

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

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии и педагогики детства

ПЕТРЕНКО НИНА ВАСИЛЬЕВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ
ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Управление в системе дошкольного образования

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
к.п.н., доцент Груздева О.В.

0.4 30.10.2018
Руководитель магистерской программы
к.п.н., доцент Каблукова И.Г.

30.10.2018
Научный руководитель
к.п.н., доцент Каблукова И.Г.

Обучающийся

Петренко Н.В.

30.10.2018

Красноярск 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ	11
1.1. Проектная деятельность как способ организации детской деятельности и педагогическая технология	11
1.2. Сущность и содержание профессиональной компетентности педагогов «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста»	20
1.3. Теоретическое обоснование и практическое состояние процесса формирования способности педагогов дошкольного образования к организации проектной деятельности детей.....	33
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	46
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ «СПОСОБНОСТЬ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ»	49
2.1. Диагностическое изучение уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста»	49
2.2. Реализация условий формирования профессиональной компетентности педагогов «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста».....	63
2.3. Анализ и интерпретация результатов исследования.....	80
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	86
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	90
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	94
ПРИЛОЖЕНИЕ	103

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Обновляющейся российской системе образования требуются образовательные технологии, реализующие связь обучения с жизнью и формирующие активную, самостоятельную позицию обучающихся. Одной из таких является технология проектной деятельности (или метод проектов), незаслуженно объявленная отечественным образованием в тридцатые годы прошлого столетия «легкомысленным прожектерством». Отказ от этой технологии в отечественном образовании произошел по нескольким причинам, одной из которых была неподготовленность педагогических кадров работать с проектами. Осмелимся утверждать, что в какой-то степени эта причина существует и сегодня.

В соответствии с федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование стало первым уровнем общего образования. Дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста.

С 1 января 2014 года вступил в силу федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, в котором определены целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования. Педагоги должны быть способны помочь детям достичь этих целевых ориентиров. Такие способности педагогов в науке принято называть способностями к педагогической деятельности. Они указывают на особенности протекания психических процессов, содействующих успешности педагогической деятельности. Анализ педагогических способностей отражен в ряде исследований Н.Н. Азизходжаевой, Ю.К. Бабанскому, В.П. Беспалько, Н.Ф. Талызиной, Л.М. Фридман, А.М. Матюшкину, М.И. Махмутову и др.

Исследователями установлено, что способности – понятие динамическое, их формирование, развитие и становление происходит в процессе деятельности. От способностей зависят скорость, глубина, легкость и прочность процесс овладения теоретическими знаниями и практическими умениями. На формирование способностей влияет ряд условий: теоретический и практический опыт; физическая и умственная активность, связанная с выполнением конкретных целей и приобщением к различным видам деятельности; наблюдательность, хорошая память, яркость воображения. Только постоянно совершенствуясь в педагогической деятельности можно поддерживать и развивать педагогические способности.

В этой связи идея, предлагаемая психолого-педагогической школой РГПУ им. А.И. Герцена (А.П. Тряпицына, В.А. Козырев, И.С. Батракова, Н.Ф. Радионова и др.), в соответствии с которой компетентность «имеет деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях» и проявляется в «умении осуществить выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации», нам наиболее близка.

Для нашего исследования интерес представляют базовые компетентности, к числу которых относится профессиональная компетентность. Профессиональная компетентность педагога – это способность к эффективному выполнению профессиональной деятельности, определяемой требованиями должности, основанная на фундаментальном научном образовании и эмоционально ценностном отношении к педагогической деятельности. Она предполагает владение профессионально значимыми установками и личностными качествами, теоретическими знаниями, профессиональными умениями и опытом.

Современные программы дошкольного образования требуют от педагогов владения проектной деятельностью в двух плоскостях. Во-первых, способностью осуществлять педагогическое проектирование, т.е. владение проектной деятельностью как способом собственной деятельности. Во-

вторых, способностью организации проектной деятельности детей. Следовательно, для реализации современных образовательных программ в детских садах требуются педагоги, способные организовать проектную деятельность.

Анализ научных исследований по проблеме формирования способности педагогов дошкольного образования к организации проектной деятельности детей позволил выделить ряд **противоречий**:

– между высоким развивающим потенциалом проектной деятельности детей дошкольного возраста и невозможностью его использования из-за недостаточной профессиональной компетентности педагога;

– между необходимостью формирования «способности педагогов к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» и отсутствием педагогических исследований по разработке модели данной компетентности;

– между необходимостью формирования «способности педагогов к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» и неразработанностью педагогических условий, способствующих этому в детском саду;

– между необходимостью отбора содержания и путей формирования «способности педагогов к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» и отсутствием теоретического обоснования этого отбора в практике методической работы детского сада.

Указанные противоречия актуализируют **проблему**: каковы условия формирования способности педагогов к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста?

Данная проблема определила выбор **темы** исследования: *«Формирование способности педагогов к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста»*.

Цель исследования: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность условий,

способствующих формированию профессиональной компетентности педагогов «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста».

Объект исследования: процесс формирования профессиональной компетентности педагогов «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста».

Предмет исследования: условия формирования профессиональной компетентности педагогов «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста».

Гипотеза: формированию профессиональной компетентности педагогов «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» будет способствовать совокупность следующих условий:

- разработка теоретического образовательного модуля, направленного на актуализацию системы знаний педагогов об организации проектной деятельности детей дошкольного возраста;
- реализация комплекса интерактивных форм предъявления содержания теоретического модуля, направленного на осознание педагогами развивающего потенциала проектной деятельности и ценностного отношения к ней;
- включение педагогов в ситуации презентации профессионального опыта и достижений как пространства осмысления профессиональной деятельности.

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

1. Уточнить и конкретизировать содержание понятия «проектная деятельность детей дошкольного возраста».
2. Осуществить педагогический анализ идей по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, выявить сущность данного процесса и его основные характеристики.

3. Раскрыть понятие профессиональной компетентности педагогов «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» и теоретически обосновать необходимость создания педагогических условий по ее формированию в условиях детского сада.

4. Разработать содержание теоретического модуля, направленного на актуализацию системы знаний педагогов о проектной деятельности детей дошкольного возраста.

5. Создать комплекс интерактивных форм предъявления содержания теоретического модуля, направленный на осознание педагогами развивающего потенциала проектной деятельности и ценностного отношения к ней.

6. Разработать способы вовлечения педагогов в процесс осмысления собственной профессиональной деятельности в ситуации презентации профессионального опыта и достижений.

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

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

В.А. Слостенин, С.А. Расчетина и др.); идеи личностно-ориентированного подхода в воспитании и обучении (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, А.П. Тряпицына, М.И. Шилова и др.); исследования основ проектной деятельности (Дж. Дьюи, Г.Л. Ильин, У.Х. Килпатрик, Н.В. Матяш, Х. Паркхерст, Н.Ю. Пахомова, Е.С. Полат, С.Т. Шацкий), исследования особенностей проектной деятельности детей дошкольного возраста (И.Н. Воскобойник, Т.И. Петренчу, О.А. Михайлова, Л.А. Князев, Н.Е. Веракса, Л.Д. Морозова, П.Ф. Каптерев, В.Н. Шульгин, М.В. Крупенина).

Опытно-экспериментальная база исследования: два дошкольных образовательных учреждения города Кодинска Красноярского края, один из которых составил экспериментальную группу, другой – контрольную.

Этапы исследования

На первом, теоретическом этапе (2016–2017гг.) проводилось теоретическое изучение педагогической, философской и психологической литературы по проблематике работы; разрабатывался категориальный аппарат, определялись исходные теоретические положения; уточнялись основные задачи, и разрабатывалась рабочая гипотеза исследования.

На втором, экспериментальном этапе (2017–2018 гг.) разрабатывалась методика и технология опытно-экспериментальной работы; создавались и реализовывались условия развития профессиональной компетентности педагогов «способность к организации проектной деятельности детей» в условиях дошкольной образовательной организации.

На третьем, обобщающем этапе (2018 г.) проводились анализ, обобщение и систематизация результатов опытно-экспериментальной работы, уточнение выводов, оформление текста диссертации.

Научная новизна исследования: уточнено содержание понятия «проектная деятельность детей дошкольного возраста»; конкретизировано содержание профессиональной компетентности педагога «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста», как

интегративной личностной характеристики; разработана модель профессиональной компетентности педагога «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» включающая когнитивно-информационный, ценностно-мотивационный и деятельностный компоненты; на основе теоретического и экспериментального исследований разработана и апробирована методика изучения уровня сформированности профессиональной компетентности педагога «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста»; обосновано и доказано, что условия, заявленные в гипотезе исследования, в совокупности обеспечивают формирование у педагогов профессиональной компетентности «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста».

Теоретическая значимость исследования: выявлены, теоретически обоснованы и экспериментально подтверждены условия, которые составляют основу формирования профессиональной компетентности педагогов «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста», что обогащает теорию педагогики.

Практическая значимость исследования: научно обоснованы практические рекомендации по формированию профессиональной компетентности педагогов «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста»; разработана программа теоретического модуля, актуализирующего знания педагогов о проектной деятельности детей дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации.

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

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в ходе организации опытно-экспериментальной работы автора с коллективом педагогов дошкольного образовательного учреждения ХХХ города Козьмодемьянска. Основные положения и результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры педагогики детства КГПУ им. В.П. Астафьева и научно-исследовательском семинаре магистрантов программы «Управление в системе дошкольного образования»; на II Краевом фестивале дошкольных образовательных практик «Детству посвящается...» в рамках V Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» (Красноярск, 2016); на III Краевом фестивале дошкольных образовательных практик «Детству посвящается...» – в рамках VI Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» (Красноярск, 2017); на Международной научно-практической конференции «Современные проблемы детства» (Ярославль, 2018).

По результатам исследования опубликованы работы.

Петренко Н.В. Место и роль интерактивной деятельности в развитии профессиональной компетентности педагогов детского сада / Петренко Н.В., Каблукова И.Г. // Психическое здоровье детей и подростков: факторы обеспечения, сохранения и укрепления: сборник научных статей. Т. Выпуск 3. Красноярск, 2017. С. 67–75.

Петренко Н.В. Сущность и структура профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования по организации проектной деятельности детей / Петренко Н.В., Каблукова И.Г. // Проблемы современного детства: сборник научных трудов / под науч. ред. В.Н. Белкиной. Ярославль: изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2018.

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

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ

1.1. Проектная деятельность как способ организации детской деятельности и педагогическая технология

Проектная деятельность как метод обучения в процессе «делания» возникла во второй половине XIX в. в сельскохозяйственных школах США и явилась альтернативой абстрактному, оторванному от жизни школьному обучению, поскольку осуществлял его связь с жизнью. Основоположниками этого метода обучения принято считать супругов Джона и Эвелину Дьюи. Ведущие идеи Дьюи можно сжато представить в следующем виде [74, с. 44]:

– человек, активно приспосабливаясь к окружающей среде, постоянно изменяет ее на основе получаемого практического опыта (воспитание для выживания);

– сущность воспитания состоит в постоянном преобразовании расширяющегося личного опыта ребенка;

– главной целью воспитания является самореализация личности на основе удовлетворения ее прагматических интересов;

– в основу обучения должен быть положен принцип «обучение в процессе деятельности», так как он соответствует деятельностной сущности ребенка и обеспечивает связь обучения с жизнью, игрой, трудом.

В современной педагогике данный метод обучения получил название «метод проектов». По утверждению ученых, он способствует выполнению нескольких задач: формирует активную позицию учащихся в учении; развивает познавательный интерес учащихся; способствует формированию общеучебных умений, навыков и компетенций: исследовательских, рефлексивных и др., непосредственно связанных с опытом их применения в практической деятельности; позволяет связать обучение с жизнью.

Учеными выделены и сформулированы основные требования к использованию метода проектов [74, с. 44]: наличие значимой в исследовательском и творческом плане проблемы; значимость (теоретическая, познавательная, практическая) предполагаемых результатов; самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность участников проекта; структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов; использование исследовательских методов.

В процессе обучения используются проекты как замыслы желаемого будущего, разного уровня и иерархии. Каждый проект – от возникновения идеи до полной ее реализации – проходит ряд ступеней своего развития, образуя замкнутый цикл проекта, разделенный на следующие фазы: фаза проектирования, которая предполагает построение идеальной модели управления, создаваемой системы и плана ее реализации; фаза технологическая – осуществляется реализация системы управления научно-методической деятельностью; фаза рефлексивная – предполагает оценку реализованной системы управления и принятие решения, дальнейшей коррекции и завершения проект.

Таким образом, метод проектов – это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания всех субъектов образовательного процесса.

В связи с этим в современной педагогике все чаще говорят о проектном подходе (В.Ф. Аитов, Ю.В. Еремин), под которым понимают реализацию доминирующей стратегии, положенной в основу образовательного процесса, где все субъекты совершают самостоятельный целенаправленный поиск, переработку и актуализацию социального опыта [4, с. 21].

Так, проект дает обучающемуся возможности и инструменты для следующих действий: возможность делать что-то интересное самостоятельно (в группе или одному); решить сформулированную им интересную

проблему; проявить себя, свои силы; принести пользу; продемонстрировать достигнутый результат и т.п.

Проектный подход позволяет вырабатывать и развивать специфические умения, навыки и компетенции, в числе которых: проблематизация (рассмотрение проблемной ситуации, выделение имеющихся противоречий, формулирование проблемы и подпроблем, постановка цели и задач и т.д.); целеполагание и планирование деятельности; самоанализ и рефлексия; поиск и критическое осмысление информации (отбор фактического материала, его интерпретация, обобщение, анализ); освоение методов исследования; практическое применение знаний, умений и навыков в нестандартных ситуациях и др.

Проектная организация деятельности имеет несомненное преимущество, она обеспечивает условия минимального внешнего вмешательства и ограничения, которые в этом случае приобретают статус официально принятых и поддерживаемых руководством мероприятий. В то же время они не воспринимаются участниками проекта как обязанность, непременная для исполнения, что обеспечивает им свободу выбора на каждом этапе реализации проекта [71, с. 44].

Педагогический смысл проектной деятельности заключается в создании комплекса взаимосвязанных действий, направленных на решение конкретных задач с уточнением этапов, периодов их осуществления, участников и соблюдения организационно-педагогических условий, необходимых для развития всех его участников.

Обратившись к авторским определениям проектной деятельности, отметим определение Л.Д. Морозовой, которая рассматривает проектную деятельность как средство взаимодействия педагогов, детей и родителей; как средство разработки и внедрения педагогических инноваций [52, с. 34].

Е.Л. Горшкова понимает под проектной деятельностью совместную учебно-познавательную творческую или игровую деятельность, имеющую общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на

достижение общего результата. Непременным условием проектной деятельности, по мнению автора, является наличие заранее выработанных представлений о ее конечном продукте и как следствие этого об этапах проектирования и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности [27, с. 22].

Ряд авторов (Л.С. Киселева, Т.А. Данилина) рассматривают проектную деятельность как вариант интегрированного метода обучения, как способ организации педагогического процесса, основанный на взаимодействии педагога и детей, поэтапная практическая деятельность по достижению поставленной цели [31, с. 52].

Итак, проектная деятельность – совокупность организационных, познавательных, методических и других приемов, позволяющих решить конкретную проблему в результате самостоятельных действий его участников с обязательной презентацией этих результатов. Проектная деятельность – сложноорганизованный процесс, предполагающий не частные изменения в методике проведения отдельных мероприятий, а системные преобразования всего образовательного процесса. Проектная деятельность всегда предполагает решение ее участниками какой-то проблемы. Проектная деятельность описывает комплекс действий ребенка и способы (техники) организации педагогом этих действий, совокупность дидактических средств, условий, этапов деятельности, позволяющая получать гарантированные запланированные результаты, то есть является педагогической технологией.

В соответствии с федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», дошкольное образование стало первым уровнем общего образования. Введение ФГОС ДО требует таких методов организации образовательной деятельности, которые формировали бы активную, самостоятельную и инициативную личность дошкольников. В стандарте говорится, что развитие ребенка происходит лишь тогда, когда обучение и воспитание протекают в его личной осмысленной деятельности [1].

Одним из главных условий развития детей дошкольного возраста является решение жизненных задач, в которых дошкольник сильнее осмысливает полученные знания и понимает их практическую значимость. Благоприятные условия для решения таких задач создаются в проектной деятельности.

Во-первых, ребенок имеет возможность раньше получить позитивный социальный опыт реализации собственных замыслов. Если то, что кажется ему наиболее значимым, представляет интерес и для других людей, он оказывается в ситуации социального принятия, которая стимулирует его личностный рост и самореализацию.

Во-вторых, все возрастающая динамичность социальных отношений в современном мире требует поиска новых, нестандартных действий в самых разных обстоятельствах. Нестандартность действий детерминировано оригинальностью мышления. Стимулирование детей к придумыванию нестандартных способов выхода из ситуации, проживание этих способов совместно с детьми развивает нестандартность детского мышления.

В-третьих, идея гармоничного разнообразия как перспективная форма социального развития также предполагает умение проявлять продуктивную инициативу, что обуславливает возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки. Проектная деятельность также способствует саморазвитию каждого ребенка.

Все это способствует повышению уровня учебной мотивации дошкольников, что является предпосылкой успешной адаптации ребенка к школе, принятия им «позиции школьника», меняется негативное эмоциональное отношение детей к школе на положительное.

По мнению В.А. Деркунской, в основу проектной деятельности положено умение самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, а также развитие критического мышления [32].

Присущие ребенку-дошкольнику наглядно-образное мышление и целостное восприятие окружающего мира являются своеобразным фундаментом его развития. Это означает, что прежде чем знание о целостности мира будет оформлено в системе теоретических понятий ребенка, он должен воссоздать интегральный образ действительности на уровне воображения.

В проектной деятельности детям необходимо найти решение какой-либо проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, а с другой – применение знаний и умений из различных областей.

Своеобразие проектной деятельности заключается в получении ответа на вопрос о том, почему существует то или иное явление и как оно объясняется с точки зрения современного знания. Отличие проектной деятельности от других видов деятельности состоит в том, что она предполагает движение ребенка в пространстве возможного. Дошкольник исследует различные варианты выполнения поставленной задачи, выбирает оптимальный способ по определенным им критериям. Ребенок не просто ищет способ выполнения действия, но исследует несколько вариантов. Это означает, что, прежде всего, дошкольник отчетливо определяет, что ему нужно сделать.

В проектной деятельности дошкольников существует два пласта целей. Один из них связан с целями детей или детскими целями проектной деятельности. Второй пласт касается взрослых целей или целей организации проектной деятельности детей.

Ф.М. Губанова выделяет следующие основные цели организации проектной деятельности дошкольников: воспитание дошкольников, способных быть самостоятельными в мышлении и действиях; развитие коммуникативных и исследовательских умений, навыков сотрудничества; развитие умений детей работать с полученной информацией, формулировать суть проблемы и находить пути её решения; развитие критического

мышления. Таким образом, целью организации проектной деятельности является понимание и применение детьми знаний, умений и способов деятельности, приобретенных при изучении различных предметов и явлений (на интеграционной основе).

В работах Е.С. Евдокимовой выделяются этапы организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, которые представляют собой одну из педагогических технологий, включающую совокупность творческих, исследовательских, поисковых, проблемных методов [33, с. 43].

