и помощи ребенку в трудных для него ситуациях; - часто непоследователен во взаимоотношениях с ребенком; - не замечает достоинства и достижения ребенка, дает им низкую оценку; - не стремится создавать развивающую среду для ребенка.
Рефлексивный	<ul style="list-style-type: none"> - способен анализировать и оценивать свое отношение к ребёнку и характер взаимодействия с ним; - готов самостоятельно развиваться как родитель, совершенствовать свою компетентность в вопросах воспитания и развитии ребенка. 	<ul style="list-style-type: none"> - затрудняется в анализе и оценке своего взаимодействия с ребенком; - обнаруживает желание развивать свою осведомленность об особенностях ребенка 4-5 лет и путях его развития. 	<ul style="list-style-type: none"> - не стремится анализировать уровень собственной готовности к выполнению воспитательной функции; - не испытывает желание самосовершенствоваться в вопросах воспитания и развития детей.

Для информационного компонента признаками, позволяющими зафиксировать уровень проявления, выступают: знание возрастных, гендерных, индивидуальных и личностных особенностях ребенка среднего дошкольного возраста, владение представлениями о «кризисах детского развития»; ориентирование в стилях семейного воспитания, их характеристиках и признаках дисгармоничных типов семейного воспитания (гиперопекающего и гипопекающего); понимание процессов становления и формирования социально-личностных качеств детей среднего дошкольного возраста; владение разными источниками педагогической информации.

Ценностно-мотивационный компонент представлен наличием собственной концепции воспитания, владение системой ценностных ориентации родителей, пониманием ими самооценности дошкольного детства в развитии ребенка.

Эмоционально-личностный компонент педагогической компетентности родителей составляют: любовь к ребенку, способность чувствовать, принимать его, готовность пожертвовать собственными интересами, способность к эмоционально-психологической поддержке, чувство ответственности за психическое и физическое здоровье собственного ребенка.

Для деятельностного показателя выделены следующие признаки: умение использовать различные методы и приемы воспитания и развития детей среднего дошкольного возраста в семейном воспитании ребенка, умение создавать в семье психологически комфортную атмосферу, способность быстро находить новые решения нестандартных жизненных ситуаций, создавать условия для эффективного саморазвития ребенка.

Признаками, позволяющими зафиксировать уровень проявления рефлексивного компонента, являются: стремление родителей к постоянному наращиванию собственного воспитательного потенциала путем вдумчивого анализа чужого опыта, заимствования эффективных средств воздействия; умение анализировать опыт воспитания (ошибки, конфликты, события, результаты), умение прогнозировать результаты применения воспитательных стратегий, владение опытом саморегуляции родительского поведения.

Выявление уровней позволило нам описать качественные связи изучаемого явления и отследить продвижение родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, в развитии педагогической компетентности.

Для изучения формирования педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, использовался метод анкетирования. Нами была разработана анкета, содержание которой отражало сущность каждого компонента педагогической компетентности. Анкета «Изучение формирования педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного

возраста» была составлена с учетом цели опроса (изучить уровень формирования педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста). (см. Приложение 1).

В целях перевода качественных показателей в количественные каждому уровню компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, был присвоен соответствующий балл: рационально-рефлексивный – 2 балла, аффективно-ситуативный – 1 балл, импульсивно-ситуативный – 0 баллов.

В экспериментальном исследовании приняло участие 42 родителя детей среднего дошкольного возраста дошкольного образовательного учреждения г. Железногорска.

В таблице 2 представлены результаты диагностики, основанные на результатах анкетирования до начала опытно-экспериментальной работы.

Таблица 2.

Распределение родителей воспитывающих детей среднего дошкольного возраста экспериментальной и контрольной групп по уровню сформированности педагогической компетентности до начала опытно-экспериментальной работы (первый контрольный срез)

Группы		ПОКАЗАТЕЛЬ														
		Информационный			Ценностно-мотивационный			Эмоционально-личностный			Дятельностный			Рефлексивный		
		УРОВНИ														
		РР	АС	ИС	РР	АС	ИС	РР	АС	ИС	РР	АС	ИС	РР	АС	ИС
Экс гр. (23 ч)	%	21,7	43,5	34,7	17,4	30,4	52,2	17,4	39,1	43,5	17,4	39,1	43,5	13	43,5	43,5
	чел	5	10	8	4	7	12	4	9	10	4	9	10	3	10	10
К гр (19 ч)	%	15,8	52,6	31,6	10,5	31,6	57,9	31,6	31,6	36,8	15,8	42,1	42,1	21,1	42,1	36,8
	чел	3	10	6	2	6	11	6	6	7	3	8	8	4	8	7

Как показано в таблице 2, уровень сформированности педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, на начальном этапе опытно-экспериментальной работы примерно

одинаков в контрольной и экспериментальной группах. Незначительные различия наблюдаются по рационально-рефлексивному уровню информационного и ценностно-мотивационного компонентов несколько выше в экспериментальной группе и по аффективно-ситуативному уровню информационного, ценностно-мотивационного и деятельностного компонентов выше в контрольной группе.

С целью выявления эффективности проводимой опытно-экспериментальной работы и проверки гипотезы нами использовалась методика Фишера [31] (см. Приложение 2). С ее помощью фиксировались изменения в уровне сформированности педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, контрольной и экспериментальной групп на начало и конец опытно-экспериментальной работы.

Дадим описание многофункционального критерия Фишера, примененного для выбора контрольной и экспериментальной групп (покомпонентно). Определим те значения «педагогической компетентности родителей», которые будут критерием для разделения родителей на тех, у кого «есть эффект», и тех, у кого «нет эффекта». Будем считать «эффектом» сформированность в совокупности рационально-рефлексивный (РР) и аффективно-ситуативный (АС) уровней каждого показателя педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста.

Рассмотрим сначала информационный показатель педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста.

Выдвинем гипотезы:

Но: «доля родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, у которых проявляется исследуемый эффект, в одной группе не больше (\leq), чем в другой группе».

H_1 - альтернативная гипотеза: «доля родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, у которых проявляется исследуемый эффект, в одной группе больше ($>$), чем в другой группе».

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

Группы	«Есть эффект» (рационально-рефлексивный и аффективно-ситуативный уровни информационного компонента)	«Нет эффекта» (импульсивно-ситуативный уровень информационного компонента)	Суммы Σ
Экспериментальная группа (23 чел.) (количество наблюдений и процентная доля)	15 человек Процентная доля $\frac{15}{23} \cdot 100\% = 65,2\%$	8 человека Процентная доля $\frac{8}{23} \cdot 100\% = 34,8\%$	15+8=23
Контрольная группа (19 чел.) (количество наблюдений и процентная доля)	13 человек Процентная доля $\frac{13}{19} \cdot 100\% = 68,4\%$	6 человека Процентная доля $\frac{6}{19} \cdot 100\% = 31,6\%$	13+6=19
Суммы Σ	15+13=28	8+6=14	23+19=42

Найдем величины φ_1 и φ_2 , соответствующие процентным долям родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, с рационально-рефлексивным (РР) и аффективно-ситуативным (АС) уровнями информационного показателя в каждой группе, по таблице 12 «Величины угла φ (в радианах) для разных процентных долей: $\varphi = 2 \cdot \arcsin \sqrt{P}$ » [1]: для 68,4 % значение $\varphi_1=1,948$; для 65,2% значение $\varphi_2=1,880$. Вычислим эмпирическое значение критерия:

$$\varphi^*_{эмп} = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \frac{\sqrt{n_1 \cdot n_2}}{n_1 + n_2}$$

$$\varphi^*_{эмп} = (1,948 - 1,880) \cdot \frac{\sqrt{23 \cdot 19}}{23 + 19} = 0,068 \cdot 3,22 = 0,22$$

Найдем критическое значение критерия $\varphi^*_{крит}$ по таблице 13 «Уровни статистической значимости разных значений критерия Фишера φ^* » [42]. Сопоставим эмпирическое значение $\varphi^*_{эмп}$ с критическим значением $\varphi^*_{крит}$. Так как $\varphi^*_{эмп} = 0,22$ меньше $\varphi^*_{крит} = 1,6$, то есть значение $\varphi^*_{эмп}$ попало в зону «незначимости различий», то считаем, что на 5%-ном уровне значимости нет оснований для отвержения гипотезы «о сходстве». Можно считать на 5%-ном уровне значимости, что на начало опытно-экспериментальной работы в контрольной и экспериментальной группах значительно не различаются процентные доли родителей с рационально-рефлексивным (РР) и аффективно-ситуативным (АС) уровнями сформированности информационного показателя педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста.

По этой же методике проведем вычисления для ценностно-мотивационного показателя сформированности педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста. Процентная доля родителей с рационально-рефлексивным (РР) и аффективно-ситуативным (АС) уровнями этого показателя в экспериментальной группе – 47,8%, в контрольной группе – 42,1%. Соответствующие величины $\varphi_э$ и $\varphi_к$ равны: для 47,8% значение $\varphi_э = 1,527$, для 42,1% значение $\varphi_к = 1,412$. Вычислим эмпирическое значение критерия:

$$\varphi^*_{эмп} = (\varphi_э - \varphi_к) \cdot \frac{\overline{n_1 \cdot n_2}}{n_1 + n_2}$$

$$\varphi^*_{эмп} = (1,527 - 1,412) \cdot \frac{\overline{23 \cdot 19}}{23 + 19} = 0,115 \cdot 3,22 = 0,37$$

Так как $\varphi^*_{эмп} = 0,37$ меньше $\varphi^*_{крит} = 1,64$, то есть значение $\varphi^*_{эмп}$ попало в зону «незначимости различий», то можно утверждать с надежностью 95%, что на начало опытно-экспериментальной работы не имеется достоверных различий процентных долей родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, с рационально-рефлексивным(РР) и аффективно-ситуативным(АС) уровнями ценностно-мотивационного показателя сформированности педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, в экспериментальной и контрольной группах.

С помощью этой же методики вычислим критерий Фишера по эмоционально-личностному показателю сформированности педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста. Процентная доля родителей с рационально-рефлексивным(РР) и аффективно-ситуативным(АС) уровнями этого показателя в экспериментальной группе – 56,5%, в контрольной – 63,2%. Величины φ_1 и φ_2 соответствующие процентным долям равны: для 63,2% значение $\varphi_1 = 1,838$, для 56,5% значение $\varphi_2 = 1,701$. Эмпирическое значение критерия:

$$\varphi^*_{эмп} = (\varphi_э - \varphi_к) \cdot \frac{\overline{n_1 \cdot n_2}}{n_1 + n_2}$$

$$\varphi^*_{эмп} = (1,838 - 1,701) \cdot \frac{23 \cdot 19}{23 + 19} = 0,322 = 0,44$$

Сопоставим эмпирическое значение $\varphi^*_{эмп}$ с критическим значением с $\varphi^*_{крит}$. Так как $\varphi^*_{эмп} = 0,44$ меньше $\varphi^*_{крит} = 1,64$, то есть значение $\varphi^*_{эмп}$ попало в зону «незначимости различий», то можно утверждать с надежностью 95%, что на начало опытно-экспериментальной работы не имеется достоверных различий процентных долей родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, с рационально-

рефлексивным(РР) и аффективно-ситуативным(АС) уровнями сформированности эмоционально-личностного показателя педагогической компетентности в экспериментальной и контрольной группах.