Первый этап – подражательно-исполнительский, реализация которого возможна с детьми 3,5–5 лет. На этом этапе дети участвуют в проекте «на вторых ролях», выполняют действия по прямому предложению взрослого или путём подражания ему, что не противоречит природе маленького ребёнка; в этом возрасте выражена потребность устанавливать и сохранять положительное отношение к взрослому и подражать ему. Таким образом, в этом возрасте ребенок выступает как бы в качестве заказчика проекта.

Второй этап – развивающий, он характерен для детей 5–6 лет, которые уже имеют опыт разнообразной совместной деятельности, могут согласовывать действия, оказывать друг другу помощь. Ребёнок реже обращается к взрослому с просьбами, активнее организует совместную деятельность со сверстниками. У детей развиваются самоконтроль и самооценка, они способны достаточно объективно оценивать как собственные поступки, так и поступки сверстников. В этом возрасте дети принимают проблему, уточняют цель, способны выбрать необходимые средства для достижения результата деятельности. Они не только проявляют готовность участвовать в проектах, предложенных взрослым, но и самостоятельно находят проблемы.

Третий этап – творческий, он характерен для детей 6–7 лет. Взрослому очень важно на этом этапе развивать и поддерживать творческую активность детей, создавать условия для самостоятельного определения детьми цели и содержания предстоящей деятельности, выбора способов работы над

проектом и возможности организовать ее. На этом этапе у дошкольников возрастает интерес к получению новых знаний, повышается самостоятельность [33, с. 43].

В исследованиях Л.Д. Морозовой выделены этапы освоения детьми 6–7 лет проектных действий: обозначение (детьми или взрослым) проблемы, отвечающей потребностям детей или интересам обеих сторон; самостоятельное определение детьми цели проекта, мотива предстоящей деятельности, прогнозирование результата; планирование деятельности детьми (при возможном участии взрослого как партнера), определение средств реализации проекта; выполнение детьми проектных действий: творческие споры, достижение договоренности, взаимообучение, взаимопомощь; обсуждение результатов работы, действий каждого, выяснение причин успехов и неудач; определение детьми перспективы развития проектирования [52, с. 35].

Анализ ряда исследований (В.В. Гузеев, Д.Г. Левитес, Н.В. Матяш, В.М. Монахов) свидетельствует о возможности и преимуществах использования проектной деятельности в работе с детьми дошкольного возраста.

Использование проектной деятельности в детском саду даёт возможность эффективно интегрировать образовательные области, систематизировать не только организованную образовательную деятельность дошкольников, но и деятельность в ходе режимных моментов, направлять и планировать самостоятельную деятельность детей.

Проектная деятельность всегда ориентирована на самостоятельность дошкольников в индивидуальной, парной или групповой работе, которую они выполняют в течение определенного отрезка времени [39, с. 37].

В ряде исследований поднимается вопрос о роли педагога в организации проектной деятельности дошкольников, которая видится учеными в развитии и поддержании активности детей, создание условий, для самостоятельного определения ими цели и содержания предстоящей

деятельности, выбора способов работы над проектом и их реализации. Взрослый принимает на себя роль организатора деятельности детей, выступает как источник информации, консультант и эксперт. Он – основной руководитель проекта и последующей деятельности (исследовательской, игровой, художественной, практико-ориентированной), координатор индивидуальных и групповых усилий детей в решении проблемы. При этом взрослый выступает как партнер ребенка и помощник в его саморазвитии.

Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса считают, что одна из главных задач, которую призван решить педагог в ходе организации проектной деятельности, связана с созданием проблемной ситуации и максимального разворачивания пространства возможностей ее преобразования. Авторы подчеркивают, что пространство возможностей может расширяться как за счет высказываний детей, так и за счет многообразия вариантов, предложенных одним ребенком. Ими предлагается следующая стратегия действий педагога: отслеживать возникновение проблемной ситуации и возможности ее преобразования, удерживать дошкольников в проблемном поле, следить, чтобы все дети «увидели» пространство возможностей и начали в нем действовать, предлагая и воплощая свои идеи [18, с. 47].

Исходя из вышеописанного, под проектной деятельностью детей дошкольного возраста следует понимать поэтапную деятельность по достижению намеченных целей в процессе взаимодействия педагога и детей друг с другом и окружающей средой. Следует понимать, что проектная деятельность является проектной только в том случае, если педагог совместно с детьми определяют ее цели и планирует пути достижения. Дошкольники вместе с родителями и педагогами подбирают, изучают и презентуют информацию по теме проекта, изготавливают атрибуты, разучивают правила, смотрят и обсуждают презентации. Итогом этой деятельности становится проектный продукт, являющийся культурно значимым, то есть представленным в виде культурного образца. Именно проектная деятельность помогает связать обучение с реальными событиями

жизни ребёнка, заинтересовать и увлечь его, и объединить всех участников образовательного процесса в коллектив, приобрести опыт сотрудничества [21, с. 36].

Таким образом, проектная деятельность детей дошкольного возраста – это способ организации детской деятельности, предполагающий взаимодействие педагогов с детьми на основе сотрудничества и направленный на разрешение актуальной для детей проблемной ситуации и завершающаяся созданием придуманного ими творческого продукта. Необходимым условием, обеспечивающим развитие детской проектной деятельности в условиях детского сада, является способность педагога организовывать такую деятельность с детьми, именно от него зависит, насколько проект будет интересен детям и результативен.

1.2. Сущность и содержание профессиональной компетентности педагогов «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста»

Сущность компетентности педагога «способность к организации проектной деятельности детей» предполагает анализ содержания понятий «компетенция», «компетентность» и профессиональная компетенция. Поэтому в данном параграфе раскроем содержание и структуру данных понятий.

В современной литературе научного направления понятия «компетентность» и «компетенция» понимаются неоднозначно и часто используются в одном контексте, поскольку данные категории тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Анализ научной литературы показывает, что эти понятия сложные, многокомпонентные, междисциплинарные, различающиеся по структуре и составу.

В современных словарях слово «компетенция» раскрывается с указанием на его латинское происхождение (competentia – согласованность

частей и compete – добиваюсь, соответствую, подхожу). Соответственно понятие «компетенция» может иметь два разных значения: во-первых, это круг полномочий какого-либо учреждения или лица, во-вторых, это круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом [2, с. 115]. В современной педагогической литературе слово «компетенция» употребляется во втором значении и определяется через термины способность и готовность к деятельности.

Наличие компетенций в различных областях жизнедеятельности рассматривается как основной результат образования человека. Европейские и российские исследователи (Дж. Равен, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.) среди проблем реформирования образовательной системы выделяют различные виды компетенций, которыми должен владеть современный человек.

Так, например, В. Хутмакер приводит пять ключевых компетенций: «...политические и социальные компетенции; компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе; компетенции, относящиеся к владению (mastery) устной и письменной коммуникацией; компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества...» [28, с. 51].

Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Эфрона определяет латинское слово «компетенция» как синоним русскому слову «ведомство». Происходит от слова «ведать» – знать, уметь, управлять.

Э.Ф. Зеер дает следующее определение: «Компетенция – способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в различных проблемных профессиональных либо жизненных ситуациях; компетентность – уровень владения совокупностью компетенций, отражающий степень готовности выпускника к применению знаний, умений, навыков и сформированных на их основе компетенций для успешной деятельности в определенной области». То есть, самым главным в этом определении оказывается «привязанность» знаний и умений к реальной практике – как педагогической, так и в любой другой сфере труда [34, с. 27].

А.В. Хуторской под компетенцией понимает «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним» [79, с. 33].

Сходного мнения придерживаются С.Е. Шишов и В.Н. Кальней, которые характеризуют компетенцию как общую способность, основанную на знаниях, опыте, ценностях и склонностях, приобретаемых благодаря обучению. Но одного обладания компетенцией, подчеркивают авторы, недостаточно, необходимо уметь применять ее в действии, в той или иной ситуации. Компетенция – это то, что порождает умение, действие, это возможность установления связи между знанием и ситуацией или, в более широком смысле, – возможность найти знание и действие, подходящее для решения проблемы.

В.И. Байденко понимает компетенцию как готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организовано и самостоятельно решать задачи, проблемы, оценивать результаты своей деятельности [9, с. 44].

С.Е. Шитовым компетенция рассматривается, как общая способность специалиста привлекать свои умения и знания для профессиональной деятельности, а также обобщенные способы выполнения действий. Педагог проявляет свои компетенции только в деятельности, в конкретной ситуации. Непроявленная компетенция представляется как скрытая возможность [85, с. 64].

С понятием компетенция связано родственное ему понятие «компетентность». Из связанных между собой общей сферой жизнедеятельности человека компетенций складывается его компетентность.

В психолого-педагогической науке встречаются различные подходы в определении термина компетентность. Неоднократно можно встретить в научных трудах и педагогической практике речевую подмену термина

«компетенция» термином «компетентность». Возможно, это происходит из-за особенностей перевода: *competere* – компетенция (базовое качество человека, включающее в себя совокупность взаимосвязанных качеств личности, необходимых для осуществления какой-либо деятельности), *competens* (множество компетенций – в дословном переводе) было на русский язык переведено как «компетентность».

Исследователи (Э.Ф. Зеер, Дж. Равен, Г.К. Селевко, Ю.Г. Татур) определяют компетентность как:

– интегративную целостность и действенность знаний, умений, навыков вообще (подразумевая сферу применения шире, чем только профессиональная);

– качества, приобретенные через проживание ситуаций, рефлексию опыта; как совокупность новообразований, знаний, системы ценностей и отношений, способствующую созданию ценностно-смысловых, поведенческих, мотивационных, эмоционально-волевых, когнитивных результатов личностной деятельности субъектов;

– квалификационную характеристику индивида, взятую в момент его включения в деятельность;

– жизненный успех в социально значимой области, как выраженную способность применять знания и опыт для решения профессиональных, социальных и личностных проблем, как специфические способности, необходимые для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, и включающей узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия.

Н.А. Брюханова под компетентностью понимает свойство профессионала, которое указывает на его способность разумно и эффективно действовать при определенных обстоятельствах, то есть реализовывать определенные группы опытных достижений в отношении тех или иных

направлений или этапов осуществления деятельности, в частности профессиональной деятельности [16, с. 53].

А.В. Хуторской определяет компетентность как обладание соответствующей компетенцией, включающей личностное отношение человека к ней и предмету деятельности, т.е. как состоявшееся личностное качество человека [79, с. 51].

В.В. Башев, считает, что компетентность характеризуется возможностью переноса способности в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность изначально возникла, подтверждая тем самым мысль, что компетентность – интегративное качество личности, которое успешно реализуется в деятельности, даже если деятельность происходит в новых для субъекта условиях, т.е. компетентность интегрирует знания, умения и усвоенные способы деятельности применительно к конкретным условиям, в конкретной ситуации [13, с. 43].

Анализ приведенных определений понятия «компетентность» позволяет сделать вывод, что компетентность является динамической личностной характеристикой, базируется на выработанной готовности к определенному действию на сформулированной ценностной ориентации, проявляется в деятельности через проживание многообразия ситуаций.

На основании изложенного под компетентностью мы будем понимать интегративную многоуровневую профессионально значимую характеристику личности, выражающуюся в наличии ценностного отношения к педагогической профессии в совокупности с профессиональными знаниями и умениями.

Основными признаками компетентности являются [65, с. 51]: диалектическая взаимосвязь практических умений и навыков; способность реализовать имеющиеся умения и навыки в конкретных практических условиях, адаптированных реальной ситуацией; обязательная включенность субъекта в практико-ориентированную профессиональную деятельность.

Обобщая данные определения, можно сказать, что компетентностью является, с одной стороны, круг полномочий, который определяет ответственность в решении практических задач должностного лица, с другой – знание, опыт, умения. В научной литературе в понятие компетентности включается помимо общей совокупности знаний еще и знание возможных последствий конкретного способа воздействия, уровень умения и опыт практического использования знаний. Компетентность выступает качественной характеристикой, указывает на владение человеком соответствующей компетенцией, и включает его личностное отношение к ней и предмету своей деятельности. Компетентность, высшая степень владения знанием или проявление знаний [43, с. 46].

Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Сопутствующие компетенции – это те, которые являются дополнительными и индивидуальными для каждого работника. Это потенциал личности, прошлый опыт человека, который позволяет ему быть успешным в профессиональной деятельности. В педагогическом плане компетенция понимается как совокупность профессиональных полномочий, функций, создающих необходимые условия для эффективной деятельности в образовательном процессе.

Таким образом, компетентность является качественной характеристикой владения человеком соответствующей компетенцией и включает ее личностное отношение к ней и предмету своей деятельности. Исходя из анализа работ вышеуказанных авторов, мы можем сделать вывод, что единого подхода к установлению взаимосвязи между рассматриваемыми понятиями нет.

Взяв за основу идеи, предложенные А.В. Хуторским, мы смогли уточнить характерные черты взаимосвязи компетенции и компетентности:

во-первых, компетенции являются отдельными компонентами, которые в развитии образуют компетентность, реализуемую впоследствии при выполнении должностных обязанностей; во-вторых, компетентность есть связь компетенций, актуализированных в опыте той или иной деятельности.

Анализ статьи 2 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273 показывает, что официально закрепленное понятие компетентности сводится к комплексу приобретаемых в ходе образовательной и трудовой деятельности знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности.

В рамках нашего исследования мы придерживаемся подхода, предлагаемого психолого-педагогической школой РГПУ им. А.И. Герцена (А.П. Тряпицына, В.А. Козырев, И.С. Батракова, Н.Ф. Радионова и др.). В соответствии с которым компетентность «имеет деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях» и проявляется в «умении осуществить выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации».

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

Для нашего исследования интерес представляют базовые компетентности, к числу которых относится профессиональная компетентность. Остановимся на ее описании более подробно.

Выделим три основных подхода к пониманию профессиональной компетентности, которые условно можно назвать поведенческим, личностным и ситуативным. Представители «поведенческого» подхода (Д. МакКлелланд, Л. Спенсер, С. Спенсер, Е.И. Барышникова) понимают профессиональную компетентность как своеобразный набор способностей, базовых «автоматизмов», устойчивых стереотипных поведенческих

действий, которые помогают исполнителю успешно решать стоящие перед ним рабочие задачи. Соответственно, для формирования и совершенствования профессиональной компетентности, по мнению представителей данного подхода, необходимо выделить ключевые аспекты работы, описать поведенческие действия, необходимые для ее выполнения и предложить критерии успешности этих действий для эффективного выполнения работы.

Представители «личностного» подхода (И. Адизес, Р. Бояцис, Дж. Равен) определяют профессиональную компетентность через личность исполнителя, ее мотивы, установки, саморефлексию, степень интеграции с социальным окружением, реализуемые социальные роли. Соответственно, формирование и развитие профессиональной компетентности невозможно без учета системы ценностных ориентаций, аттитюдов, отношений с социальным окружением исполнителей работы.

Британский психолог Дж. Равен, например, прямо заявляет, что оценивать навыки и способности в отрыве от ценностей попросту бессмысленно, а потому оценка приоритетов человека должна стать ключевой задачей формирования и развития профессиональной компетентности сотрудников.

Представители «ситуационного» подхода (Г. Гарднер, К Альбрехт) определяют профессиональную компетентность как способность индивида быстро реагировать на стимулы рабочей среды и успешно адаптироваться к ее изменениям. В этом смысле целью формирования и развития профессиональной компетентности становится выделение особенностей современной динамичной рабочей среды и поиск релевантных средств, помогающих успешной адаптации исполнителя к ее условиям.

Представляется, что «ситуационный» подход к определению профессиональной компетентности на сегодняшний день является более продуктивным, чем «поведенческий» или личностный. Во-первых, ситуационный подход позволяет учитывать сложность, динамичность и

изменчивость современной рабочей среды. Во-вторых, ситуационный подход указывает на необходимый минимум конкретных навыков, который может понадобиться индивиду для успешной адаптации к возможным изменениям среды. В-третьих, ситуационный подход предлагает релевантный инструментарий, который, с одной стороны, позволяет диагностировать наличие необходимых для успешной работы компетенций, а, с другой стороны, предлагает конкретные инструменты развития этих компетенций. В-четвертых, в ситуационном подходе учитывается такая важная переменная современного мира, как культурное многообразие: гендерное, возрастное, национальное. В-пятых, ситуационный подход в некоторой степени обращен в недалекое будущее и дает возможность уже сейчас учитывать технические, технологические и информационные тренды эры.

Профессиональная компетентность – интегральное качество специалиста, характеризующее его умение решать профессиональные задачи с применением профессиональных знаний и имеющегося опыта, включающее мотивационную, информационную и операционную составляющие, а также готовность к самообразованию в профессиональной среде. В значительном числе исследований в области педагогики, психологии, социологии (Л.И. Анциферова, Ю.В. Варданян, Е.Н. Волкова, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.К. Маркова и др.) неоднократно определялась структура и содержание профессиональной компетентности, выделялись психологические, педагогические, методические, социальные факторы и условия ее формирования и развития.

Понятие «профессиональная компетентность» рассмотрено Л.В. Львовым как интегративное качество личности специалиста, состоящее из компетенций и включающее систему адекватных профессиональных умений (знаний, навыков, освоенных обобщенных способов решение профессиональных задач), а также личностных и профессионально-важных качеств.

О.Н. Шахматова рассматривает профессиональную компетентность как одну из составляющих профессионализма. Структура профессионализма: профессиональная востребованность, профессиональная пригодность, профессиональная удовлетворенность и профессиональный успех. Под профессиональной компетенцией подразумевается совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности.

Рассматривая формирование профессиональной компетентности как процесс, многие авторы выделяют в нем разные уровни (этапы). Так, С. Пэрри описывает, например, уровень новичка, адепта (человека, уже успевшего накопить некоторый профессиональный опыт), уровень опытного профессионала, выполняющего свою деятельность на самом высоком уровне [11, с. 48–50].

В понятие «профессиональная компетентность» включают следующие аспекты:

- проблемно-практический – адекватность распознавания и понимания ситуации, адекватная постановка и эффективная реализация целей, задач в данной ситуации;
- смысловой – адекватное осмысление производственной ситуации в более общем социокультурном контексте;
- ценностный – способность к правильной оценке ситуации с точки зрения собственных и общезначимых ценностей.

Уровень профессиональной компетентности определяется нормативно закрепленным набором качеств, необходимых в определенной сфере деятельности, то есть содержанием компетенции [27, с. 77].

Как отмечает В.А. Сластенин, структурные компоненты педагогической компетентности должны совпадать с компонентами педагогической деятельности, в результате, модель компетентности педагога включает многочисленные педагогические умения, характеризующие

способность и готовность осуществлять педагогическую деятельность [71, с. 24].

Л.М. Митина в структуре педагогической (психолого-педагогической) компетентности выделяет три подструктуры:

– деятельностную (знания, умения, навыки, индивидуальные способы самостоятельного и ответственного осуществления педагогической деятельности);

– коммуникативную (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления педагогического общения);

– личностную (потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки самосовершенствования) [22, с. 35].