Эту же методику вычислений применим для деятельностного показателя сформированности педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста. Процентная доля родителей с рационально-рефлексивным (РР) и аффективно-ситуативным(АС) уровнями этого показателя в экспериментальной группе – 56,5%, в контрольной – 57,9%. Величины φ_1 и φ_2 , соответствующие процентным долям равны: для 57,9% значение $\varphi_1 = 1,729$. Для 56,5% значение $\varphi_2 = 1,701$. Эмпирическое значение критерия:

$$\varphi^*_{эмп} = (\varphi_э - \varphi_к) \cdot \frac{\overline{n_1 \cdot n_2}}{n_1 + n_2}$$

$$\varphi^*_{эмп} = (1,729 - 1,701) \cdot \frac{\overline{23 \cdot 19}}{23 + 19} = 0,0322 = 0,09$$

Так как $\varphi^*_{эмп} = 0,09$ меньше $\varphi^*_{крит} = 1,64$, то есть значение $\varphi^*_{эмп}$ попало в зону «незначимости различий», то можно утверждать с надежностью 95%, что на начало опытно-экспериментальной работы не имеется достоверных различий процентных долей родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, с рационально-рефлексивным(РР) и аффективно-ситуативным (АС) уровнями сформированности деятельностного показателя педагогической компетентности в экспериментальной и контрольной группах.

Эту же методику используем для сопоставления выборок рефлексивного показателя сформированности педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста. Процентная доля родителей с рационально-рефлексивным(РР) и аффективно-ситуативным (АС) уровнями этого показателя в

экспериментальной группе –56,5%, в контрольной – 63,2%. Величины φ_1 и φ_2 , соответствующие процентным долям равны: для 63,2% значение $\varphi_1 = 1,838$, для 56,5% значение $\varphi_2 = 1,701$. Эмпирическое значение критерия:

$$\varphi^*_{эмп} = (\varphi_э - \varphi_к) \cdot \frac{\overline{n_1 \cdot n_2}}{n_1 + n_2}$$

$$\varphi^*_{эмп} = (1,838 - 1,701) \cdot \frac{23 \cdot 19}{23 + 19} = 0,137 \cdot 3,22 = 0,44$$

Сопоставим эмпирическое значение $\varphi^*_{эмп}$ с критическим значением $\varphi^*_{крит}$. Так как $\varphi^*_{эмп} = 0,44$ меньше $\varphi^*_{крит} = 1,64$, то есть значение $\varphi^*_{эмп}$ попало в зону «незначимости различий», то можно считать с надежностью 95%, что на начало опытно-экспериментальной работы в контрольной и экспериментальной группах значительно не различаются процентные доли родителей с рационально-рефлексивным (РР) и аффективно-ситуативным (АС) уровнями сформированности рефлексивного показателя педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста.

Итак, применение методики Фишера к результатам первого контрольного среза (см. Таблица 2.) для родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, обеих групп показало 95%-ную достоверность отсутствия различий процентных долей родителей с рационально-рефлексивным (РР) и аффективно-ситуативным (АС) уровнями сформированности всех компонентов педагогической компетентности. Поэтому в качестве экспериментальной выбрана группа, в которой средняя доля родителей с рационально-рефлексивным и аффективно-ситуативным уровнями всех показателей немного ниже (в группе 23 человека).

Более сформирован информационный компонент педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, включающий в себя: знание возрастных, гендерных,

индивидуальных и личностных особенностях ребенка среднего дошкольного возраста, владение представлениями о «кризисах детского развития», ориентирование в стилях семейного воспитания, владение разными источниками педагогической информации(см. Приложение 3). Менее сформирован ценностно-мотивационный компонент педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, который показал отсутствие собственной концепции воспитания, не владение системой ценностных ориентации родителей, не понимание ими самооценности дошкольного детства в развитии ребенка (см. продолжение Приложения 3).

Таким образом, данные изучения степени сформированности педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, поставили задачу практико-ориентированной разработки педагогических условий формирования данной компетентности, чему посвящен второй параграф данной главы.

2.2. Реализация условий развития педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста

В ходе теоретического анализа научной литературы, проделанного нами в первой главе данного исследования, были выявлены и обоснованы пять основных условий развития родительской компетентности:

- активизация письменной формы общения с родителями на основе принципов конфиденциальности и адресности;
- стимулирование субъектной позиции родителей в решении задач семейного воспитания, позволяющей развивать родительскую мотивации и чувствовать себя успешным воспитателем;
- оптимизация эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия, направленная на приобретения опыта эмоционально-рефлексивного отношения родителей к себе и детям;

- организация сопровождения воспитательной деятельности родителей с использованием коучинг-технологии.

- стимулирование осознания родителями себя в родительской роли и принятия ответственности за свой личностный рост как родителя, предполагающее перенос накопленного опыта самосовершенствования во взаимодействии с детьми[45].

Остановимся на описании каждого условия более подробно.

Первое условие формирования педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, - активизация письменной формы общения с родителями на основе принципов конфиденциальности и адресности. Для реализации этого условия нами использовались следующие информационные средства: записка, личный блокнот (тетрадь), письмо. Их основное различие - в содержании информации, сведений, требующихся конкретной семье.

С целью формирования информационного компонента педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего возраста, мы использовали два типа записок и письмо. Так, записка-диалог предполагала формулирование суждения, отношения, ценности, мнения и т.д. и указывала на желание автора предъявлять и обсуждать свои размышления. Записка-просьба предполагала формулирование осознаваемых трудностей, препятствий, проблем и указывала на потребность в деловом общении по их решению. Письмо представляло собой повествование о трудностях и достижениях в воспитании и развитии ребёнка, о месте и роли родных и чужих взрослых в его развитии. Письмо позволяло передать собственное эмоциональное отношение к тому, что происходит в жизни конкретного ребёнка, связанного с миром семьи и детского сада; поделиться радостями и заботами, посочувствовать, обратиться за помощью.

Для активизации письменной формы общения с родителями на родительском собрании и при индивидуальных встречах была проведена

ознакомительная беседа «Преимущества письменной формы общения», в которой акцент делался на особенностях и преимуществах такого общения с родителями.

Следующим шагом в нашей работе стало размещение в родительском уголке объявления о возможности письменного обращения к педагогам группы и другим специалистам ДОО (психологу) с вопросами, пожеланиями, предложениями и т.д. Для вопросов и ответов были подготовлены два кармана. Родители задавали интересующие их вопросы, касающиеся возрастных и индивидуальных особенностей детей, спрашивали совета в конкретной ситуации, помещая свои записки и письма в карман «Для вопросов». А письма с ответами педагогов и/или психолога забирали из кармана «Для ответов».

Единовременное участие большого количества родителей способствовало интенсивному обмену информацией, точками зрения и давало возможность для формирования информационного компонента компетентности родителей. Эти письменные обращения – это не только вопросы родителей и ответы специалистов, это руководство к действию, постоянно находящееся под рукой и гарантирующее конфиденциальность и адресность информации.

Реализация второго условия формирования педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста - стимулирование субъектной позиции родителей в решении задач семейного воспитания, позволяющей развивать родительскую мотивацию и чувствовать себя успешным воспитателем - предполагало развитие базовых ценностей, осознания субъективно-значимых мотивов и потребностей реализации своей воспитательной функции. С этой целью нами был использован метод конкретных ситуаций (case-study).

В качестве объектов анализа родителям были предложены специально разработанные проблемные ситуации - кейсы. Информационную базу для

разработки кейсов составили факты из многолетнего опыта работы педагогов ДОО с родителями, воспитывающими детей среднего дошкольного возраста. Всего было разработано и проанализировано два тематических кейса «Бесконфликтное общение родителей с ребёнком», «Самоценность дошкольного детства в личностном развитии ребенка». Работа с кейсом осуществлялась в несколько этапов и была рассчитана на полтора часа.

На первом этапе родители знакомились с содержанием ситуации: включались в содержательный контекст (о чем ситуация, какие известны подробности, необходимые для решения).

Далее родителям было предложено поделиться на подгруппы и начать работу над ситуацией. Родители предлагали собственные варианты решения, фиксируя их на бумаге, сопоставляли и убирали дублирующие. Мы следили за тем, чтобы мнение каждого было выслушано, чтобы решение вырабатывалось на основе равноправного сотворчества в процессе диалога. Затем, в ходе общего обсуждения и аргументации в поддержку или опровержение высказанного мнения участниками подгруппы, было выбрано (или выработано) решение кейса.

Далее подгруппам предлагалось презентовать свой вариант решения. Родители, состоящие в разных подгруппах, вступали в дискуссии о возможных путях решения ситуации, соглашались и опровергали, доказывали неэффективность решения, предлагали менее затратный по времени и усилиям вариант. После работы общей группой, родители выбирали один вариант решения, который был сгенерирован из предложенных подгруппами решений.

В течение всей работы по решению ситуаций (case-study) родители проявляли высокую активность, заинтересованность, с готовностью включались в споры и обсуждения, предлагали варианты решений, основываясь на своём субъективном опыте. Это способствовало выработке

совместного решения кейса на основе теоретических знаний и практического опыта.

Проведенная с родителями работа по решению конкретных ситуаций способствовала выработке субъективно значимых родительских ценностей, осознанию воспитательного потенциала своей семьи, осознания желания совершенствоваться по вопросам выстраивания эффективных детско-родительских взаимоотношений.

Следующим условием развития педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, в частности ее эмоционально-личностного компонента, мы рассматривали оптимизацию эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия, направленной на приобретения опыта эмоционально-личностного отношения родителей к себе и детям [25]. Реализации этого условия способствовало включение родителей в тренинг «Гармонизация отношений родителей и детей среднего дошкольного возраста». Для участия в тренинге родители были поделены на две подгруппы: по 11 - 12 человек. Общая продолжительность тренинга составила 5 часов.

Основными принципами работы группы, реализованными в тренинге, были не насильственность общения, самодиагностика, положительный характер обратной связи, включенность, гибкость содержания деятельности. При построении тренинга мы использовали следующую структуру: упражнения, направленные на сплочение группы, снятие напряжения; работу с тестами (самодиагностика).

Тренинг включал следующие элементы: приветствие, разминка, основное содержание, рефлексия, прощание.

В ходе работы с родителями, воспитывающими детей среднего дошкольного возраста, использовались базовые методы тренинговой формы работы: групповая дискуссия и игровые методы. Цели тренинга: осмысление родителями собственных эмоций и чувств и обогащение способов их

выражения. В ходе тренинга использовались следующие упражнения: «Словарь чувств», «Заблуждающиеся родители», «Мои эмоции», «Гармоничные родители».

Использование игровых методов способствовало снятию скованности и напряжения в процессе взаимодействия между родителями, также данные методы помогли каждому участнику открыться и довериться, добиться высокого уровня сплоченности в группе. Прделанные на этом этапе упражнения дали материал, который позволил успешно двигаться вперед в содержательном плане.

В подборе и разработке упражнений и заданий для тренинга мы опирались на особенности личности родителя в целом, на их знания и опыт. Мы пытались ставить родителей в ситуации, когда требуется проявлять эмоциональную близость с ребенком, эмпатию и толерантность по отношению к его действиям и поступкам, давать критическую оценку действующим факторам, а также когда требуется искать, думать о своих чувствах, в контексте воспитательной функции детей среднего дошкольного возраста, давать критическую оценку своим эмоциям.

После выполнения заданий, происходило обсуждение событий, обмен мнениями и мыслями. Родители оценивали степень удовлетворенности своей деятельностью и собой, фиксировали основные проблемы и трудности, возникающие в ходе выполнения упражнений, анализировали причины их возникновения, рассматривали возможные пути решения, апробировали новые для себя способы выражения эмоций, проверяя их воздействие на окружающих. Главным при этом являлось анализ своего эмоционального состояния в процессе взаимодействия с собственным ребенком, при расставании с ним; обогащение сознания позитивными, эмоционально окрашенными образами, связанными со общением и взаимодействием с собственным ребенком. Также важным для нас представлялось восприятие себя как родителя через соотнесение с другими, через результаты

собственной воспитательной деятельности, через наблюдение собственных внутренних состояний. Мы стремились строить отношения с родителями «на равных», принимать их такими, как они есть, не высказывая оценочных суждений. Все это позволило им раскрыться, посмотреть на себя глазами другого, оценить степень своих воспитательных возможностей и умений.