На основе анализа различных определений данного понятия в своей работе мы будем опираться на следующее определение: профессиональная компетентность педагога – это способность к эффективному выполнению профессиональной деятельности, определяемой требованиями должности, основанная на фундаментальном научном образовании и эмоционально ценностном отношении к педагогической деятельности. Она предполагает владение профессионально значимыми установками и личностными качествами, теоретическими знаниями, профессиональными умениями и опытом.

Проанализировав достаточно большой объем диссертационных работ, мы выявили интересные исследования, связанные с организацией различных видов детской деятельности в процессе взаимодействия педагогов с детьми дошкольного возраста.

Сущностные характеристики, связанные с готовностью и способностью педагогов к организации различных видов детской деятельности – личностная, теоретическая, практическая [52]. Личностная характеристика готовности раскрывает установки, ориентации, индивидуальную позицию, качества педагога. Теоретический аспект готовности к организации различных видов детской деятельности, как следует из вышеизложенных

работ, включает совокупность знаний о детях и об особенностях работы, связанных с информационно-знаниевой стороной деятельности. Практический аспект готовности к организации различных видов детской деятельности традиционно рассматривается как совокупность нескольких групп педагогических умений: коммуникативных, диагностических, прогностических, организационных, рефлексивных.

Учитывая имеющиеся результаты, мы будем рассматривать педагогическую компетентность «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» как интегративную характеристику личности педагога, включающую владение знаниями теоретического и прикладного плана о проектной деятельности, ценностного отношения к данной деятельности, а также практическими умениями организации проектной деятельности детей.

В согласовании с логикой компетентностного подхода выделенная нами профессионально-педагогическая компетентность в своем структурном описании охватывает три компонента: когнитивно-информационный, ценностно-мотивационный и деятельностный.

Содержание когнитивно-информационного компонента характеризуется системой психолого-педагогических знаний. Речь идет о владении педагогами научными знаниями о возрастных особенностях дошкольников, приемах и способах взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса, технологии проектирования, особенностей организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста. Представленный компонент отражает умение педагогов осуществлять поиск, систематизацию и хранение информации, а также умение её анализировать и отбирать для реализации конкретного проекта.

Педагогическая компетентность, сущность которой заключается в организации проектной деятельности детей, включает не только владение теоретическими знаниями и умениями работать с информацией, но и развитие ценностно-мотивационной стороны личности педагога детского

сада.

Ценностно-мотивационный компонент выражается в понимании педагогами значимости, важности и необходимости проектного способа организации деятельности для развития всех субъектов образовательного процесса; в способности анализировать эмоционально-психологическое состояние субъектов проектной деятельности; понимании и интерпретации педагогами потребностей и интересов участников проектной деятельности; желании работать в режиме проектной деятельности и искреннем интересе в качественном результате реализуемого проекта.

Деятельностный компонент состоит в совершенствовании и расширении опыта организации проектной деятельности детей. В этом опыте педагога детского сада можно выделить два направления деятельности. Первое направление связано с педагогическим проектированием и освоением им проектной деятельности как способа организации человеческой деятельности, второе направление связано с организацией проектной деятельности детей, в современной педагогической науке и практике это направление часто называют методическое направление деятельности педагога детского сада. В связи с этим логичным является выделение двух основных типов действий педагога детского сада – непосредственных (педагогических) и опосредованных (методических). Учитывая сказанное выше, мы считаем, что деятельностный компонент профессиональной компетентности по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста может быть выражен совокупностью следующих умений: выстраивать профессиональную деятельность в проектом режиме (осуществлять педагогическое проектирование), организовать проектную деятельность детей, встраивать проектную деятельность детей в образовательный процесс, трансформировать проектную задачу в личностно-значимую для всех участников проектной деятельности, умением видеть, понимать, интерпретировать и помогать в решении трудностей, возникающие при реализации проектной деятельности детей, подмечать

(изучать) интересы детей, на основе которых организовать проектную деятельность, поддерживать и стимулировать интересы детей на всех этапах проектной деятельности.

В рамках любой компетентности существует несколько уровней ее выраженности (проявленности). Благодаря этому модель компетентности предполагает высокую объективность оценки и поэтому хорошо подходит для практического использования при оценке персонала.

Таким образом, предпринятый нами анализ научной литературы позволяет сделать следующие выводы: профессиональная компетентность педагога «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» – это интегративная характеристика личности педагога, включающая владение знаниями теоретического и прикладного плана о проектной деятельности и ее особенностях в дошкольном возрасте, ценностное отношение к данному виду деятельности, а также практическими умениями организации проектной деятельности детей. Структурная характеристика выделенной нами компетентности включает следующие компоненты: когнитивно-информационный, ценностно-мотивационный, деятельностный. Мы считаем целесообразным при разработке критериальных характеристик уровня и характера развития профессиональной компетентности педагога детского сада «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» рассматривать в качестве основных ее показателей.

1.3. Теоретическое обоснование и практическое состояние процесса формирования способности педагогов дошкольного образования к организации проектной деятельности детей

В соответствии с поставленными задачами исследования необходимо рассмотреть обоснование условий формирования профессиональной компетентности педагогов дошкольной организации «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста».

Данными условиями выступает набор предпосылок и специально организованных обстоятельств, обеспечивающих процесс формирования профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей в дошкольной образовательной организации.

Формированию профессиональной компетентности педагогов «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» будет способствовать совокупность следующих условий:

- разработка теоретического образовательного модуля, направленного на актуализацию системы знаний педагогов об организации проектной деятельности детей дошкольного возраста;

- реализация комплекса интерактивных форм предъявления содержания теоретического модуля, направленного на осознание педагогами развивающего потенциала проектной деятельности и ценностного отношения к ней;

- включение педагогов в ситуации презентации профессионального опыта и достижений как пространства осмысления профессиональной деятельности.

Первое заявленное нами условие формирования профессиональной компетентности «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» – разработка теоретического образовательного модуля, направленного на актуализацию системы знаний педагогов об организации проектной деятельности детей дошкольного возраста. Данное условие тесно связано с когнитивно-информационным компонентом изучаемой компетентности и предусматривает обогащение системы знаний педагогов об организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

В профессиональном стандарте педагога обозначено, что педагог, осуществляющий деятельность в сфере дошкольного образования, должен «знать основы методики преподавания, принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий», владеть умением

«разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии» [38, с. 87]. Перечисленные знания могут быть получены педагогами в ходе развития профессиональной компетентности в процессе получения базового педагогического образования, в процессе переподготовки и повышения квалификации, взаимообучения и самообразования.

Вопросы развития профессиональной компетентности работников образовательных организаций являются предметом исследований И.В. Гришиной, Ю.В. Подзюбановой, И.В. Зверевой, Н.В. Немовой и др. В данных работах характеризуются цели, принципы, задачи, структура формирования профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, анализируются пути совершенствования содержания, форм, методов развития педагогов. Особое внимание уделяется способам организации развития и формирования профессиональных компетентностей педагогов [30].

Опираясь на работы С.Г. Вершловского, Л.М. Маневцовой, С.С. Лебедевой было выявлено, что традиционно формирования профессиональных компетентностей педагогов может проходить путем формального (обучение педагогов в образовательных учреждениях, организующих процесс повышения квалификации), неформального (участие педагогов в работе семинаров, творческих групп, педагогических консилиумов в учреждении) и информального (свободное общение педагогов в процессе консультаций, использование различных литературных источников, переработка сведений из средств массовой информации) образования [47].

Таким образом, в дошкольной образовательной организации возможно формировать профессиональную компетентность педагогов в рамках неформального и информального образования. Этот факт обращает нас к отбору содержания неформального и информального образования, который производится по критериям, предложенным Ю.К. Бабанским, среди них

называют следующие: целостное отражение в содержании основных компонентов опыта, перспектив его совершенствования, задач всестороннего развития личности, выделения главного и существенного в содержании, учет возрастных возможностей обучающихся, соответствие объема содержания времени на его изучение, учета отечественного и международного опыта формирования содержания программ [82, с. 119].

Вслед за проблемой отбора содержания обучения встает проблема структурирования этого содержания. Несмотря на разницу подходов структурирования учебного содержание, все они основаны на одних и тех же принципах. Мы выделили следующие принципы структуризации содержания обучения: принцип компоновки содержания вокруг базовых понятий и закономерностей, принцип систематичности и логической последовательности изложения материала, принцип целостности и практической значимости содержания, принцип наглядного представления учебного материала.

Известны различные методы структурирования учебного материала: метод дидактических матриц (В.П. Беспалько), теория графов (А.М. Сохор), метод укрупнения дидактических единиц (П.М. Эрдниев), метод модульного построения (П. Юцявичене), метод выделения структурных и системных единиц знаний (Б.И. Коротяев).

Для нашего исследования наибольший интерес представляет модульная система построения содержания обучения, которая берет свое начало в работах зарубежных ученых Дж. Расселла, Б.М. Гольдшмид, Б.Ф. Скинера, К. Курха. В нашей стране оно начинает развиваться в конце 80-х годов благодаря трудам исследователя П.А. Юцявичене и ее учеников.

Внедрению модульной системы в нашей стране способствовала конференция ЮНЕСКО (1974 год), проходившая в Париже, на которой обсуждались способы составления гибких и открытых структур профессионального образования, адаптированных и приспособленных к конкретным условиям.

Ключевым понятием модульной системы обучения является понятие «модуль». Модуль, как отдельно взятая часть, элемент образовательного процесса, может сам делиться на более мелкие составляющие – модульные единицы, являющейся законченной содержательной единицей. Модульные единицы формируют структуру модуля и зависят от изучаемого содержания, особенности организации обучения, правил и возможностей применения образовательных технологий. Модуль представляет собой независимое, логически законченное звено процесса обучения.

Существует несколько точек зрения относительно понятия «модуль» и «модульное обучение». Так, П.А. Юцявичене определяет модуль как «блок информации, включающий в себя логически завершённую единицу учебного материала, целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей» [85, с.50–51].

Ю.Т. Тимофеева разработала определение «модуля» как определенной дозы информации или действия, достаточной для формирования профессиональных знаний и навыков, включенных в определенную профессиональную компетентность, как относительно самостоятельную часть, несущую определенную функциональную нагрузку в теории обучения.

Все существующие определения модуля можно систематизировать, на наш взгляд, по трем аспектам: модуль как единица государственного учебного плана по специальности; модуль как организационно-методическая междисциплинарная структура; модуль как организационно-методическая структурная единица в рамках одной учебной дисциплины.

Принимая во внимание столь различную картину понятия «модуль», в нашей работе будем понимать под ним автономную организационно-методическую структуру обучения, включающую в себя дидактические цели, логически завершённую единицу учебного материала, методическое руководство (включая дидактические материалы) и систему контроля, направленную на развитие профессиональных компетентностей.

М.А. Чошанов выделяет и формулирует принципы модульной системы:

- принцип структуризации (применение функциональных узлов-модулей, последовательность, целостность и автономность модуля);
- принцип проблемности (введение ситуаций для активации познавательной активности учащихся);
- принцип вариативности (целесообразный выбор и использование разнообразных форм, методов и средств обучения);
- принцип реализации обратной связи (система контроля и самоконтроля, партнерское учебное сотрудничество).

Перечисленные принципы модульной системы В.М. Гареев, С.И. Куликов и В.И. Панченко дополняют принципом интеграции различных методов и форм обучения, а также принципом гибкости содержания.

Анализ литературы, позволил выделить принципиальные отличия модульной системы от других систем построения содержания обучения: содержание представляется в виде самостоятельного банка информации и методическим руководством по ее усвоению, которое обеспечивает достижение поставленных целей и реализацию субъектных отношений между педагогом и обучающимися. Выделенные отличия позволяют зафиксировать ценность модульной системы обучения, которая заключается в развитии умения самостоятельно учиться и рефлексивных способностей.

В методической литературе существует несколько классификаций модулей, выделенные по разным основаниям. Так, по содержанию выделяют следующие типы модулей: целевые (содержат новые тематические сведения); информационные (материалы учебника, книги); операционные (практические упражнения и задания). По целевому назначению выделяют познавательные (для изучения основ науки); операционные (для формирования навыков, умений и способов деятельности); смешанные модули.

Таким образом, сущность модульного обучения заключается в том, что учебная информация (содержание обучения) структурируется в самостоятельные, законченные организационно-методические блоки-модули,

объем и содержание которых могут варьироваться в зависимости от дидактических целей, профильной и уровневой дифференциации обучающихся, выбора обучающимся индивидуальной траектории. Такая структура позволяет гибко строить содержание образования на основе блоков, а также дает возможность применять разнообразные формы и виды обучения и варьировать его темп. Все это делает модульное обучение не только высоко дидактическим, но динамичным и результативным.

Модульное построение содержания образования педагогов позволит сформировать когнитивно-информационный компонент профессиональной компетентности «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» в процессе освоения педагогами учебно-методической и научно-теоретической информации.

Осмысление условий по формированию педагогической компетентности «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» предполагает не только освоения педагогами содержательной ее части, но и «способов развертывания этого содержания, адекватных природе педагогического знания». В связи с этим, следующим условием является разработка комплекса интерактивных форм предъявления содержания теоретического модуля, направленного на осознание педагогами развивающего потенциала проектной деятельности и ценностного отношения к ней. Это условие тесно связано с ценностно-мотивационным компонентом рассматриваемой компетентностью.

Освоение педагогами учебно-методической и научно-теоретической информации будет более продуктивным, если в этом процессе активизируются их личные и профессиональные интересы и потребности, достигается понимание значимости обсуждаемых вопросов; их содержание отвечает социально-образовательным ожиданиям, а обсуждение проходит в эмоционально-комфортных для них условиях. Одним из эффективных способов в данном контексте выступает использование интерактивных форм работы с педагогами по освоению ими нового содержания деятельности.

Помимо этого, А.С. Толпекина указывает, что в современном детском саду приходится быстро реагировать на изменения, происходящие в обществе и находиться в режиме постоянного развития, в связи с этим особое место отдается интерактивным формам работы с педагогами [76, с. 240].

Н.Б. Борисова объясняет, что интерактивные формы взаимодействия основаны на явлении интеракции (от англ. interaction – взаимодействие, воздействие друг на друга). Их реализация дает возможность наиболее конструктивно организовать межличностное познавательное общение и взаимодействие всех его субъектов [76, с. 239].

В.А. Дубских использует термин «интерактивное диалог» определяя его как «активный обмен сообщениями между пользователем и информационной системой в режиме реального времени» [76, с. 241], а также вступление в письменный или устный «диалог» с преподавателем или коллегами. В данном контексте мы видим выход на «интерактивное обучение» с использованием современных информационных технологий.

Раскрыть особенности и условия организации интерактивных форм работы с педагогами позволяют труды Н.Б. Борисовой, А.С. Толпекиной, В.А. Дубских и других авторов. Разнообразие интерактивных форм методической работы с педагогами ДОО описывает Н.В. Серебрякова. В своих работах она выделяет две группы форм: традиционные и нетрадиционные.

К традиционным относятся формы методической работы, ориентированные на репродуктивную мыслительную деятельность, и обеспечивают опору на зону актуального развития педагогов, например, традиционный педагогический совет, семинар, консультация, открытые просмотры, взаимопосещения и т.д. Некоторые формы работы, особенно часто используемые на протяжении последних нескольких лет, давно перешли из ранга нетрадиционных в традиционные, это такие активные формы работы как брейн-ринг, творческая гостиная, методическая или педагогическая выставка, педагогические чтения, рабочая творческая группа

педагогов, мастер-класс и др. [70, с. 254]. Активные формы стимулируют поиск, творческую исследовательскую деятельность педагогов и ориентированы на зону ближайшего развития педагогов. Перечисленные формы методической работы в ДОО способствуют решению задач повышения эффективности педагогической деятельности.

К нетрадиционным формам методической работы можно отнести и интерактивные. Эти формы предполагают сознательную активную позицию педагога во время проведения мероприятия. Интерактивный означает основывающийся на взаимодействии субъектов друг с другом. Цель использования интерактивных методов – изменение моделей поведения участников. Анализируя свои реакции и реакции партнера, участник меняет свою модель поведения и осознанно усваивает новые нормы деятельности, что позволяет говорить об интерактивных методах как о процессе интерактивного воспитания. Интерактивные формы способствуют формированию культуры саморазвития педагогов. Одна из целей интерактивного обучения состоит в создании комфортных условий обучения для педагогов, при которых педагог чувствует свою успешность, интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным и эффективным весь процесс обучения. В процессе их проведения используются формы обучения, которые обеспечивают подготовку педагогов к инновационной деятельности, создает предпосылки для их быстрой адаптации в динамической профессиональной среде.

К числу основных достоинств интерактивных форм в методической работе детского сада следует отнести ее вклад в стимулирование интереса и мотивации к самообразованию педагогов; развитие активности и самостоятельности в поиске, внедрении и разработке инновационных путей организации образовательного процесса в ДОО; актуализацию мыслительных операций (анализа, синтеза и др.) и рефлексии собственной профессиональной деятельности; оптимизации стремления к сотрудничеству, эмпатии. Стержнем данных форм работы с кадрами являются коллективные

обсуждения, рассуждения, аргументация выводов, соревнования умов и талантов.

Интерактивные формы могут быть использованы как изолированно (т.е. как самостоятельное методическое мероприятие), так и в сочетании с другими формами в рамках одного методического мероприятия.

Можно выделить такие интерактивные формы методической работы: квик-настройка, микрофон, аквариум, коучинг-сессия, тренинг, педагогический мост, аукцион инновационных открытий, педагогическое «ателье» или педагогическая мастерская, кейс-метод и др. [70, с. 255]. Остановимся на их краткой характеристике.

«Микрофон» предлагает высказывание собственной точки зрения по определённому вопросу или проблеме. Эту методическую форму удобно использовать в ходе проведения педсовета или семинара для актуализации знаний педагогов. Обычно высказать свое мнение предлагается всем присутствующим поочередно, время выступления ограничено 1–2 минутами.

«Аквариум» предполагает работу педагогов в двух группах, одни – рыбки, «плавают» внутри аквариума, они заняты решением проблемы, другие – «наблюдатели», находятся вне аквариума, наблюдают за «рыбками». После презентации способа решения проблемы «рыбками», «наблюдатели» обсуждают ход дискуссии, аргументы выступающих.

«Синтез идей» предусматривает рассмотрение группами поэтапно всех вопросов заседания: на отдельных листах бумаги первая группа рассматривает первый вопрос, вторая – второй и т.д. После выполнения первая группа отдает свой листок для доработки второй группе, вторая – третьей и т.д. Эта форма развивает умение формулировать высказывание по определенному дискуссионному вопросу в сжатой форме, выразительно, аргументировано, лаконично.

«Метод Пресс» состоит из четырех этапов: высказывание собственной точки зрения («Я считаю, что...»); обоснование своей мысли («... Так

как...»); примеры и аргументы для поддержания своей точки зрения («... например...»); обобщение, выводы («Итак...»).

«Квик–настройка». Положительный эмоциональный настрой педагога на успешную работу.

«Квадро» предполагает дискуссию по теоретическому материалу. Ведущий задает проблемный вопрос, педагоги голосует карточками (4 шт.): 1 – согласен, 2 – согласен, но; 3 – не согласен; 4 – согласен, если. Затем педагоги объединяются с одинаковыми карточками и организуется дискуссия. Результаты дискуссии подводят сами педагоги.