Каждая встреча с родителями заканчивалась ритуалом прощания, который каждая подгруппа создавала сама. Этот момент являлся знаком завершения встречи, а также создавал положительный эмоциональный фон в группе и выполнял функцию сплочения.

Таким образом, проведенный тренинг позволил родителям приобрести опыт эмоционально-личностного отношения к ребенку, проявлять большую толерантность, эмпатию по отношению к его действиям и поступкам, принимать его в разных проявлениях. Участие в тренинге позволило родителям расширить возможности понимания своего ребёнка, научиться видеть его потребности, интересы, понимать, что происходит с ребёнком в процессе различных взаимоотношений с ним, предвидеть результат своих воспитательных усилий.

Четвёртым условием, обеспечивающим формирование педагогической компетентности родителей детей среднего дошкольного возраста мы рассматриваем - организацию сопровождения воспитательной деятельности родителей с использованием коучинг-технологии.

Данная технология позволила подготовить родителей к осознанному созданию оптимальных условий для развития ребенка. Она направлена на развитие у родителей способности «раскрывать» таланты и способности детей, влиять на изменения их поведения, фокусируя внимание на развитии личностного потенциала ребенка.

Данная технология использовалась после обращения родителей за помощью в решении проблемных ситуаций к педагогу и/или психологу ДОО, что позволяло специалистам и родителям совместно искать решение в

ситуациях семейного воспитания. Коучинг-технология в работе с родителями реализовывалась в три этапа: диагностико-мотивационный, поисково-проектировочный, деятельностно-рефлексивный.

На диагностико-мотивационном этапе использовались индивидуальные консультации, в ходе которых осуществлялось получение информации о сложившейся ситуации в семейном воспитании и о потенциальных возможностях выхода из нее; обсуждались объективные и субъективные симптомы проблемной ситуации, результаты наблюдения, возможные последствия. Мы старались увидеть целостную картину проблемной ситуации во всей ее полноте, причинно-следственные связи, факты и обстоятельства. На данном этапе решались задачи: установление доверительного контакта с родителями; помощь родителям в самостоятельной вербализации постановки проблемы. Еще один важный момент – это безоценочность высказываний и суждений педагога при общении с родителями. В целом данный этап способствовал тому, чтобы родитель увидел проблему, осознал ее, понял, что его проблему остро переживают специалисты ДОО.

На втором, поисково-проектированном этапе, имело место принятие родителем на себя ответственности за разрешение проблемы и выбор наиболее адекватного способа. Данный этап представлял собой обсуждение со всеми заинтересованными лицами возможных вариантов решения проблемы (обсуждаются позитивные и негативные стороны разных решений, строятся прогнозы эффективности, выбираются различные методы). На этом этапе решались следующие задачи: сбор необходимой информации о путях и способах решения проблемы; стимулирование активности родителей в придумывании вариантов выхода из проблемной ситуации; проектирование действий педагога и родителей по решению проблемы. В целом данный этап способствует тому, чтобы сформировать потребность и готовность родителей в принятии и реализации принятых решений.

Третий деятельно-рефлексивный этап предполагал реализацию комплекса мер по решению проблем с постоянной рефлексией происходящих изменений. В ходе реализации данного этапа устанавливаются оптимальные контакты родителей с ребенком и снимались противоречия в их взаимоотношениях. На данном этапе решались следующие задачи: создание ситуации успеха в преодолении трудностей; осмысление родителями и педагогом нового опыта жизнедеятельности; развитие способности родителей самостоятельно решать возникающие проблемы.

Использование коучинг-технологии позволило родителям раскрыть собственные воспитательные способности, эффективно влиять на изменение собственного поведения и поведения детей, освоить разнообразные способы развития личностного потенциала ребенка. Коучинг-технология оказала влияние на развитие родительского мышления, мыслительных стратегий, помогающих гармонично исполнять родительские роли и выстраивать позитивные взаимоотношения с ребенком. Погружаясь в реальность воспитательной деятельности своего и чужого опыта, родители получали практический опыт по организации этой деятельности, который несет в себе понимание ее специфики, удовлетворение от проделанной работы и достигнутых результатов.

Пятым условием формирования педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, а именно рефлексивного компонента выступало стимулирование осознания родителями себя в родительской роли и принятия ответственности за свой личностный рост как родителя, предполагающее перенос накопленного опыта самосовершенствования во взаимодействии с детьми. В качестве средства формирования этого компонента мы использовали метод игрового моделирования родительского поведения [26]. Данный метод направлен на формирование навыков самонаблюдения, а также самоанализа опыта общения с ребенком; более ясному видению своих успехов и затруднений.

Метод игрового моделирования был представлен комплексом игровых упражнений и заданий, в которых родителям предлагалось ролевое проигрывание ситуации. Нами было разработано содержание игровых упражнений и заданий по следующим темам: «Наказание и поощрение», «Упрямство и детские капризы». Упражнения были направлены на анализ и оценку отношения родителей с ребенком и характера взаимодействия с ним; анализ собственных ошибок воспитания.

Родителям предлагалось вступить в игровое взаимодействие друг с другом и проиграть несколько ситуаций. В условиях игровой обстановки родители получали возможность обогащать арсенал своих методов воспитания и общения с ребенком, пересмотреть свои отношения с ребёнком. Вступая в общение лишь на вербальном уровне, родители, старались подать себя в лучшем свете, тщательно контролировали свои высказывания, подавляя естественность, спонтанность своего поведения. В ходе игрового взаимодействия родители открыли для себя, что невозможно испытывать отчуждение, гнев и злость по отношению к ребенку и одновременно быть счастливым родителем. Нельзя, проявляя к ребенку негативные эмоции, получать от него положительные.

Данная форма взаимодействия родителей позволяет осуществлять рефлексию, как чужого, так и собственного опыта воспитательной деятельности. Родители из «зрителей» и «наблюдателей» становятся активными участниками встреч, вовлекаясь в исследование собственного родительского поведения, обогащая его новыми способами общения с ребенком и ощущая себя более компетентными в вопросах семейного воспитания.

Игровое моделирование способствовало формированию умения родителей анализировать свой опыт, прогнозировать результаты применения воспитательных стратегий, регулировать своё родительское поведение.

Таким образом, в ходе научно-исследовательской работы были реализованы пять основных условий формирования педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста:

-активизация письменной формы общения с родителями на основе принципов конфиденциальности и адресности;

-стимулирование субъектной позиции родителей в решении задач семейного воспитания, позволяющей развивать родительскую мотивацию и чувствовать себя успешным воспитателем;

-оптимизация эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия, направленная на приобретения опыта эмоционально-рефлексивного отношения родителей к себе и детям;

-организация сопровождения воспитательной деятельности родителей с использованием коучинг-технологии.

-стимулирование осознания родителями себя в родительской роли и принятия ответственности за свой личностный рост как родителя, предполагающее перенос накопленного опыта самосовершенствования во взаимодействии с детьми.

В ходе реализации условий родители, воспитывающие детей среднего дошкольного возраста, осознали собственные ценностные ориентации, овладели способами рефлексии, научились видеть потребности, интересы и возможности ребёнка, научились анализировать конкретные воспитательные ситуации. Родителям была предоставлена возможность презентации собственного, уникального опыта.

Также, в ходе реализации вышеперечисленных условий, удалось сформировать педагогическую компетентность родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста по пяти основным компонентам: информационный, ценностно-мотивационный, эмоционально-личностный, деятельностный, рефлексивный.

2.3. Анализ и интерпретация результатов исследования

На этом этапе определялся уровень сформированности компонентов педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, после окончания экспериментальной работы.

На контрольном этапе исследовательской работы был проведен диагностический срез, целью которого стало выявление уровня сформированности компонентов педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, после реализации пяти условий:

- активизация письменной формы общения с родителями на основе принципов конфиденциальности и адресности;
- стимулирование субъектной позиции родителей в решении задач семейного воспитания, позволяющей развивать родительскую мотивацию и чувствовать себя успешным воспитателем;
- оптимизация эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия, направленная на приобретение опыта эмоционально-рефлексивного отношения родителей к себе и детям;
- организация сопровождения воспитательной деятельности родителей с использованием коучинг-технологии;
- стимулирование осознания родителями себя в родительской роли и принятия ответственности за свой личностный рост как родителя, предполагающее перенос накопленного опыта самосовершенствования во взаимодействии с детьми.

Диагностический контрольный срез предполагал использование таких же процедур, как и на констатирующем этапе исследования.

Для изучения уровня сформированности компонентов педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей

среднего дошкольного возраста, на конец опытно-экспериментальной работы использовался метод анкетирования.

В таблице 3 представлены результаты диагностики, основанные на результатах анкетирования родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, на конец опытно-экспериментальной работы.

Таблица 3.

Распределение родителей воспитывающих детей среднего дошкольного возраста экспериментальной и контрольной групп по уровню сформированности педагогической компетентности на окончание опытно-экспериментальной работы (второй контрольный срез)

Группы		ПОКАЗАТЕЛЬ														
		Информационный			Ценностно-мотивационный			Эмоционально-личностный			Дятельностный			Рефлексивный		
		УРОВНИ														
		PP	AC	ИС	PP	AC	ИС	PP	AC	ИС	PP	AC	ИС	PP	AC	ИС
Экс гр. (23 ч)	%	52,1	43,5	4,4	39,1	43,5	17,4	47,8	47,8	4,4	60,9	34,7	4,4	56,5	39,1	4,4
	чел	12	10	1	9	10	4	11	11	1	14	8	1	13	9	1
К гр (19 ч)	%	21,1	47,3	31,6	21,1	26,1	52,6	36,8	31,6	31,6	21,1	42,1	36,8	26,3	42,1	31,6
	чел	4	9	6	4	5	10	7	6	6	4	8	7	5	8	6

Как показано в таблице 3, на заключительном этапе опытно-экспериментальной работы, уровень сформированности компонентов педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, имеет существенное различие в контрольной и экспериментальной группах. Различия наблюдаются по рационально-рефлексивному(PP) уровню всех компонентов (% родителей, имеющих этот уровень, выше в экспериментальной группе).

Также из таблицы 3 видно, что проведенная экспериментальная работа повлияла на формирование всех показателей педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, сумма приращения по рационально-рефлексивному и аффективно-ситуативному уровням каждого показателя составила от 30% до 40%.

Развитие показателей педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста на конец опытно-экспериментальной работы оценивалось не только по количественному показателю, но и по качественному. После проведения формирующего эксперимента у родителей наблюдались конкретные изменения по каждому из компонентов педагогической компетентности.

Так изменения в информационном компоненте свидетельствуют о сформированности у родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста системы знаний: о возрастных, гендерных, индивидуальных и личностных особенностях ребенка среднего дошкольного возраста, о «кризисах детского развития»; о стилях семейного воспитания, их характеристиках и признаках дисгармоничных типов семейного воспитания (гиперопекающего и гипоопекающего); о понимании процессов становления и формирования социально-личностных качеств детей среднего дошкольного возраста (см. Приложение 3).

Сравнительный анализ ценностно-мотивационного компонента показал, что после экспериментальной работы родители овладели системой ценностных ориентаций «Я-родитель», пониманием самооценности дошкольного детства в развитии ребенка, самообразование и самосовершенствование в области выстраивания эффективных детско-родительских взаимоотношений (см. продолжение Приложения 3).

Положительная динамика наблюдается и в эмоционально-личностном компоненте педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, проявляющаяся в способности чувствовать и принимать ребенка, в готовности пожертвовать собственными интересами ради него, в способности к эмоционально-психологической поддержке ребенка, в чувстве ответственности за психическое и физическое здоровье собственного ребенка (см. продолжение Приложения 3).

Изменения в деятельностном компоненте свидетельствуют о сформированности у родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, умений применять различные методы и приемы воспитания и развития детей среднего дошкольного возраста в семейном воспитании, умений создавать в семье психологически комфортную атмосферу, способности быстро находить новые решения в нестандартных жизненных ситуациях, создавать условия для эффективного саморазвития ребенка (см. продолжение Приложения 3).

Изменения в рефлексивном компоненте свидетельствуют о сформированности у родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, стремления к постоянному наращиванию воспитательного потенциала путем вдумчивого анализа чужого опыта, умению анализировать опыт воспитания (ошибки, конфликты, события, результаты), умения прогнозировать результаты применения воспитательных стратегий, владении опытом саморегуляции родительского поведения (см. продолжение Приложения 3).

На заключительном этапе организации опытно-экспериментальной работы необходимо оценить эффективность сформированности педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста. С этой целью нами вновь (как на диагностическом этапе опытно-экспериментальной работы) применена методика Фишера. Мы сравнили результаты первого и второго контрольных срезов для экспериментальных и контрольных групп (таблица 4).

Таблица 4

**Распределение родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного
возраста экспериментальной и контрольной групп по уровню
сформированности педагогической компетентности на начало и конец
опытно-экспериментальной работы (%)**

Группы		ПОКАЗАТЕЛЬ														
		Информационный			Ценностно-мотивационный			Эмоционально-личностный			Дятельностный			Рефлексивный		
		УРОВНИ														
		PP	AC	ИС	PP	AC	ИС	PP	AC	ИС	PP	AC	ИС	PP	AC	ИС
Начало ОЭР (первый срез)	Э.гр. (23 ч.)	21,7	43,5	34,7	17,4	30,4	52,2	17,4	39,1	43,5	17,4	39,1	43,5	13	43,5	43,5
	К.гр. (19 ч.)	15,8	52,6	31,6	10,5	31,6	57,9	31,6	31,6	36,8	15,8	42,1	42,1	21,1	42,1	36,8
Конец ОЭР (второй срез)	Э.гр. (23 ч.)	52,1	43,5	4,4	39,1	43,5	17,4	47,8	47,8	4,4	60,9	34,7	4,4	56,5	39,1	4,4
	К.гр. (19 ч.)	21,1	47,3	31,6	21,1	26,3	52,6	36,8	31,6	31,6	21,1	42,1	36,8	26,3	42,1	31,6

Сначала оценим достоверность различий между процентными долями родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, экспериментальной и контрольной групп, для которых зафиксировано проявление рационально-рефлексивного(PP) и аффективно-ситуативного(AC) уровней сформированности информационного показателя педагогической компетентности на конец опытно-экспериментальной работы.

Процентная доля с рационально-рефлексивным (PP) и аффективно-ситуативным(AC) уровнями этого показателя в экспериментальной группе 95,6%, в контрольной – 68,4%. По таблице найдем величины: для 95,6% значение $\varphi_{\text{э}} = 2,719$, для 68,4% $\varphi_{\text{к}} = 1,948$, соответствующие процентным долям в каждой группе.

$$\varphi^*_{эмп} = (\varphi_{э} - \varphi_{к}) \cdot \frac{\overline{n_1 \cdot n_2}}{n_1 + n_2}$$

$$\varphi^*_{эмп} = (2,719 - 1,948) \cdot \frac{\overline{23 \cdot 19}}{23 + 19} = 0,88 \cdot 3,22 = 2,48$$

Так как $\varphi^*_{эмп} = 2,48$ больше $\varphi^*_{крит} = 2,31$ и попало в зону «значимости различий», поэтому можно утверждать с вероятностью 95%, что на конец опытно-экспериментальной работы имеются достоверные различия процентных долей родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, в экспериментальной и контрольной группах с рационально-рефлексивными (РР) и аффективно-ситуативными (АС) уровнями проявления информационного показателя педагогической компетентности.

Эту же методику вычислений применим для ценностно-мотивационного показателя сформированности педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста. Процентная доля родителей с рационально-рефлексивным и аффективно-ситуативным уровнями этого показателя на конец опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе – 82,6%, в контрольной – 47,4%. Величины $\varphi_{э}$ и $\varphi_{к}$, соответствующие процентным долям равны: для 82,6% значение $\varphi_{э} = 2,281$, для 47,4% значение $\varphi_{к} = 1,519$.

Эмпирическое значение критерия:

$$\varphi^*_{эмп} = (\varphi_{э} - \varphi_{к}) \cdot \frac{\overline{n_1 \cdot n_2}}{n_1 + n_2}$$

$$\varphi^*_{эмп} = (2,281 - 1,519) \cdot \frac{\overline{23 \cdot 19}}{23 + 19} = 0,76 \cdot 3,22 = 2,45$$

Так как $\varphi^*_{эмп} = 2,45$ больше $\varphi^*_{крит} = 2,31$, то есть значение $\varphi^*_{эмп}$ попало в зону «значимости различий», то можно утверждать с надежностью 95%, что на конец опытно-экспериментальной работы имеются достоверные различия процентных долей родителей, воспитывающих детей среднего

дошкольного возраста, с рационально-рефлексивным(РР) и аффективно-ситуативным(АС) уровнями сформированности ценностно-мотивационного показателя педагогической компетентности в экспериментальной и контрольной группах.

С помощью этой же методики вычислим критерий Фишера по эмоционально-личностному показателю сформированности педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста. Процентная доля родителей с рационально-рефлексивным(РР) и аффективно-ситуативным(АС) уровнями этого показателя в экспериментальной группе—95,6%, в контрольной – 68,4%. Величины $\varphi_{\text{э}}$ и $\varphi_{\text{к}}$, соответствующие процентным долям равны: для 95,6% значение $\varphi_{\text{э}} = 2,719$, для 68,4% значение $\varphi_{\text{к}} = 1,948$. Эмпирическое значение критерия:

$$\varphi^*_{\text{эмп}} = (\varphi_{\text{э}} - \varphi_{\text{к}}) \cdot \frac{\overline{n_1 \cdot n_2}}{n_1 + n_2}$$

$$\varphi^*_{\text{эмп}} = (2,719 - 1,948) \cdot \frac{23 \cdot 19}{23 + 19} = 0,77 \cdot 3,22 = 2,48$$

Сопоставим эмпирическое значение $\varphi^*_{\text{эмп}}$ с критическим значением с $\varphi^*_{\text{крит}}$. Так как $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,48$ больше $\varphi^*_{\text{крит}} = 2,31$, то есть значение $\varphi^*_{\text{эмп}}$ попало в зону «значимости различий», поэтому можно утверждать с вероятностью 95%, что на конец опытно-экспериментальной работы имеются достоверные различия процентных долей родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, с рационально-рефлексивным(РР) и аффективно-ситуативным(АС) уровнями сформированности эмоционально-личностного показателя педагогической компетентности в экспериментальной и контрольной группах.

Далее проведем те же вычисления для деятельностного показателя сформированности компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста. Процентная доля с рационально-

рефлексивным(РР) и аффективно-ситуативным(АС) уровнями этого показателя в экспериментальной группе 95,6%, в контрольной – 63,2%. Соответствующие величины равны: для 95,6% значение $\varphi_{\text{э}} = 2,719$, для 63,2% $\varphi_{\text{к}} = 1,838$. Вычислим эмпирическое значение критерия:

$$\varphi^*_{\text{эмп}} = (\varphi_{\text{э}} - \varphi_{\text{к}}) \cdot \frac{\overline{n_1 \cdot n_2}}{n_1 + n_2}$$

$$\varphi^*_{\text{эмп}} = (2,719 - 1,838) \cdot \frac{\overline{23 \cdot 19}}{23 + 19} = 0,88 \cdot 3,22 = 2,84$$

Так как $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,84$ больше $\varphi^*_{\text{крит}} = 2,31$, то можно утверждать с надежностью 95%, что на конец опытно-экспериментальной работы имеются различия процентных долей родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, с рационально-рефлексивным(РР) и аффективно-ситуативным(АС) уровнями сформированности деятельностного показателя педагогической компетентности в экспериментальной и контрольной группах.

Далее проведем те же вычисления для рефлексивного показателя сформированности компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста. Процентная доля родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, рационально-рефлексивному и аффективно-ситуативному уровнями этого показателя в экспериментальной группе 95,6%, в контрольной – 68,4%. Соответствующие величины равны для 95,6% значение $\varphi_{\text{э}} = 2,719$; для 68,4% значение $\varphi_{\text{к}} = 1,948$. Вычислим эмпирическое значение критерия:

$$\varphi^*_{\text{эмп}} = (\varphi_{\text{э}} - \varphi_{\text{к}}) \cdot \frac{\overline{n_1 \cdot n_2}}{n_1 + n_2}$$

$$\varphi^*_{\text{эмп}} = (2,719 - 1,948) \cdot \frac{\overline{23 \cdot 19}}{23 + 19} = 0,77 \cdot 3,22 = 2,48$$

Так как $\varphi^*_{эмп} = 2,48$ больше $\varphi^*_{крит} = 2,31$ и попало в зону «значимости различий», поэтому можно утверждать с вероятностью 95%, что на конец опытно-экспериментальной работы имеются достоверные различия процентных долей родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, с рационально-рефлексивным (РР) и аффективно-ситуативным (АС) уровнями сформированности рефлексивного показателя педагогической компетентности в экспериментальной и контрольной группах.

Таким образом, применение методики Фишера к результатам первого и последнего контрольных срезов (таблица 4.) для родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, экспериментальной и контрольной групп по уровню сформированности педагогической компетентности показало 95%-ную достоверность различий процентных долей родителей с рационально-рефлексивным и аффективно-ситуативным уровнями развития всех компонентов педагогической компетентности. Выявление уровней сформированности родительской компетентности позволило нам описать качественные связи изучаемого явления и отследить продвижение родителей экспериментальной группы (см. Приложение 4), а также родителей контрольной группы (см. продолжение Приложения 4) в направлении развития их педагогической компетентности в воспитании детей среднего дошкольного возраста.

Полученные статистические и качественные выводы дают основание сделать заключение об эффективности созданных условий для выявления уровня сформированности компонентов педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II:

Анализ, обобщение и проверка результативности данных опытно-экспериментальной работы позволили нам сделать вывод об эффективности реализации условий формирования педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста.

В ходе исследования было доказано, что оптимизация письменных форм общения с родителями на основе принципов конфиденциальности и адресности обеспечивается за счет использования таких форм общения педагогов и родителей как записка и письмо.

В работе с родителями использовалось два типа записок: записка-диалог указывала на желание автора предъявлять и обсуждать свои размышления; записка-просьба указывала на потребность в деловом общении по решению проблем и препятствий. Письмо представляло собой повествование о трудностях и достижениях в воспитании и развитии ребёнка и позволяло передать собственное эмоциональное отношение к тому, что происходит в его жизни, поделиться радостями и заботами.