Интерактивные формы стимулируют интерес и мотивацию к самообразованию, повышают уровень активности и самостоятельности, развивают навык анализа, рефлексии своей деятельности стремления к сотрудничеству, эмпатии. Следовательно, будут способствовать осознанию педагогами значимости, важности и необходимости использования проектного способа организации деятельности для развития всех субъектов образовательного процесса, пониманию педагогами потребностей и интересов участников проектной деятельности; формированию способности анализировать эмоционально-психологическое состояние субъектов проектной деятельности.

Таким образом, применение интерактивных форм позволяет активизировать деятельность педагогов, создать условия для самостоятельной и творческой работы, стимулировать умение работать коллективно, плодотворно сотрудничая друг с другом, развивать их профессиональную компетентность. Реализация нетрадиционных форм работы с педагогами повышает их интерес к деятельности, дает возможность проявить себя, мотивирует на применение инноваций. Интерактивные формы работы будут способствовать формированию ценностно-мотивационного компонента профессиональной компетентности педагогов «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста».

Третье условие развитие профессиональной компетентности педагогов «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» – включение педагогов в ситуации презентации профессионального опыта и достижений как пространства осмысления профессиональной деятельности. Это условие предполагает совершенствование и расширение опыта организации проектной деятельности детей. В этом опыте педагога детского сада выделены два направления деятельности. Первое направление – организация собственной деятельности в режиме проектирования, второе – организация проектной деятельности детей.

О создании ситуаций презентации профессиональных достижений пишут сразу несколько авторов: Д.Ю. Голик, Т.Л. Развозжаева, О.А. Соломенникова, С.В. Королева и другие.

Качество дошкольного образования напрямую зависит от компетентности педагогического персонала ДОО. Набор задач, стоящих перед педагогом, постоянно расширяется, в данный момент можно говорить о следующем комплексе задач: владение информационными технологиями, владение компетенциями эффективно вступать в партнерские отношения, полноценно использовать личностные профессионально-значимые ресурсы, быть готовым реализовывать карьерную динамику на основе непрерывного профессионально-педагогического образования.

Презентация профессиональных достижений педагогов может быть проведена в форме публичного выступления. Для успешного выступления необходимо обладать группами следующих умений: эмоциональные или аффективно-коммуникационные, информативно-коммуникативные, регулятивно-коммуникативные.

Под первой группой умений подразумевается хорошее эмоциональное состояние выступающего. Информативно-коммуникативные умения предполагают собой тщательную подготовку контента выступления. Соответственно, тема выступления должна быть хорошо изучена. В ходе

выступления у слушателей могут возникнуть связанные с темой вопросы, поэтому глубокое понимание проблематики очень важно. Регулятивно-коммуникационные умения подразумевают управление живым, интерактивным диалогом.

Под тщательной подготовкой выступающего подразумевается исчерпывающее, великолепное знание пространства проблемы выступления и проработку всех предполагаемых вопросов, которые может задать аудитория. С.М. Халин выделяет специальные требования, которые предъявляются к мастерству выступающего педагога и ориентируют на постоянное совершенствование публичного выступления.

К числу показателей ораторского мастерства, по мнению С.М. Халина, относятся следующие: эрудированность, знание предметов, смежных с темой выступления областей знания, убежденность выступающего, готовность защищать свою позицию, культура речи, умение видеть и чувствовать слушателей, культура общения, контакт с аудиторией, умение изложить содержание так, чтобы оно стало собственной (лично-значимой) позицией слушателя, умение аргументировать, а также стройность и последовательность изложения, умение применять наглядные и технические средства [24, с. 66].

Важным условием для презентации работы педагога должна выступать гармония мысли, слова и формы. Работа над формой выступления полагает, в частности, работу над его лексической формой, которая должна доносить ясность и конкретность выступления. Форма должна быть доходчивой, несущей в себе ясность и образность. Начало выступления должно быть подвижным и активным, настраивающим на обратную связь. По сути, воздействие выступающего должно сразу вызвать интерес к предлагаемому контенту, создать позитивный настрой слушателей как на самого выступающего, так и на предлагаемый им контент.

Создание ситуаций презентации профессиональных достижений – это не что иное как обмен опытом. Обмен опытом между педагогами может

происходить в форме мастер-класса, конференции, фестиваля. Основная их цель – внедрение новых педагогических идей и методических находок. Данные формы работы позволяют педагогам демонстрировать свой опыт, знакомиться с опытом коллег и осуществлять его рефлекссию; способствуют взаимообучению и взаимосовершенствованию профессиональной деятельности, обеспечивают диалог между всеми субъектами образовательного процесса.

В целом, анализ научной литературы позволил нам теоретически обосновать три основных условия развитие профессиональной компетенции педагогов «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста»: разработка теоретического образовательного модуля, направленного на актуализацию системы знаний педагогов об организации проектной деятельности детей дошкольного возраста; реализация комплекса интерактивных форм предъявления содержания теоретического модуля, направленного на осознание педагогами развивающего потенциала проектной деятельности и ценностного отношения к ней; включение педагогов в ситуации презентации профессионального опыта и достижений как пространства осмысления профессиональной деятельности. Данные условия могут быть созданы непосредственно в образовательной организации.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Предпринятый теоретический анализ показал, что проектная деятельность как педагогическая технология возникла в начале прошлого столетия в США. Ее называли также методом проектов, и связывался он с идеями прагматического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В.Х. Килпатриком. Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании.

Проектная деятельность детей дошкольного возраста – это способ организации детской деятельности, предполагающий взаимодействие педагогов с детьми на основе сотрудничества и направленный на разрешение актуальной для детей проблемной ситуации и завершающаяся созданием придуманного ими творческого продукта. Необходимым условием, обеспечивающим развитие детской проектной деятельности в условиях детского сада, является способность педагога организовывать такую деятельность с детьми, именно от него зависит, насколько проект будет интересен детям и результативен.

Профессиональная компетентность является своеобразным индикатором, качественно-количественной характеристикой уровня профессионализма. Это сложная, многоаспектная категория, наиболее полно и всесторонне характеризующая специалиста-профессионала.

Профессиональная компетентность педагога «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» – это интегративная характеристика личности педагога, включающая владение знаниями теоретического и прикладного плана о проектной деятельности и ее особенностях в дошкольном возрасте, ценностные отношения к данному виду деятельности, а также практическими умениями организации проектной деятельности детей. Структурная характеристика выделенной нами компетентности включает следующие компоненты: когнитивно-информационный, ценностно-мотивационный, деятельностный. Мы считаем целесообразным при разработке критериальных характеристик уровня и характера развития профессиональной компетентности педагога детского сада «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» рассматривать в качестве основных ее показателей.

С учетом современных тенденций педагогической науки развитие профессиональной компетенции «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» реализуется при создании педагогических условий, ориентированных на актуализацию знаний

педагогов о проектной деятельности детей и особенностях ее организации, на развитие ценностного отношения к проектной деятельности и приобретения опыта практического взаимодействия с детьми в проектом режиме.

В качестве педагогических условий, способствующих формированию педагогической компетенции «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» выявлены: разработка теоретического образовательного модуля, направленного на актуализацию системы знаний педагогов об организации проектной деятельности детей дошкольного возраста; реализация комплекса интерактивных форм предъявления содержания теоретического модуля, направленного на осознание педагогами развивающего потенциала проектной деятельности и ценностного отношения к ней; включение педагогов в ситуации презентации профессионального опыта и достижений как пространства осмысления профессиональной деятельности.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ «СПОСОБНОСТЬ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ»

2.1. Диагностическое изучение уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста»

В настоящее время наблюдается недостаточность методического инструментария для изучения профессиональной компетентности педагогов «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста». Перед нами встала задача разработки такого инструмента, в основу которого мы положили модель компетентности «способность к организации проектной деятельности детей», состоящую из трех компонентов: когнитивно-информационного, ценностно-мотивационного, деятельностного. Для каждого компонента определены признаки, характеризующие искомую профессиональную компетентность. В обобщенном виде данная модель представлена в таблице 1.

Таблица 1

Структура модели профессиональной компетентности педагога «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста»

Когнитивно-информационный компонент
Знание возрастных особенностей дошкольников
Знание приемов и способов взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса.
Знание технологии проектирования
Знание особенностей организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста
Умение осуществлять поиск, систематизацию и хранение информации.
Умение анализировать и отбирать важную информацию для проекта.

Ценностно-мотивационный компонент
Ценность проектного способа организации деятельности.
Способность анализировать эмоционально-психологическое состояние субъектов проектной деятельности.
Способность понимать и интерпретировать потребности и интересы участников проектной деятельности.
Желание работать в режиме проектной деятельности.
Деятельностный компонент
Умение выстраивать профессиональную деятельность в проектном режиме (осуществлять педагогическое проектирование).
Умение организовать проектную деятельность детей.
Умение трансформировать проектную задачу в личностно-значимую для всех участников проектной деятельности.
Умение подмечать (изучать) интересы детей, на основе которых организовать проектную деятельность.
Умение поддерживать и стимулировать интересы детей на всех этапах проектной деятельности.
Умение видеть, понимать, интерпретировать и помогать в решении трудностей, возникающих при реализации проектной деятельности детей.
Умение встраивать проектную деятельность детей в образовательный процесс.

Для когнитивно-информационного компонента признаками, позволяющими зафиксировать уровень проявления, выступают: знание возрастных особенностей дошкольников, приемов и способов взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса, знание технологии проектирования и особенностей проведения проектной деятельности с дошкольниками. Помимо этого, в данный компонент включены также два умения – осуществлять поиск, систематизацию и хранение информации, а также умение выделять и проводить анализ самой важной информации для проекта.

Признаками сформированности ценностно-мотивационного компонента выступает сама ценность проектного способа организации деятельности, способность анализировать эмоционально-психологическое состояние субъектов проектной деятельности, а также понимать потребности и интересы участников проектной деятельности. Завершает группу данных признаков желание работать в режиме и условиях проектной деятельности.

Деятельностный компонент представлен следующими признаками: умением осуществлять педагогическое проектирование, умением

организовать проектную деятельность детей, трансформировать проектную задачу в личностно-значимую для всех участников проектной деятельности, изучать интересы детей, заложенные в проектную деятельность; умением поддержать и стимулировать интересы детей на всех этапах проектной деятельности, умение решать сопутствующие трудности во время реализации проектной деятельности и внедрять ее в образовательный процесс.

На основании выделенной модели была разработана оценочная карта сформированности профессиональной компетентности педагога «способность к организации проектной деятельности» (приложение А). В прилагаемой анкете представлены признаки каждого компонента компетентности и уровни их развития по следующей градации: А – достаточный уровень, Б – допустимый и В – недостаточный.

Содержание анкеты отражает сущность каждого компонента профессиональной компетентности.

Структура анкеты включает три основные части:

- когнитивно-информационный компонент профессиональной компетентности (знания, необходимые педагогам для организации проектной деятельности детей);
- ценностно-мотивационный компонент (ценности и способность педагогов к мотивации проектной деятельности);
- деятельностный компонент (умения выстраивать деятельность на всех этапах реализации проекта).

При заполнении анкеты респонденты, следуя инструкции, должны проставить буквы в соответствующей графе опросного листа (приложения Б, В). При этом вариант А подразумевает достаточный уровень развития конкретного показателя компонента компетентности, вариант Б отражает допустимый уровень и В – недостаточный уровень.

Для дальнейшей оценки полученных результатов и корреляционного анализа представим перевод качественных показателей в количественные

таким образом: достаточный уровень – 3 балла, допустимый – 2 балла и недостаточный – 1 балл.

Для получения более объективных данных разработанная анкета была предложена педагогам двух дошкольных образовательных организаций г. Козьмодемьянск (общей численностью 42 человека) и двум экспертам (старшим воспитателям). Экспертную оценку способны дать квалифицированные педагоги, обладающие профессиональными знаниями, умеющие анализировать деятельность, способные объективно оценивать профессиональную деятельность своих коллег. Эти эксперты оценивали педагогов, исходя из анализа их деятельности на протяжении 5-ти лет.

Соответственно, для объективного изучения уровня сформированности профессиональной компетентности педагога «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» нами использовались два основных метода: метод самооценки и метод экспертной оценки. Метод самооценки позволил оценить сформированность профессиональной компетентности педагога по организации проектной деятельности детей. Для педагога очень важно уметь оценивать свою деятельность, так как педагогическая поддержка эффективна только в том случае, если педагог владеет способами выявления и осознания своих собственных – личностных и профессиональных – трудностей и проблем [34, с. 21].

Для определения уровня сформированности каждого компонента профессиональной компетентности педагогов «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» в условиях дошкольной образовательной организации необходимо произвести подсчет полученных баллов по каждому компоненту компетентности и соотнести полученное количество с уровнем сформированности.

Соотношение баллов и уровней сформированности отдельных компонентов изучаемой компетентности представлено в таблице 2.

Таблица 2

Соотношение баллов и уровней сформированности отдельных компонентов профессиональной компетентности педагога «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» (по результатам самооценки и экспертной оценки)

Компоненты компетентности	Недостаточный уровень развития	Допустимый уровень развития	Достаточный уровень развития
Когнитивно-информационный	6–8	9–14	15–18
Ценностно-мотивационный	4–6	7–9	10–12
Деятельностный	7–11	12–17	18–21

Далее, после заполнения опросных листов оценочной карты сформированности компетентности респондентами была проведена обработка данных. Было подсчитано их суммарное число и соотнесено с соответствующим уровнем. Данная процедура проведена путем обработки опросных листов самооценки педагогов, а также путем обработки экспертных листов по каждому педагогу.

Определив уровни развития отдельных компонентов профессиональной компетентности по организации проектной деятельности детей по результатам самооценки и экспертной оценки необходимо выявить обобщенный уровень по каждому компоненту компетентности. Для этого складываются баллы, полученные каждым педагогом по каждому компоненту компетентности из опросного листа самооценки и из экспертного листа оценки. Соотнести баллы с обобщенным уровнем по каждому компоненту профессиональной компетентности «способность к организации проектной деятельности детей» можно по таблице 3.

Таблица 3

Соотношение баллов и обобщенных уровней сформированности компонентов профессиональной компетентности педагога «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста»

Компоненты компетентности	Недостаточный уровень развития	Допустимый уровень развития	Достаточный уровень развития
Когнитивно-информационный	12–16	17–28	29–36
Ценностно-мотивационный	8–12	13–18	19–24
Деятельностный	14–22	23–34	35–42

Изучив уровни сформированности отдельных компонентов профессиональной компетентности педагога «способность к организации проектной деятельности детей» по результатам самооценки и экспертной оценки, далее по результатам обобщенной оценки по обоим опросным листам в отношении каждого педагога, проводится следующий этап. На нем выводим уровень сформированности профессиональной компетентности педагога по организации проектной деятельности детей в целом по всем компонентам: сначала для самооценки и экспертной оценки по отдельности (таблица 4), а затем обобщенный уровень сформированности указанной компетентности по результатам самооценки и экспертной оценки вместе для каждого педагога (таблица 5).

Таблица 4

Соотношение баллов и уровня сформированности профессиональной компетентности педагога «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» по всем компонентам (для самооценки и для экспертной оценки)

Уровень сформированности профессиональной компетентности педагога	Недостаточный уровень развития	Допустимый уровень развития	Достаточный уровень развития
	17–27	28–42	43–51

Таблица 5

Соотношение баллов и обобщенного уровня сформированности профессиональной компетентности «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» по результатам самооценки и экспертной оценки вместе для каждого педагога

Уровень сформированности профессиональной компетентности педагога	Недостаточный уровень развития	Допустимый уровень развития	Достаточный уровень развития
	34–55	56–84	85–102

Исследование проводилось в двух дошкольных образовательных организациях г. Козьмодемьянск. Выборку составили 42 педагога: 22 человека в экспериментальной группе и 20 человек в контрольной группе. Экспертами выступили старшие воспитатели этих учреждений.

Обработка данных позволила получить результаты, отраженные в таблицах 6, 7.

Таблица 6

Распределение педагогов экспериментальной группы по уровням сформированности отдельных компонентов профессиональной компетентности «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста»

	Уровни развития	Экспертная оценка, кол-во, %	Самооценка, кол-во, %	Обобщенная оценка по компонентам, кол-во, %
Когнитивно-информационный компонент	недостаточный	27,5	18	27,5
	допустимый	54,5	45,5	54,5
	достаточный	18	36,5	18
Ценностно-мотивационный компонент	недостаточный	18	45,5	41
	допустимый	45,5	9	32,5
	достаточный	36,5	45,5	27,5
Деятельностный компонент	недостаточный	54,5	36,5	45,5
	допустимый	45,5	63,5	54,5
	достаточный	0-0	0-0	0-0

Таблица 7

Распределение педагогов экспериментальной группы по уровням сформированности профессиональной компетентности «способность к организации проектной деятельности детей»

Уровень развития	Обобщенная оценка, кол-во, %	Экспертная оценка, кол-во, %	Самооценка, кол-во, %
недостаточный	18	27	14
допустимый	172	55	59
достаточный	9	18	27

Графически уровни развития отдельных компонентов профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей экспериментальной группы представлены на рисунке 1 в Приложении Г.

Проанализировав полученные результаты, можно качественно охарактеризовать их следующим образом.

Результаты анализа полученных данных показали, что педагоги отмечают у себя наиболее высокие показатели сформированности ценностно-мотивационного компонента – наличие системы ценностей и мотивации к проектной деятельности и ее организации с детьми. Наименее высокие показатели сформированности принадлежат деятельностному компоненту. Достаточно хорошо, по самооценке педагогов, развит когнитивно-информационный компонент.

Результаты экспертной оценки выявили наиболее высокие показатели сформированности ценностно-мотивационного компонента, далее по убыванию идет когнитивно-информативный. Наименее сформирован деятельностный компонент.

Сопоставив результаты, полученные методом самооценки и экспертной оценки, можно сделать вывод, что обобщенные результаты оценки формирования профессиональной компетентности педагога по организации

проектной деятельности детей говорят о значительных несоответствиях самооценки и экспертной оценки по каждому из уровней.

К примеру, по результатам самооценки, достаточный уровень сформированности когнитивно-информационного компонента профессиональной компетентности педагога «способность к организации проектной деятельности детей» имеет 36,5%, в то время как эксперты продвинутый уровень присвоили лишь 18%, что вдвое ниже результатов самооценки. Разногласия по достаточному уровню сформированности ценностно-мотивационного компонента были завышены педагогами на 9% и составили по результатам самооценки 45,5%, тогда как эксперты считают, что им обладают лишь 36,5% педагогов. Разногласий по деятельностному компоненту нет, так как ни педагоги, ни эксперты не подтверждают данный уровень. Большинство респондентов имеют допустимый уровень (по самооценке так считают 63,5% участников, однако эксперты подтверждают его только у 45,5%, поставив 54,5% респондентов недостаточный уровень).

Разногласия в оценке сформированности профессиональной компетентности педагога «способность к организации проектной деятельности детей» имеются по всем уровням.

Основываясь на результатах самооценки, недостаточный уровень когнитивно-информационного компонента профессиональной компетентности педагога «способность к организации проектной деятельности детей» имеет 18%, но эксперты говорят о цифре 27,5%.

Касательно недостаточного уровня по ценностно-мотивационному компоненту эксперты ставят 18%, в то время как 45,5% педагогов признают его сами.

Относительно допустимого уровня можно отметить следующие особенности. По результатам самооценки, допустимый уровень развития когнитивно-информационного компонента профессиональной компетентности педагога «способность к организации проектной деятельности детей» имеет 45,5%, в то время как эксперты этот уровень

присваивают 54,5%, что на 9% больше. Данное расхождение существенно и требует детального изучения.

Согласно данным, полученным по ценностно-мотивационному компоненту, допустимый уровень эксперты определили у 45,5% педагогов, в то время как сами педагоги посчитали, что данный уровень свойственен лишь 9% (что почти в 5 раз ниже).

В оценке деятельностного компонента разногласия между экспертами и педагогами невелики – педагоги признают у себя в основном допустимый уровень (63,5%), однако эксперты подтверждают его только у 45,5% респондентов.

Далее был определен обобщенный уровень сформированности профессиональной компетентности педагога по организации проектной деятельности детей. Недостаточный уровень сформированности имеют 18%, допустимый – 72%, достаточный – 9% педагогов.

Проанализировав полученные результаты, можно сделать вывод, что ценностно-мотивационный компонент профессиональной компетентности «способность к организации проектной деятельности детей» имеет более высокий уровень сформированности (недостаточный – 41%, допустимый – 32%, достаточный – 27,5%) по сравнению с когнитивно-информационным (недостаточный – 27,5%, допустимый – 54,5%, достаточный – 18%) и деятельностным (недостаточный – 45,5%, допустимый – 54,5%, достаточный – 0%) компонентами. Деятельностный компонент имеет более низкий уровень сформированности по сравнению с когнитивно-информационным и ценностно-мотивационным компонентами.

В этот же период времени разработанная карта оценки сформированности профессиональной компетентности педагога «способность к организации проектной деятельности детей» (анкета) была предложена и педагогам контрольной группы для самооценки и экспертной оценки уровня сформированности компетентности педагогов. Обработка

данных позволила получить количественные результаты, представленные в таблицах 8, 9.

Таблица 8

Распределение педагогов контрольной группы по уровням сформированности отдельных компонентов профессиональной компетентности «способность к организации проектной деятельности детей»

Компоненты	Уровни развития	Экспертная оценка, кол-во, %	Самооценка, кол-во, %	Общая оценка по компонентам, кол-во, %
Когнитивно-информационный компонент	недостаточный	20	10	20
	допустимый	55	55	50
	достаточный	25	35	30
Ценностно-мотивационный компонент	недостаточный	15	5	10
	допустимый	60	55	55
	достаточный	25	40	35
Деятельностный компонент	недостаточный	40	30	40
	допустимый	50	60	55
	достаточный	10	10	5

Таблица 9

Распределение педагогов контрольной группы по уровням сформированности профессиональной компетентности «способность к организации проектной деятельности детей»

Уровень развития	Общая оценка, кол-во, %	Экспертная оценка, кол-во, %	Самооценка, кол-во, %
недостаточный	20	20	15
допустимый	65	60	50
достаточный	15	20	35

Графически уровни сформированности отдельных компонентов профессиональной компетентности педагогов контрольной группы «способность к организации проектной деятельности детей» представлены на рисунке 2 в Приложении Д.

Проанализировав полученные количественные результаты, можно качественно охарактеризовать их следующим образом.

Результаты анализа полученных данных показали, что педагоги контрольной группы отмечают у себя наиболее высокие показатели сформированности ценностно-мотивационного компонента – наличие

системы ценностей и мотивационных инструментов, а наименее высокие – сформированности деятельностного компонента – недостаточно высокий уровень знаний и представлений о проведении деятельности по проектам у детей.

Результаты экспертной оценки так же, как и в самооценке выявили наиболее высокие показатели сформированности ценностно-мотивационного компонента, а наименее высокие – сформированности деятельностного и когнитивно-информационного компонента.

После сопоставления результатов, полученных методом самооценки и экспертной оценки в контрольной группе, так же, как и в экспериментальной, можно сделать вывод, что обобщенные результаты оценки сформированности профессиональной компетентности педагога «способность к организации проектной деятельности детей» говорят о значительных несоответствиях самооценки и экспертной оценки по каждому из уровней.

Так, по результатам самооценки, достаточный уровень сформированности когнитивно-информационного компонента профессиональной компетентности педагога «способность к организации проектной деятельности детей» имеет 35%, в то время как эксперты ставят достаточный уровень 25%, что на 10% ниже результатов самооценки.

Разногласия по достаточному уровню сформированности ценностно-мотивационного компонента были завышены педагогами почти в 2 раза по сравнению с экспертной оценкой. Однако, нет никаких разногласий между экспертами и педагогами по деятельностному компоненту (обе стороны поставили 10%).

Подобные разногласия в оценке сформированности профессиональной компетентности педагога «способность к организации проектной деятельности детей» имеются и по двум другим уровням (допустимому и недостаточному).

Подсчитав обобщенный уровень сформированности профессиональной компетентности педагога «способность к организации проектной деятельности детей», были получены следующие данные по контрольной группе: недостаточный уровень сформированности имеют 20%, допустимый – 65%, достаточный уровень – 15% педагогов.

Проанализировав полученные результаты, можно сделать вывод, что ценностно-мотивационный компонент профессиональной «способность к организации проектной деятельности детей» имеет более высокий уровень сформированности (недостаточный – 10%, допустимый – 55%, достаточный – 35%) по сравнению с когнитивно-информационным (недостаточный – 20%, допустимый – 50%, достаточный – 30%) и деятельностным (недостаточный – 40%, допустимый – 55%, достаточный – 5%) компонентами, а деятельностный компонент имеет более низкий уровень сформированности по сравнению с когнитивно-информационным и ценностно-мотивационным компонентами.

Проблема несоответствия самооценки и экспертной оценки по каждому из уровней сформированности профессиональной компетентности как в экспериментальной, так и в контрольной группах, может быть связана с тем, что большинству воспитателей и специалистов сложно анализировать свою деятельность адекватно, возможно, из-за отсутствия такой практики.

Обобщенные результаты уровней сформированности профессиональной компетентности в экспериментальной и в контрольной группах представлены в таблице 10.

Таблица 10

Распределение педагогов экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности профессиональной «способность к организации проектной деятельности детей» до начала опытно-экспериментальной работы (первый контрольный срез)

Группы		ПОКАЗАТЕЛИ								
		Обобщенная оценка			Экспертная оценка			Самооценка		
		УРОВНИ								
		Недостат	Допустимый	Достат	Недостат	Допустимый	Достат	Недостат	Допустимый	Достат
Экс.	%	18	72	9	27	55	18	14	59	27
гр	чел	4	16	2	6	12	4	3	13	6
Кон.	%	20	65	15	20	60	20	15	50	35
гр	чел	4	11	3	4	12	4	3	10	7

На рисунке 3 в Приложении Е в диаграммах представлены сравнительные результаты уровней сформированности компетентности «способность к организации проектной деятельности детей» по результатам самооценки, экспертной оценки и обобщенной оценки в экспериментальной и контрольной группах первого контрольного среза.

С целью выявления эффективности проводимой опытно-экспериментальной работы и проверки гипотезы нами использовалась методика Фишера [46, с. 19] (Приложение Ж).

С ее помощью фиксировались изменения в уровне сформированности профессиональной компетентности «способность к организации проектной деятельности детей» у педагогов контрольной и экспериментальной групп на начало и конец опытно-экспериментальной работы.

Для того, чтобы определить эффективность работы, за «эффект» мы приняли выявленный достаточный уровень профессиональной компетентности педагога «способность к организации проектной деятельности детей» в обеих группах педагогов.

Сначала методика Фишера применялась для анализа обобщенного уровня сформированности компетентности, затем анализировались уровень

экспертной оценки, и уровень самооценки профессиональной компетентности педагогов «способность к организации проектной деятельности детей». Результаты расчетов по выявлению достоверных различий в двух группах педагогов с применением методики Фишера представлены в Приложении И.

Применение методики Фишера к результатам первого контрольного среза (таблица 10) для педагогов экспериментальной и контрольной групп показало 95%-ную достоверность отсутствия различий процентных долей педагогов с достаточным уровнем развития профессиональной компетентности «способность к организации проектной деятельности детей» как по результатам обобщенной оценки, так и по результатам экспертной оценки.

Поэтому в качестве экспериментальной выбрана группа, в которой средняя доля педагогов с достаточным уровнем развития профессиональной компетентности немного ниже (в группе 22 человека).

Таким образом, данные изучения степени формирования профессиональной компетентности педагогов «способность к организации проектной деятельности детей» поставили перед нами задачу практико-ориентированной разработки условий формирования данной компетентности.

2.2. Реализация условий формирования профессиональной компетентности педагогов «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста»

В ходе теоретического анализа, проведенного в первой главе данного исследования, были выявлены условия формирования профессиональной компетентности педагогов «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста»:

- разработка теоретического образовательного модуля, направленного на актуализацию системы знаний педагогов об организации проектной деятельности детей дошкольного возраста;

- реализация комплекса интерактивных форм предъявления содержания теоретического модуля, направленного на осознание педагогами развивающего потенциала проектной деятельности и ценностного отношения к ней;

- включение педагогов в ситуации презентации профессионального опыта и достижений как пространства осмысления профессиональной деятельности.

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

- разработка теоретического образовательного модуля, направленного на актуализацию системы знаний педагогов об организации проектной деятельности детей дошкольного возраста – с когнитивно-информационным компонентом компетентности;

- реализация комплекса интерактивных форм предъявления содержания теоретического модуля, направленного на осознание педагогами развивающего потенциала проектной деятельности и ценностного отношения к ней – с ценностно-мотивационным компонентом;

- включение педагогов в ситуации презентации профессионального опыта и достижений как пространства осмысления профессиональной деятельности – с деятельностным компонентом профессиональной компетентности.

Соответственно, всю экспериментальную работу можно условно разделить на три блока: когнитивно-информационный блок; ценностно-мотивационный блок; деятельностный блок.

Экспериментальная работа по всем трем блокам велась параллельно. Представим каждый блок, а соответственно, раскроем каждое условие по отдельности.

С целью реализации первого условия мы разработали содержание теоретического модуля, который отражал бы последовательность и специфику изучения учебной информации по организации проектной деятельности дошкольников.

В качестве критериев отбора содержания учебного материала теоретического модуля нами рассматриваются: междисциплинарность (объединение знаний из различных областей); связь с жизненным опытом педагогов; проблемность (обращение к противоречивости, открытости, неоднозначности явлений); гибкость (приспособление содержания обучения и путей его усвоения к особенностям и потребностям педагогов).

Целью модуля является расширение и систематизация знаний педагогов об организации проектной деятельности дошкольников. Его задачами являлись:

- актуализация знаний о возрастных особенностях дошкольников и изучение педагогических особенностей взаимодействия участников образовательного процесса;
- изучение понятий и технологии проектирования, особенностей проектной деятельности детей дошкольного возраста;
- освоение способов поиска, отбора, систематизации и хранения информации для реализации проектов детей дошкольного возраста.

Данный модуль был создан на основе междисциплинарных связей и интегрирует в себе теоретические и технологические учебные элементы, что позволяет приспособить содержание, пути и способы усвоения к особенностям субъектов, т.е. педагогам ДОО. Модуль получил название «Организация проектной деятельности с детьми дошкольного возраста в условиях ДОО».

Первая модульная единица «Психолого-педагогические основы организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста» отражает психолого-педагогическую составляющую компетентности и включает знания о возрастных особенностях дошкольников, а также об

особенностях педагогической деятельности, приемов и способов взаимодействия с участниками образовательного процесса.

Вторая модульная единица «Технология проектной деятельности с детьми дошкольного возраста» соответствует технологической составляющей и включает информацию о технологии проектирования, проектной деятельности в общем и путей ее организации.

Третья модульная единица «Организация информационного пространства в рамках проектной деятельности с детьми дошкольного возраста» представлена способами поиска, систематизации и хранения информации в рамках проектной деятельности.

Выявление в каждой модульной единице системы смысловых связей между ее элементами позволило расположить учебную информацию в той последовательности, которая следует из этой системы связей.

Первая модульная единица была направлена на «Психолого-педагогические основы организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста» и содержит два учебных элемента. Первый связан с актуализацией знаний о возрастных особенностях дошкольников, а второй – с рассмотрением особенностей педагогической деятельности, приемов и способов взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса. Логика изложения учебных элементов была выстроена в направлении от формирования представлений о педагогической деятельности на современном этапе развития общества и понимания значимости грамотной организации проектной деятельности в дошкольном учреждении к осознанию собственной позиции в профессиональной деятельности.

Знание возрастных особенностей развития дошкольников поможет педагогам правильно организовать проектную деятельность, подобрать формы, методы и приемы реализации проекта. Тема «Психологические особенности развития детей дошкольного возраста» была направлена на раскрытие закономерностей и специфики детского развития, уточнение основных понятий и терминов, связанных с возрастными характеристиками

ребенка, выявление особенностей, присущих различным возрастным категориям. В рамках темы был озвучен информационный блок о психолого-педагогических особенностях работы с детьми младшей, средней и старшей групп.

С целью систематизации знаний о формах, способах, методах организации образовательной деятельности с различными субъектами образовательного процесса и особенностях их применения, для педагогов ДОО в начале учебного года была предложена тема «Способы взаимодействия участников образовательного процесса в условиях реализации ФГОС ДО», которая позволила рассмотреть особенности педагогической деятельности, выявить спорные моменты и обсудить особенности приемов и способов взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса.

Содержание второй модульной единицы предполагало «Технологию проектной деятельности с детьми дошкольного возраста» и содержало два учебных элемента, связанных с раскрытием понятий технологии проектирования и рассмотрением понятий «проектная деятельность», «проектная деятельность детей дошкольного возраста» и возможных путей к организации проектной деятельности.

Реализация второй модульной единицы предполагала изучение приемов и путей организации проектной деятельности. Темы: «Технология проектирования в современном образовании, какая она?», «Теоретические основы проектной деятельности. Место проекта в педагогическом процессе ДООУ», «Метод проектов как средство реализации личностно - ориентированного взаимодействия взрослого и ребёнка», «Создание развивающей предметно пространственной среды в соответствии с проектной деятельностью детей». Содержание указанных тем раскрывает историю возникновения технологии проектирования, активизирует знания педагогов об организации педагогических, детско-взрослых и собственно детских проектах. Педагоги рассмотрели особенности организации

проектной деятельности детей дошкольного возраста (классификация проектов, этапы работы над проектом, значение технологии проектирования для всех участников образовательного процесса, особенности детских проектов, место и роль проектирования в образовательной деятельности ДОО в контексте ФГОС ДО). Педагоги изучили опыт коллег других ДОО по использованию технологии проектирования.

При реализации третьей модульной единицы «Организация информационного пространства в рамках проектной деятельности с детьми дошкольного возраста» был проведен анализ поиска, систематизации и хранения информации. На этой основе была определена важная информация для проекта с детьми дошкольного возраста.

Для поиска информации были определены следующие ресурсы: ресурсы сети Интернет, книжные источники (в печатном и электронном виде), материалы научных трудов. Поиск информации является процессом выявления в некотором множестве текстов всех тем, посвященной указанному предмету и содержат соответствующие информационной потребности факты, сведения и данные.

Исходные данные для осуществления поиска должны включать название темы, ключевые слова, структурные компоненты. В настоящее время система поиска в Интернете является самой удобной и доступной. Педагогу важно проявить логику отбора информации и накапливать ее системно для дальнейшего практического использования. Вариант представления информации в виде презентации является наглядным и удобным для восприятия. Соответственно, нужно уметь применять принципы отбора самой важной информации, структурирования ее в виде таблиц, схем, списков и других форм. Педагогам предлагалась для изучения тема «Информационная культура педагога». В результате ее изучения педагогами были созданы: банк мультимедийных презентаций к проектам, картотека проектов, банк методических материалов по технологии проектирования.

Таким образом, структурирование содержания теоретического образовательного модуля осуществлялось на основе принципов перспективности информационного материала, сжатия учебной информации, последовательности и цикличности ее изложения.

Вместе с обеспечением отбора и структурирования содержания образовательного теоретического модуля с целью формирования когнитивно-информационного компонента профессиональной компетентности педагогов «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста», нами были рассмотрены способы предъявления содержания модуля. При определении способов предъявления содержания модуля мы опирались на результаты диагностики педагогов.

Вводная диагностика показала, что большинство педагогов достаточно хорошо владеют информационно-коммуникативными технологиями, умеют самостоятельно осуществлять поиск, отбор, систематизацию и хранение информации. Исходя из этого, было выделено одно занятие со всей группой с целью актуализации знаний педагогов. А для небольшой группы педагогов, которые испытывают трудности в данных вопросах, была организована индивидуальная работа, разработаны индивидуальные задания. Приведем пример одного из них. Используя Интернет, педагоги составляли перечень информационно-образовательных ресурсов «Метод проектов в ДОУ». Данные необходимо было занести в таблицу, которая отражает: название сайта, его адрес и краткое описание материала.

Диагностика показала, что педагоги имеют неплохие знания возрастных особенностей детей дошкольного возраста приемов и способов взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса. Поэтому на актуализацию знаний по данным вопросам были проведены обзорные занятия.

Результаты диагностики показали, что педагоги имеют дефицит знаний в вопросах особенностей организации проектной деятельности детей

дошкольного возраста (детское проектирование). Поэтому на изучение данных вопросов было отведено наибольшее количество занятий.

Прием систематизации предполагал выделение основных понятий технологии проектирования, их характеристику, основания для классификации проектов, сравнительный анализ видов и типов проектов. Педагогами определена типология проектов, выделены основные этапы проектной деятельности, разработан алгоритм действий по организации проектной деятельности, определены особенности организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста, критерии оценки проекта.

Целью приема обобщения стало представления информации в сжатом, компактном виде. Педагогами были составлены таблицы «Типы и виды проектов в ДОО», «Структура проектной деятельности», «Этапы проектной деятельности и их содержание», «Паспорт проекта», схема «Формы представления результатов проектной деятельности», таблица «Системная паутина к проекту».

Далее педагогам предлагались профессиональные задачи с разным сюжетом. Педагоги делали сравнительный анализ педагогических, детско-взрослых и детских проектов. Проводили экспертизу готовых детских проектов, разрабатывали собственные проекты. Особые затруднения вызвала у педагогов работа с детским интересом, на основе детского интереса организовать проектную деятельность, поддерживать и стимулировать его на всех этапах реализации проекта.

Разработка способов предъявления содержания учебного материала теоретического модуля, способствовала актуализации знаний педагогов, формированию умения работать с информацией.

Таким образом, разработка критериев отбора и структурирования содержания учебного материала теоретического модуля предполагает использование совокупности педагогических приемов, позволяющих актуализировать знания педагогов, формировать умения работать с информацией (обобщать, систематизировать, структурировать,

моделировать), обогащать педагогов знаниями о возможных вариантах преобразования педагогической реальности.

Второе педагогическое условие формирования профессиональной компетентности педагогов «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» – реализация комплекса интерактивных форм предъявления содержания теоретического модуля, направленного на осознание педагогами развивающего потенциала проектной деятельности и ценностного отношения к ней.

В нашем исследовании содержание, отобранное и структурированное в теоретический модуль, было предъявлено педагогам в интерактивных формах.