В целом, использование письменных форм общения с родителями способствовало формированию информационного компонента педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста

В качестве второго условия формирования педагогической компетентности выступило стимулирование субъектной позиции родителей в решении задач семейного воспитания, позволяющее развивать родительскую мотивацию и чувствовать себя успешным воспитателем. Стимулирование субъектной позиции родителей предполагало развитие базовых родительских ценностей, осознания субъективно-значимых мотивов и потребностей реализации своей воспитательной функции. С этой целью нами был использован метод конкретных ситуаций (case-study). В качестве объектов анализа родителям было предложены специально разработанные проблемные

ситуации (кейсы). Это способствовало выработке субъективно значимых родительских ценностей, осознанию воспитательного потенциала своей семьи, осознания желания совершенствоваться по вопросам выстраивания эффективных детско-родительских взаимоотношений, что составляет содержание ценностно-мотивационного компонента педагогической компетентности родителей.

Для оптимизации эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия, направленного на приобретение опыта эмоционально-личностного отношения родителей к себе и детям, был использован тренинг. Опыт эмоционального отношения, приобретённый в тренинге, позволил родителям проявлять большую толерантность, эмпатию по отношению к действиям и поступкам ребёнка, принимать в его разных проявлениях. В целом, использования тренинга как средства оптимизации эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия, направленного на приобретение опыта эмоционально-личностного отношения родителей к себе и детям, способствовало развитию эмоционально-личностного компонента педагогической компетентности.

С целью реализации четвертого педагогического условия использовалась коучинг-технология, что позволило сформировать деятельностный компонент педагогической компетентности родителей. Коучинг-технология в работе с родителями реализовывалась в три этапа: диагностико - мотивационный, поисково-проектировочный, деятельностно-рефлексивный.

На диагностико-мотивационном этапе использовались индивидуальные консультации. На данном этапе решались задачи: установление доверительного контакта с родителями; помощь родителям в самостоятельной вербализации постановки проблемы.

На втором, поисково-проектированном этапе, имело место принятие родителем на себя ответственности за разрешение проблемы и выбор

наиболее адекватного способа. На этом этапе решались следующие задачи: сбор необходимой информации о путях и способах решения проблемы; стимулирование активности родителей в придумывании вариантов выхода из проблемной ситуации; проектирование действий педагога и родителей по решению проблемы.

Третий деятельно-рефлексивный этап предполагал реализацию комплекса мер по решению проблем с постоянной рефлексией происходящих изменений. На данном этапе решались следующие задачи: создание ситуации успеха в преодолении трудностей; осмысление родителями и педагогом нового опыта жизнедеятельности; развитие способности родителей самостоятельно решать возникающие проблемы.

Использование коучинг-технологии позволило родителям раскрыть собственные воспитательные способности, эффективно влиять на изменение собственного поведения и поведения детей, освоить разнообразные способы развития личностного потенциала ребенка.

С целью реализации последнего условия формирования родительской компетентности мы использовали метод игрового моделирования родительского поведения. В условиях игровой обстановки родители получили возможность обогащать арсенал своих методов воспитания и общения с ребенком, пересмотреть свои отношения с ребёнком. Данная форма взаимодействия родителей позволила осуществлять рефлексия, как чужого, так и собственного опыта воспитательной деятельности и способствовало осознанию родителями себя в родительской роли и принятии ответственности за свой личностный рост как родителя.

Таким образом, активизация письменной формы общения с родителями на основе принципов конфиденциальности и адресности способствовали овладению системой знаний о возрастных и индивидуальных особенностях ребенка, знание родительских функций, т.е. формированию информационного компонента педагогической компетентности родителей,

воспитывающих детей среднего дошкольного возраста. Стимулирование субъектной позиции родителей в решении задач семейного воспитания способствовало актуализации ценностно-мотивационного компонента педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста. Оптимизация эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия, направленная на приобретения опыта эмоционально-рефлексивного отношения родителей к себе и детям, содействовало формированию эмоционально-личностного компонента педагогической компетентности. Организация сопровождения воспитательной деятельности родителей с использованием коучинг-технологии способствовало оптимизации деятельностного компонента. Стимулирование осознания родителями себя в родительской роли и принятия ответственности за свой личностный рост как родителя, предполагающее перенос накопленного опыта самосовершенствования во взаимодействии с детьми способствовало формированию рефлексивного компонента педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста.

Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили успешность и результативность выделенных положений гипотезы, достижение поставленных целей и задач.

Заключение

Проведенное нами исследование проблемы выявления психолого-педагогических условий формирования педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, позволяет, прежде всего, систематизировать полученные результаты в виде совокупности теоретических положений.

Педагогическая компетентность родителей (родительская компетентность) – это интегральная личностная характеристика родителя, определяющая его способность обеспечить позитивное направление развития своего ребенка. В структуру педагогической компетентности входят следующие компоненты: информационный (знания по общим вопросам (основам) анатомии, физиологии, педагогики, частных методик, возрастных и индивидуальных особенностях ребенка; представления о себе как о родителе, представления об идеальном родителе, знание родительских функций, образ ребенка); ценностно-мотивационный (убежденность родителей в том, что их ребенок, а их родительство являются самостоятельными, базовыми человеческими ценностями, социально-значимые и субъективно-значимые мотивы и потребности реализации воспитательной функции, интерес к личностному развитию своих детей, ориентацию родителей на диалоговое, бесконфликтное общение); эмоционально-личностный (субъективное отношение к себе как родителю, родительские чувства и установки, значимые личностные качества, наличие которых необходимо для воспитания ребенка); деятельностный (владение различными способами и формами взаимодействия с ребенком в процессе решения воспитательных задач, умения использовать имеющиеся знания в процессе воспитания ребенка); рефлексивный (умение анализировать уровень собственной готовности к

выполнению воспитательной функции, оценивать результаты собственных достижений в личностном развитии своего ребенка).

Описание особенностей компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, позволило нам выделить три уровня развития родительской компетентности: рационально-рефлексивный, аффективно-ситуативный, импульсивно-ситуативный.

Формирование педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, реализуется через совокупность условий: активизация письменной формы общения с родителями на основе принципов конфиденциальности и адресности; стимулирование субъектной позиции родителей в решении задач семейного воспитания, позволяющей развивать родительскую мотивации и чувствовать себя успешным воспитателем; оптимизация эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия, направленная на приобретения опыта эмоционально-рефлексивного отношения родителей к себе и детям; организация сопровождения воспитательной деятельности родителей с использованием коучинг-технологии; стимулирование осознания родителями себя в родительской роли и принятия ответственности за свой личностный рост как родителя, предполагающее перенос накопленного опыта самосовершенствования во взаимодействии с детьми;

В качестве первого условия выступает активизация письменной формы общения с родителями на основе принципов конфиденциальности и адресности. Данное условие предполагало использование письменное обращение в форме записки и письма. В процессе опытно-экспериментальной работы было доказано, что активизация письменной формы общения с родителями на основе принципов конфиденциальности и адресности способствуют развитию информационного компонента педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста. Об эффективности данного условия свидетельствует

положительная динамика: возросло количество родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста с рационально-рефлексивным и аффективно-ситуативным уровнями развития педагогической компетентности (с 65,2% до 95,6%) и уменьшилось – с импульсивно-ситуативным уровнем (с 34,7% до 4,4%) по сравнению с началом опытно-экспериментальной работы.

Второе условие – стимулирование субъектной позиции родителей в решении задач семейного воспитания, позволяющей развивать родительскую мотивации и чувствовать себя успешным воспитателем. Использование метода анализа конкретных ситуаций (case-study) способствовало формированию ценностно-мотивационного компонента педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста. Об эффективности второго условия свидетельствует положительная динамика: возросло количество родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста с рационально-рефлексивным и аффективно-ситуативным уровнями развития педагогической компетентности (с 47,8% до 82,6%) и уменьшилось – с импульсивно-ситуативным уровнем (с 52,2% до 17,4%) по сравнению с началом опытно-экспериментальной работы.

Оптимизация эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия, направленная на приобретения опыта эмоционально-рефлексивного отношения родителей к себе и детям, представляет собой третье условие, реализуемое посредством проведения тренинга. Данное условие было направлено на формирование эмоционально-личностного компонента педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста. Об эффективности создания третьего условия свидетельствует положительная динамика: возросло число родителей с рационально-рефлексивным и аффективно-ситуативным уровнями развития педагогической компетентности (с 56,5% до 95,6%) и

уменьшилось –с импульсивно-ситуативным уровнем (с 43,5% до 4,4%) по сравнению с результатами предыдущего этапа.

Четвёртое условие предполагает организацию сопровождения воспитательной деятельности родителей с использованием коучинг-технологии. Данное условие было направлено на формирования деятельностного компонента педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста. Об эффективности создания пятого условия свидетельствует положительная динамика: возросло число родителей с рационально-рефлексивным и аффективно-ситуативным уровнями развития педагогической компетентности (с 56,5% до 95,6%) и уменьшилось –с импульсивно-ситуативным уровнем (с 43,5% до 4,4%) по сравнению с результатами предыдущего этапа.

Пятое условие отражает стимулирование осознания родителями себя в родительской роли и принятия ответственности за свой личностный рост как родителя, предполагающее перенос накопленного опыта самосовершенствования во взаимодействии с детьми. Данное условие было направлено на формирования рефлексивного компонента педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста. Для его реализации использовалось игровое моделирование. Об эффективности создания пятого условия свидетельствует положительная динамика: возросло число родителей с рационально-рефлексивным и аффективно-ситуативным уровнями развития педагогической компетентности (с 56,5% до 95,6%) и уменьшилось –с импульсивно-ситуативным уровнем (с 43,5% до 4,4%) по сравнению с результатами предыдущего этапа.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы показали, что создание взаимосвязанных условий — активизация письменной формы общения с родителями на основе принципов конфиденциальности и адресности; стимулирование субъектной позиции

родителей в решении задач семейного воспитания, позволяющей развивать родительскую мотивацию и чувствовать себя успешным воспитателем; оптимизация эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия, направленная на приобретения опыта эмоционально-рефлексивного отношения родителей к себе и детям; организация сопровождения воспитательной деятельности родителей с использованием коучинг-технологии, способствовали формированию педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста; стимулирование осознания родителями себя в родительской роли и принятия ответственности за свой личностный рост как родителя, предполагающее перенос накопленного опыта самосовершенствования во взаимодействии с детьми.

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

Библиографический список

1. Арнаутова Е.П. Практика взаимодействия семьи и современного детского сада: метод. пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений. М.: ВЛАДОС ,2008. - 213с.
2. Богачева Л. С. Компетентность и компетенция как понятийно-терминологическая проблема [Текст] / Л. С. Богачева // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II Международной научной конференции г. Уфа, июль, 2012. — Уфа: Лето, 2012.
3. Болсуновская Н. А. Организация сетевых форм психолого–педагогической поддержки родителей. [Электронный ресурс] — URL:<http://socobraz.ru...сетевых...психолого–педагогической...> (дата обращения 12.04.2015).
4. Болсуновская, Н.А. Сетевое психологическое сопровождение семей / Н.А. Болсуновская. [Электронный ресурс] – URL:<http://wiki.iot.ru/index.php> (дата обращения 12.04.2015).
5. Большой словарь иностранных слов: А-Я [Текст]: более 24 000 слов / сост. А.Ю. Москвин. – М.: Центрполиграф, 2005. – 815 с.
6. Взаимоотношения родителей и детей в семье. [Электронный ресурс] - URL:[http:// otherreferats.allbest.ru>Психология>9000102182.html](http://otherreferats.allbest.ru>Психология>9000102182.html) (дата обращения 19.07.2014).
7. Взаимосвязь типа ценностей родителей и особенностей воспитания детей.[Электронный ресурс] - URL:<http:// BestReferat.ru >referat-214563.html> (дата обращения 12.09.2014).
8. Взаимосвязь эмоциональной компетентности родителей с эмоционально-поведенческими особенностями детей дошкольного возраста. [Электронный ресурс] - URL:<http:// bibliofond.ru >view.aspx?id=471280>(дата обращения 10.07.2015).

9. Влияние детско-родительских отношений на психологическое развитие детей среднего дошкольного возраста. [Электронный ресурс] - URL:<http://knowledge.allbest.ru> ›Психология(дата обращения 9.08.2014).
10. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект/ А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. Рос. акад. образования. — М.: Просвещения, 2009. — 00 с.
11. Детско-родительские отношения и их взаимосвязь с личностными качествами ребёнка дошкольного возраста. [Электронный ресурс] - URL:<http://revolution.allbest.ru> ›Психология›00038772_0.html (дата обращения 10.05.2014).
12. Детско-родительские отношения как фактор эмоционального благополучия и психического здоровья дошкольников. [Электронный ресурс] - URL:<http://pandia.ru/text/77/352/37349.php>(дата обращения 12.07.2014).
13. Дусказиева Ж.Г. Гендерная психология: учебное пособие / Ж.Г. Дусказиева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. –Красноярск, 2010. - 108 с.
14. Евдокимова Е. С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 96 с.
15. Евдокимова М.А. Формирование родительской компетентности посредством коучинга детско-родительских отношений. [Электронный ресурс] — URL:<http://supervis.ru> ›...evdokimova-ma-formirovanie...detsko(дата обращения 22.01.2014).
16. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] //Мир словарей. - URL:<http://mirslovari.com/efra>(дата обращения 14.01.2014).

- 17.Зверева, О.Л. Развитие содержания и форм педагогического просвещения родителей дошкольников [Текст]: монография / О.Л. Зверева. – М.: НИИ школьных технологий, 2011. - 82 с.
- 18.Карнаухова. М. В. Психолого-педагогическое просвещение как фактор развития педагогической культуры родителей. // «Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития» / Текущие номера журнала и их авторы / Выпуск №2 [2010]. - с.10-23.
19. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике [Текст]: / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. –Москва.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: издательский центр «МарТ». - 2005- 448 с.
- 20.Мизина Н.Н. Родительская компетентность: психологический аспект проблемы // Эйдос: Интернет. - 2010.-№ 9.
- 21.Неверова Я.Э. Организационно-методические условия становления психолого- педагогической компетентности родителей. [Электронный ресурс] - URL:<http://sibac.info> >15740(дата обращения 13.06.2015).
- 22.Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. - 319 с.
- 23.Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.
24. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: ок. 57000 слов [Текст] / С.И.Ожегов; под ред. Н.Ю. Шведовой. – 17-е изд., стеретип. – М.: Русский язык, 1985. – 797 с.
- 25.Павлова И.В. Общение с ребенком: тренинг взаимодействия. –Спб .: Речь; М.: сфера, 2008.-87 с.
- 26.Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова; под общ. ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой. -2-изд., стер. -М.: Издательский центр «Академия», 2007. -368 с.

27. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация ДОС. М.: Когито-Центр, 2002. — 396 с.
28. Разумова А.В. Стили семейного воспитания и восприятие родителями своих детей // Вестник Московского университета. - 2000.- №1.- с.88-93.
29. Родители и дети: психология взаимоотношений / Под ред. Е.А. Савиной, Е.О. Смирновой. - М.: «Когито-Центр», 2003. - 230с.
30. Селина В.В. Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук /Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. В.Новгород, 2009.
31. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2007.-350 с.
32. Тонкова Ю. М. Современные формы взаимодействия ДООУ и семьи [Текст] / Ю. М. Тонкова, Н. Н. Веретенникова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). — Пермь: Меркурий, 2012. — С. 71-74.
33. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка [Текст] / Д.Н. Ушаков. – М.: Альта-Принт, 2005. – 359 с.
34. Федеральные государственные образовательные стандарты. [Электронный ресурс] - URL:<http://msiu.ru/fdo/subsid>(дата обращения 12.01.2014).
35. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012. М.: Легион, 2013. 208 с.
36. Федеральный закон от 24.07.1998 N 124-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» [Электронный ресурс] - URL:<http://base.garant.ru/Федеральныйзакон>.(дата обращения 12.01.2014).
37. Федеральный уровень нормативно-правовой базы ФГОС. [Электронный ресурс] - URL:http://school28.tom.ru/fgos/federalnui-uroven..._basy-fgos (дата обращения 13.01.2014).

38. Хабибуллина Р.Ш. Система работы с родителями воспитанников // Дошкольная педагогика. 2007. №7. – с. 70-76.
39. Харитоновна Е.В. Об определении понятий «компетентность» и «компетенция» // Успехи современного естествознания. 2007. №3. - С 67-68.
40. Хоменко И.А. Педагогическое просвещение как средство повышения педагогической компетентности родителей. [Электронный ресурс] - URL: <http://osi.ru> (дата обращения 11.07.2015).
41. Шипицина Л.М., Хилько А.А., Галлямова Ю.С., Демьянчук Р.В., Яковлева Н.Н. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Под науч. ред. проф. Л.М. Шипициной. –СПб.: «Речь», 2005.-240 С.
42. Шнейдер Л.Б. Проблемы детско-родительских отношений и благополучие ребенка в семье. [Электронный ресурс] - URL: <http://davaiknam.ru...shnejder-l-b...semennih-otnoshenii...> (дата обращения 19.06.2014).
43. Шумакова О.А. Психологическое просвещение в образовании как форма освоения родителями педагогической культуры // Гуманитарные научные исследования. 2012. № 11 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2012/11/1970> (дата обращения: 12.02.2015).
44. Ярыгина К.А. Сущность и структура родительской компетентности // Феномен детства в условиях современных социокультурных преобразований: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции молодых исследователей, посвященной 190-летию со дня рождения К.Д. Ушинского.г. Красноярск, 28 апреля 2014г. /отв. ред. И.Г. Каблукова; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева.- Красноярск, 2014.-С 31-37.
45. Ярыгина К.А. Условия развития педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста // Молодежь и наука XXI века: XVI Международный форум студентов,

аспирантов и молодых ученых. Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики и менеджмента в образовании: материалы II Всероссийской конференции школьников, студентов, молодых ученых, посвященной юбилею А.В. Запорожца. Красноярск, 21–23 апреля 2015 г. [Электронный ресурс] / гл. ред. отв. за вып. О.В. Груздева; ред. кол. – Электрон. дан. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2015. –С 241-248.
URL:<http://elib.kspu.ru/get/16282> (дата обращения 13.12.2015).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.П. АСТАФЬЕВА»

АНКЕТА

«Изучение формирования педагогической компетентности родителей,
воспитывающих детей среднего дошкольного возраста»

Опрос проводится Красноярским государственным педагогическим университетом им. В.П. Астафьева с целью изучения формирования педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста.

Просим Вас принять участие в исследовании и дать полные, искренние ответы на вопросы анкеты. Ваше согласие с предложенными вариантами ответов обозначаете, поставив значок напротив нужного утверждений. При ответах Вы можете выбирать одно или несколько утверждений, с которыми Вы согласны. Анкету можно не подписывать. При обработке полученных данных гарантируется анонимность Ваших ответов.

Благодарим за участие!

Информационный	<ul style="list-style-type: none"> - знает возрастные особенности детей среднего дошкольного возраста и закономерности их развития; - учитывает индивидуальные проявления своего ребенка; - владеет разными источниками педагогической информации. 	<ul style="list-style-type: none"> - имеет отдельные представления о возрастных особенностях детей среднего дошкольного возраста и закономерностях их развития; - не всегда учитывает индивидуальные особенности своего ребенка; - владеет некоторыми источниками педагогической информации. 	<ul style="list-style-type: none"> - не знает возрастных особенностей детей среднего дошкольного возраста и закономерностей их развития; - не знает и не учитывает индивидуальных особенностей своего ребенка; - не владеет или не интересуется источниками педагогической информации.
Ценностно-мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> - понимает самоценность дошкольного детства в развитии ребенка; - принимает ответственность за воспитание и развитие ребенка на себя; - имеет собственную концепцию воспитания, т.е. обоснованные принципы, которые хотел бы реализовать в процессе взаимодействия с ребенком; - убежден, что ребенок и родительство являются базовыми, абсолютными человеческими ценностями; - владеет системой ценностей "Я-родитель". 	<ul style="list-style-type: none"> - понимает ценность дошкольного детства в развитии ребенка; - стремится разделять ответственность за воспитание и развитие ребенка со специалистами в области дошкольного детства; - не имеет сложившейся концепции воспитания, стремится воспитывать в ребенке качества, которые считает важными для жизни; - рассматривает ребенка как ценность; - считает родительство не ценностью, а обязанностью. 	<ul style="list-style-type: none"> - не понимает ценности дошкольного детства в развитии ребенка; - избегает ответственности за воспитание и развитие ребенка, делегируя ее специалистам в области дошкольного детства; - концепция воспитания ребенка в семье отсутствует; - ребенок и родительство рассматривает как обуза, испытание; - система ценностей «Я-родитель» отсутствует.

Эмоционально-личностный	<ul style="list-style-type: none"> - проявляет эмоциональную близость с ребёнком; - принимает ребенка в разных его проявлениях; - проявляет эмпатию и толерантность по отношению к действиям и поступкам ребенка. 	<ul style="list-style-type: none"> - обнаруживает любовь к ребенку, но не всегда проявляет эмоциональную близость с ребёнком; - раздражается при ошибках и неудачах ребенка; - не всегда толерантен по отношению к ребенку, его поступкам и поведению, способен кричать на ребенка, используя оскорбления и обзывательства. 	<ul style="list-style-type: none"> - проявляет эмоциональное отвержение ребенка, считает, что ребенок должен заслужить хорошее отношение родителей; - нетерпим и раздражителен по отношению к поступкам и поведению ребенка; - эмпатию и толерантность по отношению к действиям и поступкам ребенка проявляет редко, способен к физическим наказаниям ребенка, крики и оскорбления являются обыденным способом общения с ребенком.
Деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> - способен сотрудничать с ребенком, предоставляя возможность для проявления им инициативы и самостоятельности; - способен оказывать ребенку помощь и поддержку в трудных ситуациях; - применяет различные способы и приемы взаимодействия с ребенком; - удовлетворяет потребность ребенка в признании достижений; - умеет создавать предметно-развивающую среду в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями ребенка. 	<ul style="list-style-type: none"> - не всегда способен к сотрудничеству с ребенком, склонен к самоустранению или устранению ребенка из процесса совместной деятельности; - затрудняется в применении адекватных способов поддержки и помощи ребенку в трудных для него ситуациях; - не всегда последователен во взаимодействии с ребенком, проявляет наряду с демократическими авторитарные, стереотипные способы воспитания; - не всегда замечает достоинства и достижения своего ребёнка; - испытывает трудности в создании развивающей среды для развития ребенка среднего дошкольного возраста 	<ul style="list-style-type: none"> - не способен к сотрудничеству с ребенком; - не владеет способами поддержки и помощи ребенку в трудных для него ситуациях; - часто непоследователен во взаимоотношениях с ребенком; - не замечает достоинства и достижения ребенка, дает им низкую оценку; - не стремится создавать развивающую среду для ребенка.
Рефлексивный	<ul style="list-style-type: none"> - способен анализировать и оценивать свое отношение к ребёнку и характер взаимодействия с ним; - готов самостоятельно развиваться как родитель, совершенствовать свою компетентность в вопросах воспитания и развитии ребенка. 	<ul style="list-style-type: none"> - затрудняется в анализе и оценке своего взаимодействия с ребенком; - обнаруживает желание развивать свою осведомленность об особенностях ребенка 4-5 лет и путях его развития. 	<ul style="list-style-type: none"> - не стремится анализировать уровень собственной готовности к выполнению воспитательной функции; - не испытывает желание самосовершенствоваться в вопросах воспитания и развития детей.