В процессе организации интерактивных форм мы предполагали следующую логику движения педагогов от осознания психолого-педагогической составляющей профессиональной компетентности «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» к технологической. Данная логика определила развитие ценностно-мотивационного компонента профессиональной компетентности.

В начале нашей работы мы обратились к актуализации и осмыслению психолого-педагогической составляющей профессиональной компетентности «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста». Этому способствовал тренинг.

Для участия в тренинге педагоги были поделены на две подгруппы по 11 человек в каждой. Общая продолжительность тренинга составила 6 часов, он проводился в течение двух дней.

Задачи тренинга были направлены на понимание собственных ценностных ориентаций, осознание ценности детства, проектного способа организации деятельности, а также на умение видеть потребности, интересы и настрой на дальнейшее сотрудничество субъектов проектной деятельности.

Для проведения тренинга была специально подготовлена среда: помещение было поделено на определенные зоны (зона для творчества,

коммуникативная зона, зона активного движения), индивидуальный методический пакет, необходимый для выполнения заданий (схемы, рисунки, тексты, чистые листы бумаги).

Работа групп основывалась на принципах ненасильственности общения, самодиагностики, положительного характера обратной связи, включенности, гибкости содержания деятельности.

Реализация тренинга проходила в несколько этапов. Первый этап был направлен на эмоциональное объединение участников группы. Вторым этапом предполагалось освоение ценностных установок активизацию самопознания и взаимопонимания. Содержание третьего этапа способствовало укреплению социально-личностных ценностей и актуализации личностных качеств.

Тренинг ценностно-мотивационного развития имел следующую структуру: знакомство с правилами работы группы, приветствие и настрой на позитивную работу, работа с тестами (самодиагностика), основные упражнения тренинга, рефлексия и обсуждение, ритуал прощания.

В процессе тренинга с педагогами использовались такие методы как: «Квик-настройка», игровые методы, групповая дискуссия с использованием метода «Квадро» и «Метод Пресс». «Квик-настройка», игровые методы способствовали снятию скованности и напряжения, помогали каждому участнику открыться и довериться, добиться высокого уровня сплоченности в группе, успешно двигаться вперед в содержательном плане.

Все основные упражнения тренинга были направлены на анализ и оценку деятельности всех участников проекта, развитие умения определять эмоциональное состояние свое и другого человека, способности подобрать нужные слова, соответствующие ситуации и настроить на продуктивное взаимодействие.

В подборе и разработке упражнений и заданий для тренинга мы опирались на личностные особенности педагогов экспериментальной группы и на их личный опыт. Упражнения были подобраны таким образом, чтобы поставить педагогов в ситуацию, когда требуется искать смысл ценности,

думать о своих качествах, в контексте проектной деятельности, выбирать творческий вариант решения проблемы, давать критическую оценку ситуации. С этой целью нами использовались «Метод Пресс» и «Квадро».

В ходе проведения тренинга особое значение уделялось рефлексивной деятельности педагогов. После выполнения заданий, происходило обсуждение событий, обмен мнениями и мыслями. Главным при этом являлось осознание своей уникальности, восприятие себя через соотнесение с другими, через результаты собственной деятельности.

Таким образом, проведенный тренинг позволил педагогам пересмотреть собственные ценностные ориентации в области психолого-педагогической деятельности, овладеть способами рефлексии, научиться видеть потребности, интересы и настрой на дальнейшее сотрудничество субъектов проектной деятельности.

Следующим шагом в развитии ценностно-мотивационного компонента стало проведение «круглого стола» с использованием метода «микрофона». Задачами «круглого стола» являются реализация рефлексии и опыта ценностного выбора, связанных с организацией проектной деятельности детей дошкольного возраста.

Форма «круглый стол» была выбрана не случайно. Во-первых, это эффективная форма обмена мнениями, где все педагоги оказываются в равной ситуации общения и дискуссии. Во-вторых, участники «круглого стола» активно выступают по конкретному вопросу, что позволяет раскрыть его углублено и уточнить все сопутствующие трудности. В-третьих, педагоги свободно обмениваются мнениями, уточняют позиции друг друга, тем самым набираясь профессионального обмена опытом. Целью «круглого стола» являлось предоставление участникам возможности высказать свою точку зрения на обсуждаемую проблему, а в дальнейшем сформулировать общее мнение.

Такая форма как «круглый стол» отличается отсутствием жесткой структуры, регламента проведения. В структуре нашего мероприятия

выделялись три этапа: подготовительный основной (дискуссия) и заключительный (рефлексия). Важная роль в проведении «круглого стола» принадлежит ведущему, его личностным и профессиональным качествам. Ведущий не только обозначает главные темы, четко формулирует проблему, он от начала и до конца удерживает весь процесс обсуждения, определяет и уточняет главную мысль высказываний участников, резюмирует итоги мероприятия. Ведущим «круглого стола» стал старший воспитателем с многолетним опытом работы, который предварительно подготовился и хорошо разобрался в теме мероприятия.

Суть данного мероприятия заключалась в том, чтобы с помощью «мозгового штурма» найти ответы на важные вопросы по проблеме организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста. Старший воспитатель заранее определил для себя из числа педагогов тех, которые способны дать квалифицированные ответы на вопросы, возникающие в рамках обсуждения темы, так называемых «экспертов».

За неделю до проведения «круглого стола» участники были ознакомлены с вопросами для обсуждения. Тема «круглого стола» «Технология проектирования в современном образовании, какая она?» понятна участникам, но все же существует необходимость осуществления самоанализа этой деятельности с целью обозначения основных проблем и вопросов, путей их решения.

«Круглый стол» как форма работы по осознанию педагогом необходимости формирования и дальнейшего развития своей профессиональной компетентности «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» и ценности этого вида деятельности предполагал две части: первая – анализ взаимодействия субъектов проектной деятельности. В этой части был использован метод «микрофон». Каждый педагог имел возможность в течение 1-2 минут высказать свою точку зрения. Вторая часть «круглого стола» предполагала

описание педагогами примеров проблем при организации проектной деятельности и вариантов их решения.

Прошла генерация идей относительно способов, приемов организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста. Были приведены аргументы выступающих и обсуждение итогов, главным практическим материалом было представление опыта «экспертов» по данному вопросу. В процессе обсуждения проблем были затронуты личностные качества воспитателя такие как: инициативность, креативность, внимательность, организованность, способность влиять на окружающих, значимость перечисленных качеств была неоднократно подчеркнута. Активность педагогов и настрой на дальнейшую работу свидетельствовали об актуальности и важности темы.

Таким образом, «круглый стол» способствовал осознанию ряда ценностей, связанных с проектной деятельностью, осознанию необходимости владения определенными личностными качествами для организации проектной деятельности.

Следующей формой стала деловая игра, в ходе которой был использован метода «Аквариум». Деловая игра является эффективным инструментом, представляющим собой метод имитации (подражания, изображения, отражения) и принятия решений в различных ситуациях.

Педагогам предъявлялись правила игры, следуя которым они смогут решить некую педагогическую задачу. В нашей практике деловая игра была посвящена закреплению знаний об особенностях проектной деятельности дошкольников.

Основными условиями для деловой игры выступили: наличие проблемы и цели, которую должен решить педагогический коллектив; имитация реальной ситуации, наличие игровых ролей и назначение на них участников игры; реальное различие интересов, мнений, точек зрения самих участников; соблюдение игровых правил и условий; наличие игрового стимулирования: соревнование; в общественной активности, экспертная

оценка личного и коллективного вкладов, общественная оценка результата игровой деятельности.

Деловая игра позволяет как бы «прожить» определенную ситуацию, изучить ее в непосредственном действии, моделировать различные ситуации, проектировать способы действий в условиях предложенных моделей, демонстрировать процесс систематизации теоретических знаний по решению определенной практической проблемы.

Деловая игра повысила интерес участников, вызвав высокую активность, усовершенствовав умение в разрешении реальных педагогических проблем. В целом игры, с их многосторонним анализом конкретных ситуаций, позволяют связывать теорию с практическим опытом.

«Аквариум» предполагал работу педагогов в двух группах. После презентации способа решения проблемы «рыбками», «наблюдатели» обсуждают ход решения, аргументы выступающих.

В процессе игры педагоги проявляли высокую активность, заинтересованность, с готовностью включались в споры и обсуждения. Более опытные помогали менее опытным осознать ценности проектной деятельности, что в свою очередь способствовало выработке совместного практического решения, на основе теоретических знаний и практического опыта.

Таким образом, использование деловой игры позволило расширить теоретические знания педагогов актуализировать опыт ведения дискуссии. Педагоги научились анализировать конкретные практические ситуации, видеть и понимать ценность проектной деятельности, моделировать решение задачи, учитывая имеющиеся теоретические знания и практический опыт. «Проживание» педагогами данных методических мероприятий позволило им пересмотреть собственные ценностные ориентации относительно проектного способа организации деятельности и субъектов проектной деятельности, их интересов.

В качестве третьего условия формирования профессиональной компетентности педагогов «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» выступает включение педагогов в ситуации презентации профессионального опыта и достижений как пространства осмысления профессиональной деятельности. Иными словами, это представление опыта организации педагогами проектной деятельности детей дошкольного возраста.

Первым шагом реализации данного условия стало ознакомление педагогов с различными способами презентации опыта. Были рассмотрены такие формы представления опыта как доклад, мультимедийная презентация, мастер-класс, открытое мероприятие, демонстрация видеоматериалов, портфолио.

Педагогов знакомили с особенностями каждой из перечисленных форм. С правилами публичного выступления: аудитория воспринимает внешность оратора, и только потом смысл его выступления, поэтому нужно выглядеть адекватно ситуации выступления; речь должна быть конструктивной, по существу; внутренняя уверенность и уважение к слушателям, подчёркивать доброжелательность и уважение к аудитории; информацию нужно излагать простым доступным языком, образно и эмоционально.

Особое внимание было уделено работе над формой выступления – в частности, над его лексической стороной, которая заведомо должна быть ясной и конкретной.

Педагогам были объяснены правила оформления речевого выступления (презентации), дана инструкция по проведению презентации, а именно: подсчет времени выступления и планирование всех этапов выступления, примерный набор вопросов, возникающих во время презентации, наглядность выступления и достижение эффекта максимального понимания презентуемого материала.

Далее педагогам предоставлялся выбор способа презентации своего оригинального опыта по организации проектной деятельности и направления

деятельности (организация собственной деятельности в режиме проектирования и организация проектной деятельности детей). При этом были учтены и возможности каждого педагога.

Педагогами были выбраны следующие способы презентации своего оригинального опыта: мастер-класс, мультимедийная презентация, демонстрация видеоматериалов.

Таким образом, пять педагогов выбрали демонстрацию видеоматериалов, семь – мультимедийную презентацию и десять – мастер-классы (форма работы с аудиторией). Десять педагогов заявили на представление опыта организации собственной деятельности в режиме проектирования и двенадцать педагогов презентовали опыт по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

Следующим шагом стала подготовка к публичной презентации своего опыта. На данном этапе были организованы подгрупповые и индивидуальные консультации педагогов. Все возникающие вопросы обсуждались, анализировались варианты решения. В результате, совместными усилиями были определены наиболее приемлемые способы решения.

Следующим шагом стал выбор формы мероприятия, в рамках которой педагоги будут презентовать свой опыт по организации проектной деятельности. Одной из таких форм является педагогический фестиваль. Открытый педагогический фестиваль является площадкой для презентации интересных проектов педагогов, которые созданы и реализованы как индивидуально, так и совместно с воспитанниками. Представленные проекты демонстрировали интересные педагогические находки и показывали результативность проделанной работы. Основными задачами педагогического фестиваля являются обмен опытом и плодотворное общение.

В соответствии с правилами организации фестиваля было подготовлено Положение о проведении открытого педагогического

фестиваля. В данном документе указаны общие сведения об организаторах, месте и сроках проведения фестиваля, его программа и участники. Открытый характер мероприятия не предполагает предъявления особых требований к потенциальным заявителям, поэтому принять участие в фестивале могли все заинтересованные лица.

В целом программа фестиваля состояла из трех основных этапов. Первый – подготовительный. Он включал в себя знакомство педагогов с Положением. Второй – основной. Предполагал проведение основных мероприятий в соответствии с программой фестиваля. Третий – заключительный. Проходило подведение итогов фестиваля, награждение его участников благодарственными письмами. Фестиваль проходил в течение двух недель. Каждый день сочетал мультимедийную презентацию либо демонстрацию видеоматериалов и мастер-класс.

В рамках основных мероприятий фестиваля педагоги имели возможность демонстрировать умение осуществлять педагогическое проектирование, организовывать проектную деятельность детей. Педагоги готовили презентацию своего опыта организации проектной деятельности в разных вариантах: мультимедийная презентация, видеоматериалы, мастер-классы. Представляя проект, педагоги рассказывали о замысле, этапах реализации, роли его участников. Были раскрыты особенности технологии проектирования, в том числе и особенности организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста. В рамках проведения мастер-классов педагоги разрабатывали свои варианты проектов, что способствовало закреплению теоретических знаний и выработке практических навыков организации проектной деятельности.

Заключительным этапом каждого мероприятия являлась рефлексия. Педагоги делились впечатлениями, анализировали свою деятельность, была отмечена значимость таких мероприятий. В процессе рефлексии участники обменивались своим опытом организации проектной

деятельности с детьми дошкольного возраста, а также анализировали полученные знания и полученный опыт.

Презентация собственного опыта, позволила педагогам глубже осмыслить достоинства и недостатки в своей работе по организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста, что способствовало поиску способов улучшения своей деятельности.

Таким образом, в ходе реализации трех условий развития профессиональной компетентности «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» нам удалось сформировать у педагогов систему знаний о технологии проектирования, актуализировать умение организовать проектную деятельность детей, трансформировать проектную задачу в личностно-значимую для всех участников проектной деятельности.

2.3. Анализ и интерпретация результатов исследования

На контрольном этапе исследовательской работы был проведен диагностирующий контрольный срез, целью которого стало выявление уровня формирования профессиональной компетентности педагогов «способность к организации проектной деятельности детей» после реализации выделенных условий.

Диагностирующий контрольный срез предполагал использование таких же процедур, как и на констатирующем этапе исследования: самооценки педагогов и экспертной оценки степени владения знаниями, умениями, способами деятельности, ценностями и качествами, необходимыми для организации проектной деятельности детей.

Для изучения уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов «способность к организации проектной деятельности детей» на конец опытно-экспериментальной работы использовался метод анкетирования с помощью карты оценки

сформированности компонентов профессиональной компетентности педагогов.

Обработка данных по экспериментальной группе позволила получить следующие результаты (таблицы 11, 12).

Таблица 11

Распределение педагогов экспериментальной группы по уровням развития отдельных компонентов профессиональной компетентности «способность к организации проектной деятельности детей» после эксперимента

Компоненты	Уровни развития	Экспертная оценка, кол-во, %	Самооценка, кол-во, %	Общая оценка по компонентам, кол-во, %
Когнитивно-информационный компонент	недостаточный	9	0	0
	допустимый	68	54,5	72,5
	достаточный	23	45,5	27,5
Ценностно-мотивационный компонент	недостаточный	9	0	0
	допустимый	45,5	9	27,5
	достаточный	45,5	91	72,5
Деятельностный компонент	недостаточный	4,5	0	0
	допустимый	51,5	27,5	54,5
	достаточный	45,5	72,5	45,5

Таблица 12

Распределение педагогов экспериментальной группы по уровням сформированности профессиональной компетентности «способность к организации проектной деятельности детей» после эксперимента

Уровень развития	Общая оценка, кол-во, %	Экспертная оценка, кол-во, %	Самооценка, кол-во, %
недостаточный	0	4,5	0
допустимый	32	27,5	27,5
достаточный	68	68	72,5

Графически уровни сформированности отдельных компонентов профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей экспериментальной группы после проведения экспериментальной работы представлены в рисунке 4 в Приложение К.

Проанализировав полученные результаты, можно качественно охарактеризовать их следующим образом:

Результаты анализа полученных данных показали, что после проведенной экспериментальной работы эксперты отмечают снижение недостаточного уровня по всем компонентам компетентности: в когнитивно-информационном – с 27,5% до 9%., ценностно-мотивационном – с 18% до 9%. В деятельностном компоненте наблюдается наибольшее снижение – с 54,5% до 4,5%. По результатам самооценки недостаточный уровень существенно изменился. Педагоги стали на 18% меньше оценивать себя с позиции недостаточного уровня.

Изменения прошли также по допустимому уровню: эксперты отмечают по когнитивно-информационному компоненту увеличение количества педагогов с 54,5%; до 68%, деятельностном – с 45,5% до 51%, ценностно-мотивационному компоненту с 45,5 до 55,5%, за счет увеличения количества педагогов с достаточным уровнем и уменьшения – с недостаточным. В это же время самооценка показывает следующие изменения в допустимом уровне: когнитивно-информационный компонент – с 54,5% до 72,5%, ценностно-мотивационный – с 32,5% до 27,5%. В деятельностном компоненте по мнению педагогов изменений нет. Изменение в ценностно-мотивационном компоненте можно назвать значительным и говорит о формировании у педагогов адекватной самооценки.

В достаточном уровне также наблюдаются изменения. По результатам экспертной и самооценки оценки по когнитивном-информационному компоненту показатель вырос с 18% до 23%, и с 36,5% до 45,5% соответственно, в ценностно-мотивационном – с 9% до 45,5% и с 45,5% до 91% соответственно., в деятельностном компоненте наблюдается наибольшее увеличение – с 0% до 45,5 и с 0% до 72% соответственно.

Сравнив результаты обобщенного уровня сформированности профессиональной компетентности педагога по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста до и после проведения экспериментальной работы, мы получили следующие данные:

недостаточный уровень снизился на 18%, допустимый – с 72% до 32%. а достаточный вырос с 9% до 68% педагогов. Данные результаты являются существенными, свидетельствующими о качественном изменении уровня сформированности исследуемой компетентности.

Обработка данных по контрольной группе позволила получить следующие результаты (таблицы 13, 14).

Таблица 13

Распределение педагогов контрольной группы по уровням развития отдельных компонентов профессиональной компетентности «способность к организации проектной деятельности детей» после эксперимента

Компоненты	Уровни развития	Экспертная оценка, кол-во, %	Самооценка, кол-во, %	Общая оценка по компонентам, кол-во, %
Когнитивно-информационный компонент	недостаточный	10	0	10
	допустимый	50	40	55
	достаточный	40	60	35
Ценностно-мотивационный компонент	недостаточный	5	0	0
	допустимый	60	25	60
	достаточный	35	75	40
Деятельностный компонент	недостаточный	25	10	20
	допустимый	55	60	65
	достаточный	20	30	15

Графически уровни сформированности отдельных компонентов профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей контрольной группы после проведения экспериментальной работы представлены на рисунке 5 в Приложении Л.

Таблица 14

Распределение педагогов контрольной группы по уровням сформированности профессиональной компетентности «способность к организации проектной деятельности детей» после эксперимента

Уровень развития	Общая оценка, кол-во, %	Экспертная оценка, кол-во, %	Самооценка, кол-во, %
недостаточный	5	5	15
допустимый	70	65	55
достаточный	25	30	30

Проанализировав полученные результаты, можно качественно охарактеризовать их следующим образом:

Результаты анализа полученных данных показали, что после проведенной экспериментальной работы эксперты отмечают снижение недостаточного уровня в деятельностном компоненте с 40% до 25%, в ценностно-мотивационном с 15% до 5% и в когнитивно-информационном – с 20% до 10%. Результаты самооценки так же подтверждают, что у педагогов снизился недостаточный уровень по всем компонентам: в когнитивно-информационном – с 10% до 0%, ценностно-мотивационном – с 5% до 0%, деятельностном – с 30% до 10%. И эксперты, и педагоги отмечают изменения по достаточному уровню по всем компонентам: когнитивно-информационный с 25% до 40% и с 35% до 60% соответственно, ценностно-мотивационный – с 25% до 35% и с 40% до 75%, деятельностный – с 10% до 20% и с 10% до 30% соответственно.

И эксперты, и педагоги обеих групп отмечают наиболее высокие показатели развития ценностно-мотивационного и деятельностного компонентов исследуемой компетентности.

Проанализировав полученные обобщенные результаты, можно сделать вывод, что в контрольной группе за прошедший период показатели сформированности как отдельных компонентов профессиональной компетентности, так и показатели сформированности компетентности в целом значительно не изменились; в экспериментальной группе уровень сформированности и отдельных компонентов, и всей компетентности в целом значительно повысился.

Сравнение обобщенного уровня сформированности компетентности педагогов «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» после экспериментальной работы дает следующие результаты. По результатам экспертной оценки в контрольной группе недостаточный уровень имеют 5% педагогов, по результатам самооценки 15% а в экспериментальной группе данный уровень эксперты отмечают у

4,5% педагогов. Результаты самооценки в данной группе показывают отсутствие недостаточного уровня. Достаточно яркие различия в группах имеет обобщенная оценка исследуемой компетентности: в экспериментальной достаточный уровень имеют 68% педагогов, а в контрольной 25%, недостаточный в экспериментальной группе отсутствует, а в контрольной составляет 5%.

В таблице 15 представлены результаты диагностики, основанные на результатах анкетирования по окончании экспериментальной работы.

Таблица 15

Распределение педагогов экспериментальной и контрольной групп по уровню сформированности профессиональной компетентности по организации проектной деятельности детей после проведения опытно-экспериментальной работы (второй контрольный срез)

Группы		ПОКАЗАТЕЛИ								
		Обобщенная оценка			Экспертная оценка			Самооценка		
		УРОВНИ								
		Недостат	Допустимый	Достат	Недостат	Допустимый	Достат	Недостат	Допустимый	Достат
Экс. гр	%	0	32	68	4,5	27,5	68	0	27,5	72,5
	чел	0	7	15	1	6	15	0	6	16
Кон. гр	%	5	70	25	5	65	30	15	55	30
	чел	1	14	5	1	13	6	3	11	6

На рисунке 6 в Приложении М в гистограммах представлены в сравнении результаты уровней сформированности компетентности по организации проектной деятельности детей по результатам самооценки, экспертной оценки и обобщенной оценки в экспериментальной и контрольной группах второго контрольного среза.

Как показано в таблице 15, на заключительном этапе опытно-экспериментальной работы, уровень сформированности данной профессиональной компетентности педагогов имеет существенное различие в контрольной и экспериментальной группах в отношении достаточного уровня развития как всей компетентности в обобщенном виде, так и по

результатам экспертной оценки и самооценки (достаточный уровень выше в экспериментальной группе).

На заключительном этапе организации опытно-экспериментальной работы необходимо оценить эффективность сформированности профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей в условиях дошкольной образовательной организации. С этой целью нами вновь (как на диагностирующем этапе опытно-экспериментальной работы) применена методика Фишера сначала в выявлении достоверных различий между процентными долями достаточного уровня в результатах оценки обобщенного уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей экспериментальной и контрольной групп; затем между процентными долями достаточного уровня в результатах экспертной оценки профессиональной компетентности этих групп и, наконец, между процентными долями достаточного уровня в результатах самооценки (Приложение Н). Расчеты показали 95%-ную достоверность различий процентных долей педагогов с достаточным уровнем сформированности профессиональной компетентности по организации проектной деятельности детей во всех трех случаях.

Полученные статистические и качественные выводы дают основание сделать заключение об эффективности созданных условий формирования профессиональной компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей в условиях дошкольной образовательной организации. По результатам самооценки недостаточный уровень существенно изменился.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Анализ и обобщение данных опытно-экспериментальной работы позволили нам сделать вывод об эффективности реализации условий по формированию профессиональной компетентности педагогов по развитию проектной деятельности детей в условиях дошкольной образовательной организации.

В ходе исследования было доказано, что разработка и реализация программы опытно-экспериментальной работы по трем блокам: ценностно-мотивационному; когнитивно-информационному и деятельностному позволила увеличить количество педагогов с более высоким уровнем формирования профессиональной компетентности педагогов «способность к организации проектной деятельности детей».

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

На практике был применен теоретический модуль «Организация проектной деятельности с детьми дошкольного возраста в условиях ДОО».

Первая модульная единица была направлена на «Психолого-педагогические основы организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста» и содержит два учебных элемента. Первый связан с актуализацией знаний о возрастных особенностях дошкольников, а второй – с рассмотрением особенностей педагогической деятельности, приемов и способов взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса. Были актуализированы знания о возрастных особенностях дошкольников, а также рассмотрены особенности педагогической деятельности, приемов и способов взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса.

Вторая модульная единица «Технология проектной деятельности с детьми дошкольного возраста» соответствует технологической составляющей и содержит два учебных элемента, связанных с раскрытием понятий технологии проектирования и рассмотрением понятий «проектная деятельность», «проектная деятельность детей дошкольного возраста» и возможных путей организации проектной деятельности.

При реализации третьей модульной единицы «Организация информационного пространства в рамках проектной деятельности с детьми дошкольного возраста» был проведен анализ поиска, систематизации и хранения информации. На этой основе была определена важная информация

для проекта с детьми дошкольного возраста. Для поиска информации были определены следующие ресурсы: ресурсы сети Интернет, книжные источники (в печатном и электронном виде), материалы научных трудов. В результате изучения данной модульной единицы педагогами были созданы: банк мультимедийных презентаций к проектам, картотека проектов, банк методических материалов по технологии проектирования.

Таким образом, разработка критериев отбора и структурирования содержания учебного материала теоретического модуля способствовала развитию когнитивно-информационного компонента профессиональной компетентности «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста».

Второе условие – реализация комплекса интерактивных форм предъявления содержания теоретического модуля, направленного на осознание педагогами развивающего потенциала проектной деятельности и ценностного отношения к ней было реализовано через следующие интерактивные формы: тренинг, «круглый стол», деловая игра.

Тренинг способствовал пониманию собственных ценностных ориентаций, осознанию ценности детства, педагогической деятельности, а также умению видеть потребности, интересы и настрой на дальнейшее сотрудничество субъектов проектной деятельности.

Круглый стол был направлен на понимание ценности проектного способа организации деятельности, осознание специфики организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста, осознание необходимости владения определенными личностными качествами для организации проектной деятельности.

Деловая игра, была ориентирована на понимание своей позиции в проектом способе организации деятельности, осознание ценности труда и творчества, а также понимание потребностей и интересов участников проектной деятельности. Использование деловой игры позволило расширить теоретические знания педагогов актуализировать опыт ведения дискуссии.

Педагоги научились анализировать конкретные практические ситуации, видеть и понимать ценность проектной деятельности, моделировать решение задачи, учитывая имеющиеся теоретические знания и практический опыт.

Таким образом, использование интерактивных форм способствовало формированию ценностно-мотивационного компонента профессиональной компетентности педагогов «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста».

Третье условие – включение педагогов в ситуации презентации профессионального опыта и достижений как пространства осмысления профессиональной деятельности было реализовано через организацию открытого методического фестиваля, в рамках которого педагоги представления свой опыт в форме мастер-класса, мультимедийной презентации, демонстрации видеоматериалов. В процессе рефлексивной деятельности участники обменивались своим опытом организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста, а также анализировали полученные знания и полученный опыт. Педагоги после презентации собственного опыта, увидели и осмыслили достоинства и недостатки в своей работе по организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста, что способствовало поиску способов улучшения своей деятельности.

Таким образом, в ходе реализации трех условий развития профессиональной компетентности «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» нам удалось сформировать у педагогов систему знаний о технологии проектирования, актуализировать умение организовать проектную деятельность детей, трансформировать проектную задачу в личностно-значимую для всех участников проектной деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное нами исследование проблемы формирования профессиональной компетентности «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» позволяет, прежде всего, систематизировать полученные результаты в виде совокупности теоретических положений.

Научный анализ понятия «проектная деятельность» применительно к детям дошкольного возраста характеризуется как способ организации детской деятельности, предполагающий взаимодействие педагогов с детьми на основе сотрудничества и направленный на разрешение актуальной для детей проблемной ситуации и завершающаяся созданием придуманного ими творческого продукта.

Одним из условий эффективной организации проектной деятельности детей дошкольного возраста является профессиональная компетентность педагогов в этом вопросе. Профессиональная компетентность «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» понимается нами как интегративная характеристика качеств личности, состоящая из трех компонентов: когнитивно-информационного, ценностно-мотивационного и деятельностного. Они служат показателями при разработке критериальных характеристик изучения уровней сформированности профессиональной компетентности «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста».

Формирование у педагогов профессиональной компетентности «способность к реализации проектной деятельности детей дошкольного возраста» реализуется через совокупность условий, направленных на развитие каждого её компонента: разработка теоретического образовательного модуля, направленного на актуализацию системы знаний педагогов об организации проектной деятельности детей дошкольного возраста; реализация комплекса интерактивных форм предъявления

содержания теоретического модуля, направленного на осознание педагогами развивающего потенциала проектной деятельности и ценностного отношения к ней; включение педагогов в ситуации презентации профессионального опыта и достижений как пространства осмысления профессиональной деятельности. Данные условия выступают в качестве необходимых и способствуют переходу формированию профессиональной компетентности «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» на более высокий уровень.

В качестве первого условия выступает разработка теоретического образовательного модуля, направленного на актуализацию системы знаний педагогов об организации проектной деятельности детей дошкольного возраста. Данное условие предполагало раскрытие содержательной характеристики учебного материала. Для этого актуализировались знания психолого-педагогической, технологической направленности, осваивались способы поиска, отбора, систематизации и хранения информации для реализации проектов детей дошкольного возраста. В процессе опытно-экспериментальной работы доказано, что разработка и реализация теоретического образовательного модуля способствует развитию когнитивно-информационного компонента профессиональной компетентности «способность к проектной деятельности детей дошкольного возраста». Об эффективности данного условия свидетельствует положительная динамика: возросло количество педагогов с допустимым и достаточным уровнями формирования профессиональной компетентности (с 54,5% до 72,5% и с 18% до 27,5% соответственно) и уменьшилось – с недостаточным уровнем (с 27,5% до 0 %) по сравнению с началом опытно-экспериментальной работы.

В качестве второго выступает реализация комплекса интерактивных форм предъявления содержания теоретического модуля, направленного на осознание педагогами развивающего потенциала проектной деятельности и ценностного отношения к ней. Данное условие предполагало личностное

развитие педагогов, осознание собственных ценностных ориентаций, осознание ценности детства и проектной деятельности. В процессе опытно-экспериментальной работы доказано, что выбранные интерактивные формы работы способствуют развитию ценностно-мотивационного компонента профессиональной компетентности педагогов «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста». Об эффективности второго условия свидетельствует положительная динамика: возросло количество руководителей с допустимым и достаточным уровнями ценностно-мотивационного компонента профессиональной компетентности (с 32% до 27,5% и с 27,5% до 72,5% соответственно) и уменьшилось – с недостаточным уровнем (с 41% до 0%) по сравнению с результатами началом опытно-экспериментальной работы.

Включение педагогов в ситуации презентации профессионального опыта и достижений как пространства осмысления профессиональной деятельности представляет собой третье условие, реализуемое посредством проведения открытого педагогического фестиваля, где педагоги презентовали свой опыт в разных формах (мастер-класс, мультимедийная презентация, демонстрация видеоматериалов). Данное условие было направлено на формирование деятельностного компонента профессиональной компетентности «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста». Об эффективности создания третьего условия свидетельствовала положительная динамика: возросло количество педагогов с достаточным уровнем развития деятельностного компонента (с 0% до 45,5%) и уменьшилось – с недостаточным уровнем (45,5% до 0%) по сравнению с результатами предыдущего этапа.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы показали, что создание взаимосвязанных условий (разработка теоретического образовательного модуля, направленного на актуализацию системы знаний педагогов об организации проектной деятельности детей дошкольного возраста; реализация комплекса интерактивных форм предъявления

содержания теоретического модуля, направленного на осознание педагогами развивающего потенциала проектной деятельности и ценностного отношения к ней; включение педагогов в ситуации презентации профессионального опыта и достижений как пространства осмысления профессиональной деятельности) обеспечивает освоение знаний и представлений о проектной деятельности детей дошкольного возраста, способствует актуализации ценностно-мотивационного опыта, овладению опытом организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

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

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Приказ Министерства образования и науки РФ от 17. 10. 2013 г. № 1155. URL: <http://www.Rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 19.09.2018).

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) URL: Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 18.09.2018).

3. Абатурова В.С., Богун В.В., Смирнов Е.И. Формирование и развитие практико-ориентированного мышления как результат выраженности индивидуального стиля деятельности педагога // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований, 2014. № 5–1. С. 95–100.

4. Аитов В.Ф. Интеграция проблемного и проектного подходов в языковом образовании на неязыковых факультетах педагогических вузов. Иностранные языки: Материал конференции. СПб.: Издательство РГП им. А.И. Герцена, 2015. 174 с.

5. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности. СПб. 2013. 140 с.

6. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2014. 608 с.

7. Асаева И.Н. Развитие профессиональных компетенций воспитателей дошкольных учреждений разного вида в процессе повышения квалификации: автореф. ... дис. канд. пед. наук. Екатеринбург, 2015. 23 с.

8. Атемаскина Ю.В. Современные педагогические технологии в ДОУ. М.: Детство-Пресс, 2012. 217 с.

9. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое

пособие. 5-е изд. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2015. 114 с.

10. Балакирев А.Ф. Затруднения учителей в инновационной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Шуя, 2012. 223 с.

11. Безрукова В.С. Педагогика. Екатеринбург. Изд-во Свердловского инженерно-педагогического института, 2013. 320 с.

12. Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. Челябинск, 2014. 130 с.

13. Белякова Е.Г. Проблема подготовки педагога к созданию условий смыслообразования в учебно-воспитательном процессе // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования, 2015. Т. 1. № 1. С. 165–174.

14. Болина М.В. Формирование социокультурной компетентности будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2000. 40 с.

15. Болотина Л.Р. Дошкольная педагогика: учебное пособие. М: Академия, 2013. 218 с.

16. Брюханова Н.Н. Подходы к пониманию компетентности и компетенции в образовании // Педагогика и психология профессионального образования, 2017. № 4. С. 4–49.

17. Веракса Н.Е. Познавательно-исследовательская деятельность дошкольников с детьми 4–7 лет. М.: Мозаика-Синтез, 2015. 344 с.

18. Веракса Н.Е. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Мозаика-Синтез, 2014. 112 с.

19. Вербицкий А.А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография. Издательство: Логос, 2011. 288 с.

20. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.

21. Виноградова Н.А., Панкова Е.П. Образовательные проекты в детском саду: пособие для воспитателей. М.: Айрис-пресс, 2011. 200 с.

22. Власенко С.В., Чемоданова Г.И. Использование инновационных форм организации обучения в современном процессе системы повышения квалификации педагогов // Балтийский гуманитарный журнал, 2015. № 2 (11). С. 37–41.
23. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 2011. 479 с.
24. Голик Д.Ю., Развожаева Т.Л. Компетенции публичного выступления – индикатор профессиональной компетентности педагога дошкольной образовательной организации // Челябинский гуманитарий, 2016. № 4 (37). С. 64–73.
25. Горбунов В.Н. Формирование технологической компетентности будущего учителя технологии в процессе его профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Шуя, 2013. 124 с.
26. Горвиц Ю.М., Поддъяков Н.Н. Новые информационные технологии в дошкольном образовании. М.: Линка-Пресс, 2014. 28 с.
27. Горшкова Е.Л. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М: Academa, 2015. 129 с.
28. Горячев А.В. Проектная деятельность в Образовательной системе «Школа 2100» // Начальная школа плюс До и После. 2014. № 5. С. 1–35.
29. Гребенюк О.С. Теория обучения: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Владос-Пресс, 2013. 384 с.
30. Гришина И.В., Подзюбанова Ю.В. развитие профессиональной компетентности руководителей школ в процессе повышения квалификации в межкурсовой период: учено-методическое пособие. Спб.: ГУПМ, 2013. 178 с.
31. Данилина Т.А. Взаимодействие ДОУ с семьей в микро и макроструктуре: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. 126 с.
32. Деркунская В.А. Проектная деятельность дошкольников: учеб.-методическое пособие. М.: Центр педагогического образования, 2013. 144 с.
33. Евдокимова Е.С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника. М., 2015. 140 с.

34. Зеер Э.Ф. Психология становления педагога профессиональной школы. Урал. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2016. 147 с.
35. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2014. 142 с.
36. Каблукова И.Г., Петренко Н.В. Место и роль интерактивной деятельности в развитии профессиональной компетентности педагогов детского сада // Психическое здоровье детей и подростков: факторы обеспечения, сохранения и укрепления: сборник научных статей. Том. Выпуск 3. Красноярск, 2017. С. 67–75.
37. Каблукова И.Г., Петренко Н.В. Сущность и структура профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования по организации проектной деятельности детей // Проблемы современного детства: сборник научных трудов / под науч. ред. В.Н. Белкиной. Ярославль: изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2018.
38. Казакова Е.И., Тряпицина А.П. Диалог на лестнице успеха (школа на пороге нового века). СПб.: Петербург – XXI век, совм. С ЗАО Пресс. Атгаше, 2015. 160 с.
39. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избр. педагог. соч. М., 2012. 130 с.
40. Каракозова Н.Ю. Методика изучения сформированности технологической компетентности педагогов дошкольного образования // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки, 2014. № 3 (23). С. 86–93.
41. Киселева О.О. Теория и практика развития профессионально-педагогического потенциала учителя: автореф. дис д-ра пед. наук. М., 2012. 378 с.
42. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учебное пособие для высш. учеб. заведений; под ред. И.А. Колесниковой. М.: Издательский центр Академия, 2014. 288 с.

43. Королева С.В. Профессиональное саморазвитие педагогов дошкольной образовательной организации // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика, 2016. № 2. С. 8–15.

44. Куприянов Б.В. Социальное воспитание учащихся в учреждении дополнительного образования детей: автореф. д-ра пед. наук. Кострома, 2011. 44 с.

45. Кротова Т.В. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения в сфере общения с родителями воспитанников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. 118 с.

46. Лазарева М.В. Педагогические условия подготовки воспитателей к проведению интегрированных занятий с детьми дошкольного возраста в системе повышения квалификации педагогов // Психология образования в поликультурном пространстве, 2017. № 39 (3). С. 122–130.