Описание критерия φ^* Фишера (угловое преобразование Фишера)

Критерий φ^* оценивает достоверность различий между процентными долями двух выборок, в которых зафиксирован данный эффект. Процентные доли переводятся в величины центрального угла: большей процентной доли соответствует большее значение угла φ^* . Чем больше значение φ^* , тем более вероятно, что различия достоверны.

Условия применения критерия φ^* Фишера:

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

Гипотезы:

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

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

Алгоритм расчета критерия φ^*

1. Определить значение признака, которые будут критериями для распределения испытуемых на тех, у кого «есть эффект» и тех, у кого «нет эффекта».

2. Построить четырехпольную таблицу.

Группы	«Есть эффект»	«Нет эффекта»	Суммы Σ
Первая выборка (количество наблюдений и процентная доля)	a $\frac{a}{n_1} \cdot 100\% =$	b $\frac{b}{n_1} \cdot 100\% =$	a+b=n1
Вторая выборка (количество наблюдений и процентная доля)	c $\frac{c}{n_2} \cdot 100\% =$	d $\frac{d}{n_2} \cdot 100\% =$	c+d=n2
Суммы Σ	a+c	b+d	(a+b+c+d)= n1+n2

3. Подсчитать число испытуемых в каждой «ячейке» и перевести эти данные в проценты. Записать процентные доли в этих же «ячейках» в скобках.

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

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

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

$$\varphi^*_{эмп} = (\varphi_э - \varphi_к) \cdot \frac{\overline{n_1 \cdot n_2}}{n_1 + n_2}$$

где φ_1 – угол, соответствующий большей процентной доли; φ_2 – угол, соответствующий меньшей процентной доли; n_1 – объем выборки 1; n_2 – объем выборки 2.

$$\varphi^*_{крит} = \begin{matrix} 1,64(p \leq 0,05) \\ 2,34(p \leq 0,01) \end{matrix}$$

6. Найти критическое значение: $\varphi^*_{крит}$

$$p=0,05$$

$$p=0,01$$

$$\varphi^*_{крит}=1,64$$

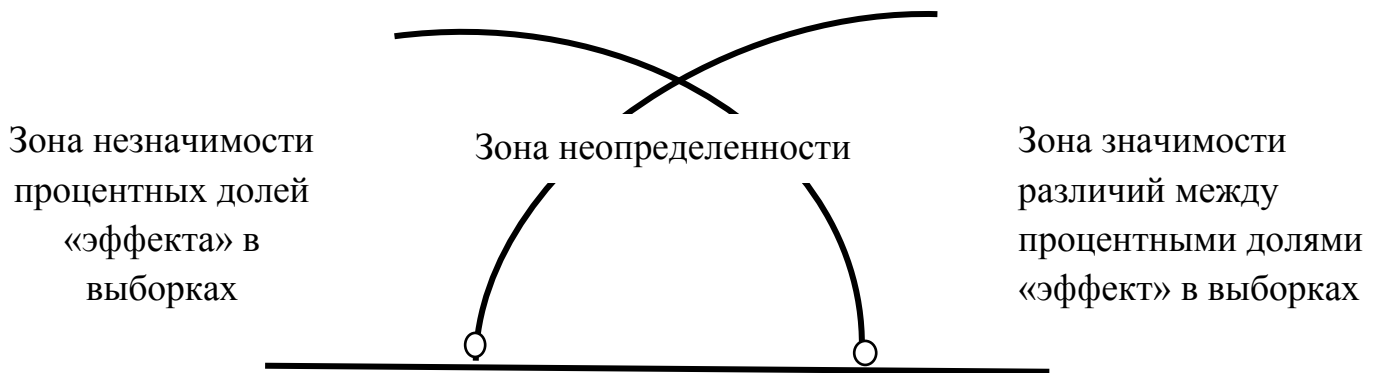
$$\varphi^*_{крит}=2,31$$

7. Построить ось значимости и сопоставить значение $\varphi^*_{эмп}$ со значением

$$\varphi^*_{крит}$$

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

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

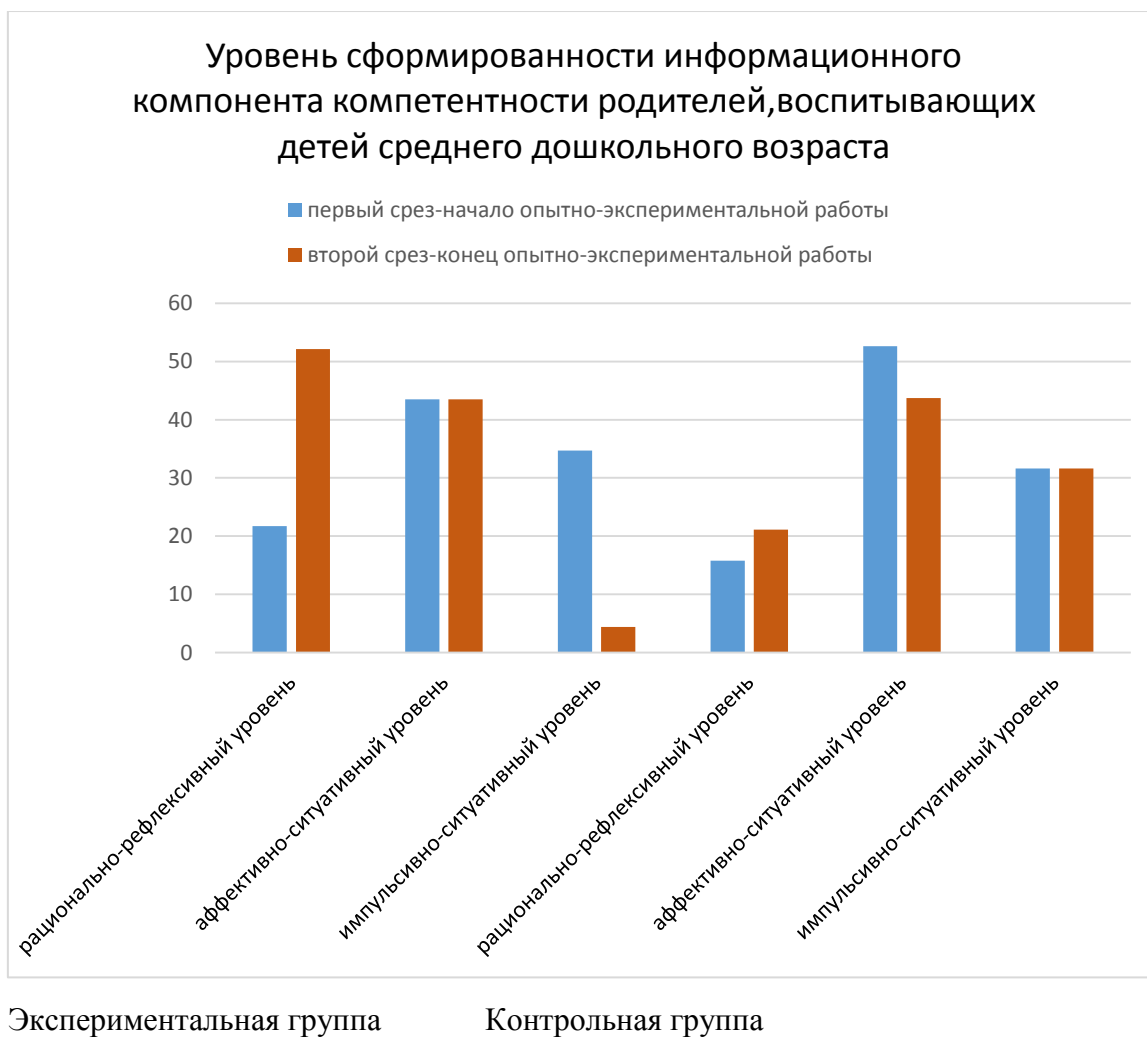


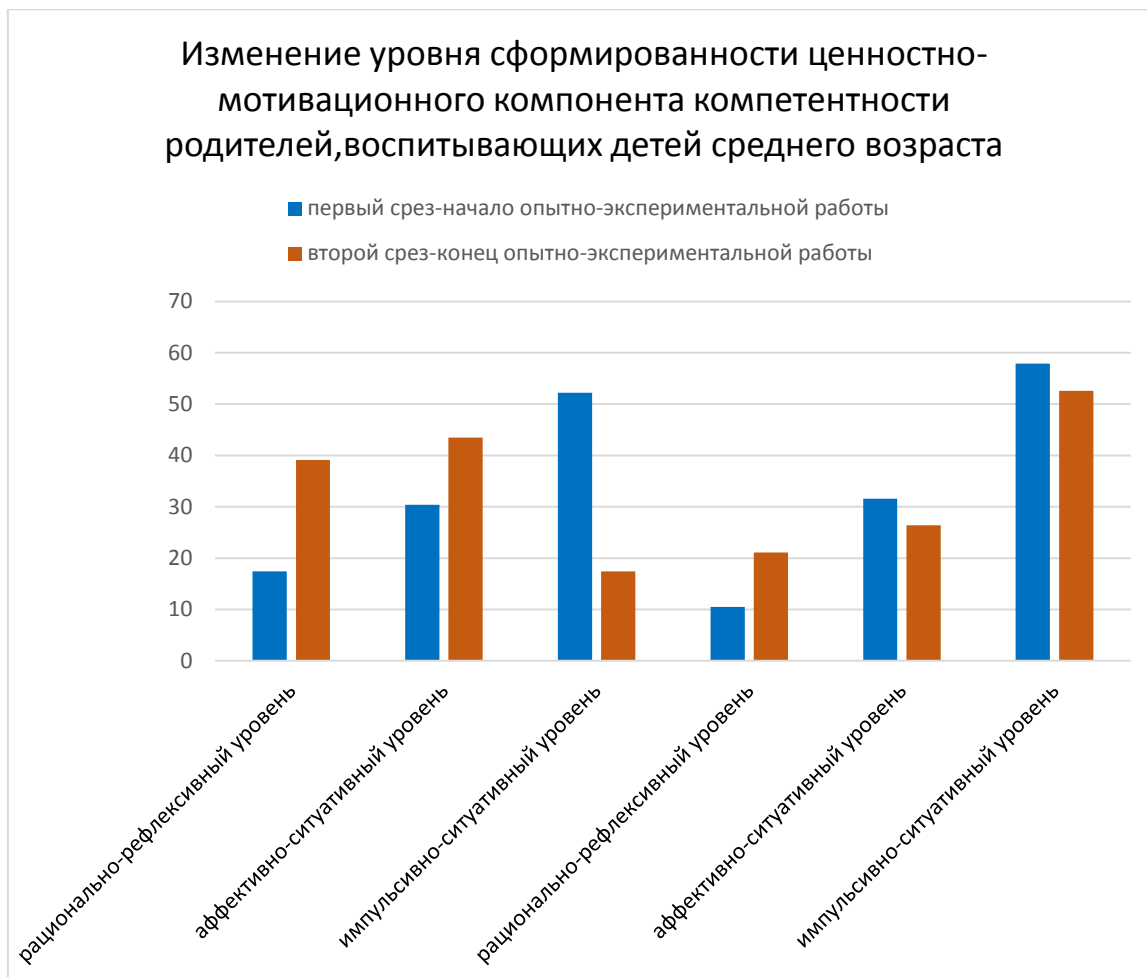
8. Если $\varphi^*_{эмп}$ попало в зону «незначимости различий», то на 5%-ном уровне значимости нет оснований для отклонения гипотезы H_0 . Значит с ошибкой 5% можно утверждать, что нет достоверных различий процентных долей лиц с эффектом в выборках.

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

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

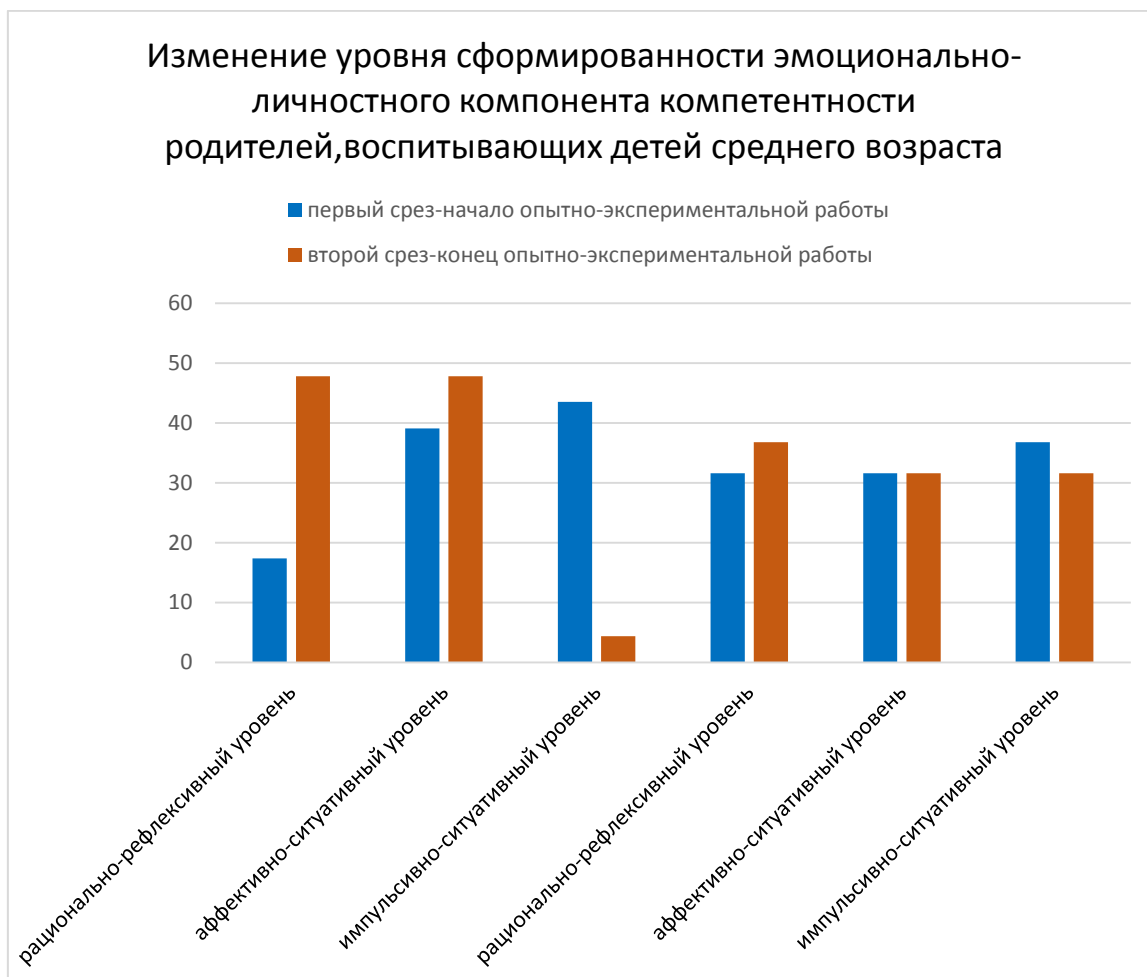
Изменение уровней сформированности педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей среднего дошкольного возраста, в ходе опытно-экспериментальной работы.





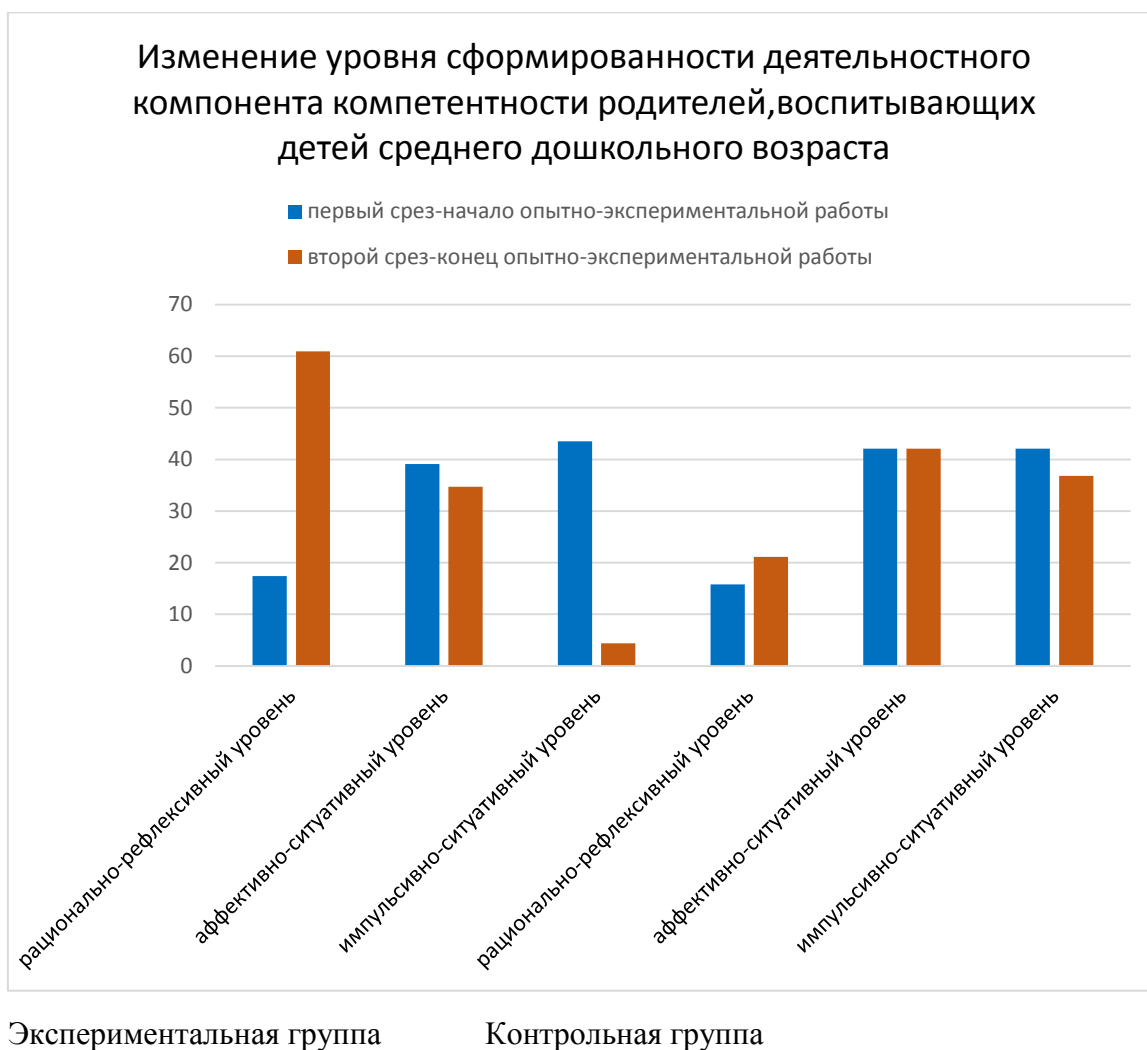
Экспериментальная группа

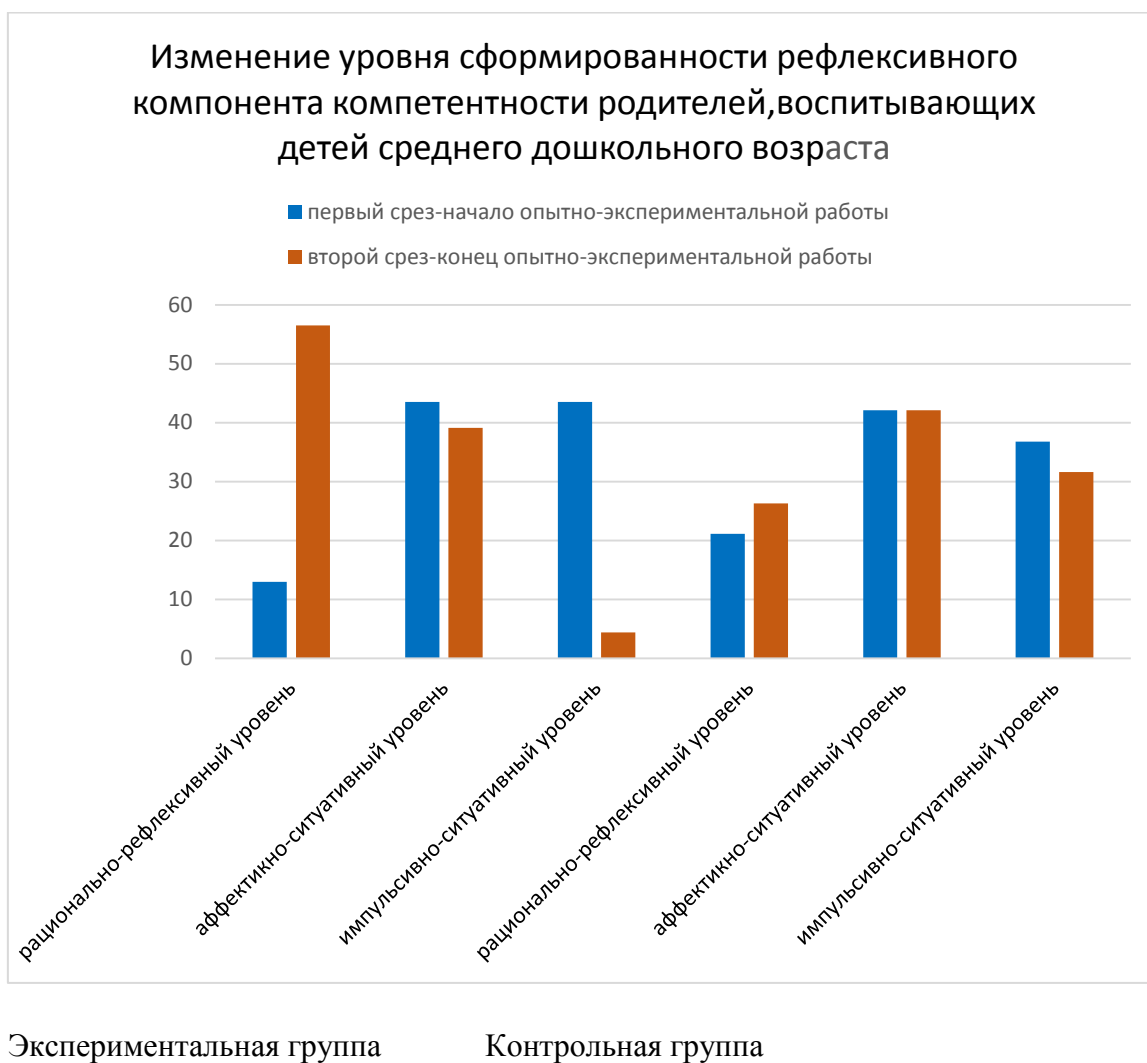
Контрольная группа



Экспериментальная группа

Контрольная группа





Экспериментальная группа

Контрольная группа