47. Лопатина О.Г. Особенности организации проектной деятельности в современном детском саду. М.: Творч. Центр Сфера, 2012. 447 с.

48. Львов Л.В. Образовательно-профессиональные среда и пространство: теоретические основы проектирования // Личность в профессионально-образовательном пространстве: материалы XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Екатеринбург, 2013. С. 7–80.

49. Митина Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2014. 368 с.

50. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие. М.: Академия, 2014. 320 с.

51. Моисеев А.М. Заместитель директора школы по научной работе. М.: Новая школа, 2016. 143 с.

52. Морозова Л.Д. Педагогическое проектирование в ДОУ: от теории к практике. М.: Сфера, 2016. 122 с.

53. Морозова О.П. Актуализация ценностно-смысловых аспектов профессиональной деятельности учителя // Педагогика, 2012. № 1. С. 6–68.
54. Некрасов С.Д. Математические методы в психологии (MS Excel): учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. / Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2014. 147 с.
55. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд. М.: Высшая школа, 2013. 944 с.
56. Олейникова О.Н. Прогнозы потребности в умениях и профессиональное образование и обучение – опыт ЕС. М.: АНО Центр изучения проблем профессионального образования. Нижний Тагил: НТГСПА, 2013. 144 с.
57. Павленко И.Н. Методическое сопровождение педагогов по организации проектно-исследовательской деятельности дошкольников. М.: Творч. Центр Сфера, 2011. 122 с.
58. Паршукова И.Л. Проектная деятельность в дошкольном образовательном учреждении. СПб.: ЛОИРО, 2011. 138 с.
59. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. М.: АРКТИ, 2013. 110 с.
60. Паташник М.М. Профессиональные объединения педагогов: Методические рекомендации для руководителей общеобразовательных учреждений и учителей. М.: Новая школа, 2013. 120 с.
61. Пикатова Н.Б. Становление технологической компетентности студентов педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук: Челябинск, 2012. 235 с.
62. Поздняк Л.В. Управление дошкольным образованием: учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2012. 432 с.
63. Полянский М.С. Психолого-педагогическое сопровождение как компонент общей программы модернизации образования в России // Модернизация общего образования на рубеже веков. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. 131 с.

64. Пяткина Г.В. Формирование навыков проектной деятельности у старших дошкольников. Томск: Том. УНТИ, 2012. 160 с.
65. Родиков А.С. Компетентность как ведущий фактор успешности профессиональной деятельности в системе образования // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7. № 8. С. 142–148.
66. Ромашкина А.И. Опыт использования метода образовательных проектов в практике дошкольного образовательного учреждения. М.: Методист, 2013. 268 с.
67. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе. М.: Академия, 2013. 232 с.
68. Сваталова Т.А. Инструментарий оценивания профессиональной компетентности педагогов // Дошкольное воспитание. 2011. № 1. С. 95.
69. Сергеева О.В. Система педагогического сопровождения эмоционально-чувствительной сферы старшеклассников: дис. ... д-ра. пед. наук. М.: 2013. 310 с.
70. Серебрякова Н.В. Интерактивные формы повышения эффективности педагогической деятельности // Инновационные научные исследования: теория, методология, практика: сборник статей XII Международной научно-практической конференции: в 2 частях. 2018. С. 253–255.
71. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 576 с.
72. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов. М.: Школьная пресса, 2014. 140 с.
73. Соломенникова О.А. Совершенствование профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в процессе повышения квалификации // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2016. № 1. С. 220–232.
74. Степанова Е.В., Багаева Е.В. Совершенствование компетентности педагогов ДОО в процессе проектной деятельности // Конференциум АСОУ:

сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2017. № 3. С. 961–967.

75. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 288 с.

76. Толпекина А.С., Антипова Е.Н. Интерактивные формы взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями воспитанников // Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен. Материалы III Международной научной конференции. В рамках проекта «А.З.Б.У.К.А. детства». Ответственный редактор Т.А. Чичканова. 2017. С. 238–245.

77. Фалюшина Л.И. Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении. М.: Аркти, 2013. 259 с.

78. Фомина Е.Н. Формирование самообразовательной компетенции – задача образования // Воспитательные технологии современной сельской школы: монография. М., 2004. С. 48–154.

79. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование, 2013. № 5. С. 24–33.

80. Шамова Т.И. Управление образовательными системами. 4-е изд., стер. М., 2017. 384 с.

81. Шангареева А.Р. Профессиональная деятельность педагога в системе организационных отношений ДОО // Humanization of education and upbringing in the education system: theory and practice. Materials of the VII international scientific conference. 2018. С. 38–45.

82. Шахматова О.Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития педагогов профессиональной школы: дис. ... канд. пед. наук.; Урал. гос. проф.- пед. ун-т., 2012. 187 с.

83. Шемина Т.Б. Проблема профессиональной готовности педагогов ДОО к реализации ФГОС ДО и профессионального стандарта педагога // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций, 2015. № 4. С. 843–848.

84. Шипицына Л.М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста и др. СПб.: Речь, 2013. 40 с.
85. Шитов С.Е., Агапов И.Г. Компетентностный подход к образованию как необходимость. Мир образования – образование в мире. 2011. № 4. С. 5–55.
86. Штанько И.В. Проектная деятельность с детьми старшего дошкольного возраста // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2014. № 4. С. 76–79.
87. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. Каунас, 1989. С. 47–51.
88. Яковлева Н.О. Проектирование как педагогический феномен // Педагогика. 2012. № 6. С. 119–121.
89. Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении: учеб. пособие. 2-е изд., стер. М.: Флинта, 2014. 144 с.
90. Design, Management and Evaluation of Open / Flexible learning. Modul program (twelve modul). Internatinal Training Centre of the ILO. Turin, Italy, 1997. 233 p.
91. Evans J. The application of new technology to learning and the curriculum, preprint. 1998.
92. Russell J.D. Modular Instruction. Minneapolis, Minn., BURGESS Publishing Co., 1974.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение А

Анкета по выявлению компетентности педагогов «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста»

Когнитивно-информационный компонент	1. Знания о возрастных особенностях дошкольников.		
	А. Могу привести примеры из собственной педагогической практики проявления возрастных особенностей дошкольников.	В. Могу перечислить основные возрастные особенности дошкольников.	С. Имею представления о существовании возрастных особенностях дошкольников.
	2. Знания приемов и способов взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса.		
	А. Могу объяснить специфику организации образовательной деятельности с различными субъектами, привести примеры из собственной практики, иллюстрирующие особенности применения методов, форм, способов организации взаимодействия с детьми, родителями, коллегами.	В. Могу перечислить основные методы, формы и способы организации взаимодействия с детьми, родителями, коллегами. Понимаю и могу объяснить их специфику в работе с различными субъектами образовательного процесса.	С. Имею представления об отдельных методах, формах, способах организации взаимодействия с детьми, родителями, коллегами.
	3. Знания технологии проектирования.		
	А. Могу объяснить специфику технологии проектирования: содержание, структуру, методику, привести примеры использования на практике.	В. Понимаю суть технологии проектирования.	С. Имею представления о существовании технологии проектирования.
	4. Знания особенностей организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста		
	А. Могу раскрыть особенности организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста, привести примеры из собственной практики, иллюстрирующие особенности организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста.	В. Могу перечислить основные особенности организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста.	С. Имею представления об особенностях организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста.
	5. Умение осуществлять поиск, систематизацию и хранение информации.		

	А. Самостоятельно и творчески осуществляю поиск, систематизацию и хранение информации.	В. Не всегда способен самостоятельно искать, систематизировать и хранить информацию. Нуждаюсь в помощи коллег.	С. Затрудняюсь искать, систематизировать и хранить информацию.
	6. Умение анализировать и отбирать важную информацию для проекта.		
	А. Самостоятельно и творчески анализирую и отбираю важную информацию для проекта.	В. Не всегда способен самостоятельно анализировать и отбирать важную информацию для проекта. Нуждаюсь в помощи коллег.	С. Затрудняюсь анализировать и отбирать важную информацию для проекта.
Ценностно-мотивационный	7. Ценность проектного способа организации деятельности.		
	А. Считаю важным, нужным, интересным, ценным, полезным проектный способ организации деятельности в образовании (педагогические, детские, детско-родительские проекты).	В. Считаю, что проектная деятельность может быть использована в образовании как педагогический проект.	С. Считаю проектную деятельность не важной, не интересной, бесполезной в образовании.
	8. Способность анализировать эмоционально-психологическое состояние субъектов проектной деятельности.		
	А. Самостоятельно и творчески анализирую эмоционально – психологическое состояние субъектов проектной деятельности.	В. Не всегда способен самостоятельно анализировать эмоционально – психологическое состояние субъектов проектной деятельности. Нуждаюсь в помощи коллег.	С. Затрудняюсь анализировать эмоционально-психологическое состояние субъектов проектной деятельности.
	9. Способность понимать и интерпретировать потребности и интересы участников проектной деятельности.		
А. Понимаю и самостоятельно интерпретирую потребности и интересы участников проектной деятельности. Могу проконсультировать, помочь.	В. Понимаю, но нуждаюсь в помощи интерпретации потребностей и интересов участников проектной деятельности.	С. Не понимаю и не могу интерпретировать потребности и интересы участников проектной деятельности.	

Деятельностный компонент	10. Желание работать в режиме проектной деятельности.		
	А. Хочу работать в режиме проектной деятельности (педагогические, детские, детско-родительские проекты).	В. Хочу работать в рамках педагогического проектирования.	С. Не хочу работать в режиме проектной деятельности.
	11. Умение выстраивать профессиональную деятельность в проектном режиме (осуществлять педагогическое проектирование).		
	А. Могу самостоятельно, творчески выстраивать профессиональную деятельность в проектном режиме (осуществлять педагогическое проектирование), проконсультировать, оказать помощь коллегам.	В. Испытываю трудности на отдельных этапах, нуждаюсь в консультации.	С. Не умею выстраивать профессиональную деятельность в проектном режиме (осуществлять педагогическое проектирование).
	12. Умение организовать проектную деятельность детей.		
	А. Могу самостоятельно организовать проектную деятельность детей, проконсультировать, оказать помощь коллегам.	В. Нуждаюсь в помощи коллег при организации проектной деятельности детей.	С. Не умею организовывать проектную деятельность детей.
	13. Умение трансформировать проектную задачу в лично-значимую для всех участников проектной деятельности.		
	А. Могу трансформировать проектную задачу в лично-значимую для всех участников проектной деятельности.	В. Не всегда способен трансформировать проектную задачу в лично-значимую для всех участников проектной деятельности.	С. Не умею трансформировать проектную задачу в лично-значимую для всех участников проектной деятельности.
	14. Умение подмечать (изучать) интересы детей, на основе которых организовать проектную деятельность.		
	А. Могу подмечать (изучать) интересы детей, на основе которых организовать проектную деятельность; привести примеры из практики.	В. Испытываю трудности в изучении интересов детей, на основе которых организовываю проектную деятельность.	С. Не умею подмечать (изучать) интересы детей, на основе которых организовать проектную деятельность.
	15. Умение поддерживать и стимулировать интересы детей на всех этапах проектной деятельности.		
	А. Могу поддерживать и стимулировать интересы детей на всех этапах проектной деятельности; привести примеры из практики.	В. Не всегда способен поддерживать и стимулировать интересы детей на всех этапах проектной деятельности.	С. Не умею поддерживать и стимулировать интересы детей на всех этапах проектной деятельности.
	16. Умение видеть, понимать, интерпретировать и помогать в решении трудностей, возникающих при реализации проектной деятельности детей.		
	А. Умею видеть, понимать, интерпретировать и помогать в решении	В. Могу помочь, но затрудняюсь вычлнить их и понять какая именно	С. Не умею видеть, понимать и интерпретировать,

трудностей, возникающих при реализации проектной деятельности детей.	трудность.	помочь в решении трудностей, возникающих при реализации проектной деятельности.
17. Умение встраивать проектную деятельность детей в образовательный процесс.		
А. Умею встраивать проектную деятельность детей в образовательный процесс.	В. Не всегда способен встраивать проектную деятельность детей в образовательный процесс.	С. Не умею встраивать проектную деятельность детей в образовательный процесс.

Приложение Б

Лист ответа (для самооценки педагогами уровня сформированности компонентов профессиональной компетентности «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста»)

Уважаемые педагоги, с целью исследования уровня формирования профессиональной компетентности педагогов «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста», примите, пожалуйста, участие в анкетировании. Анкета состоит из 3 компонентов, в каждом из которых перечислен ряд качеств. Проанализируйте, пожалуйста, степень выраженности каждого качества у себя и поставьте букву (А, Б, В), отражающую эту степень, в соответствующей графе.

№	Степень выраженности (А, Б, В)
Когнитивно-информационный компонент	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
Ценностно-мотивационный компонент	
1	
2	
3	
4	
Деятельностный компонент	
1	
2	
3	

4	
5	
6	
7	

Приложение В

Лист ответа (для экспертной оценки уровня сформированности компонентов профессиональной компетентности «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста»)

Уважаемые эксперты, с целью исследования уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста», примите, пожалуйста, участие в анкетировании. Анкета состоит из 3 компонентов, в каждом из которых перечислен ряд качеств. Проанализируйте, пожалуйста, степень выраженности определенного качества у каждого педагога Вашей образовательной организации и поставьте букву (А, Б, В), отражающую эту степень, в соответствующей графе.

№	Степень выраженности (А, Б, В)
Когнитивно-информационный компонент	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
Ценностно-мотивационный компонент	
1	
2	
3	
4	
Деятельностный компонент	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	

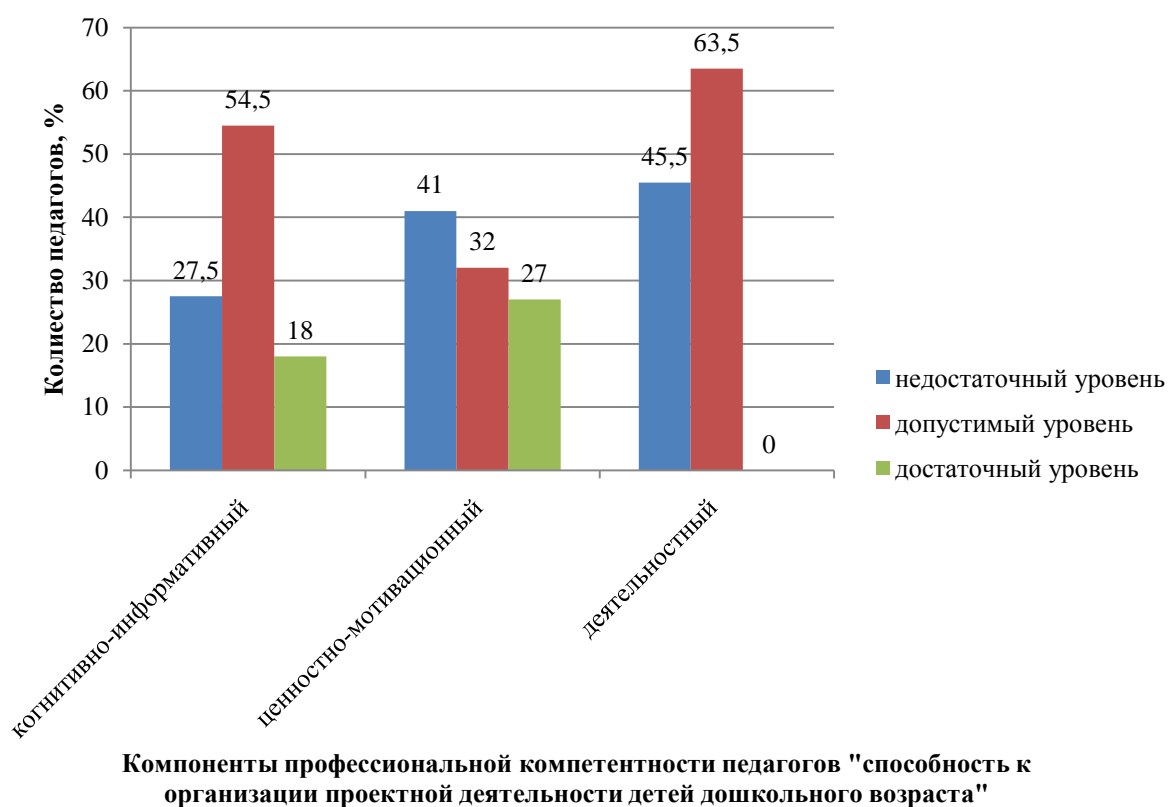


Рис. 1. Распределение педагогов экспериментальной группы по уровням формирования компонентов профессиональной компетентности «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» до начала эксперимента

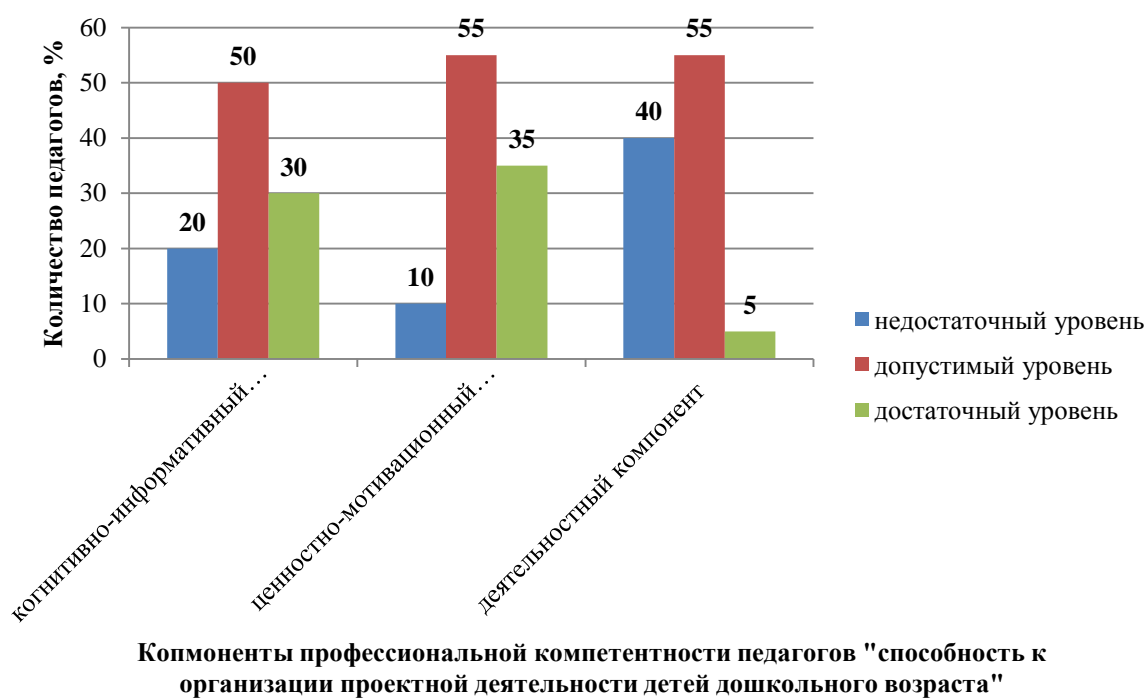


Рис. 2. Распределение педагогов контрольной группы по уровням формирования компонентов профессиональной компетентности «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» до начала эксперимента

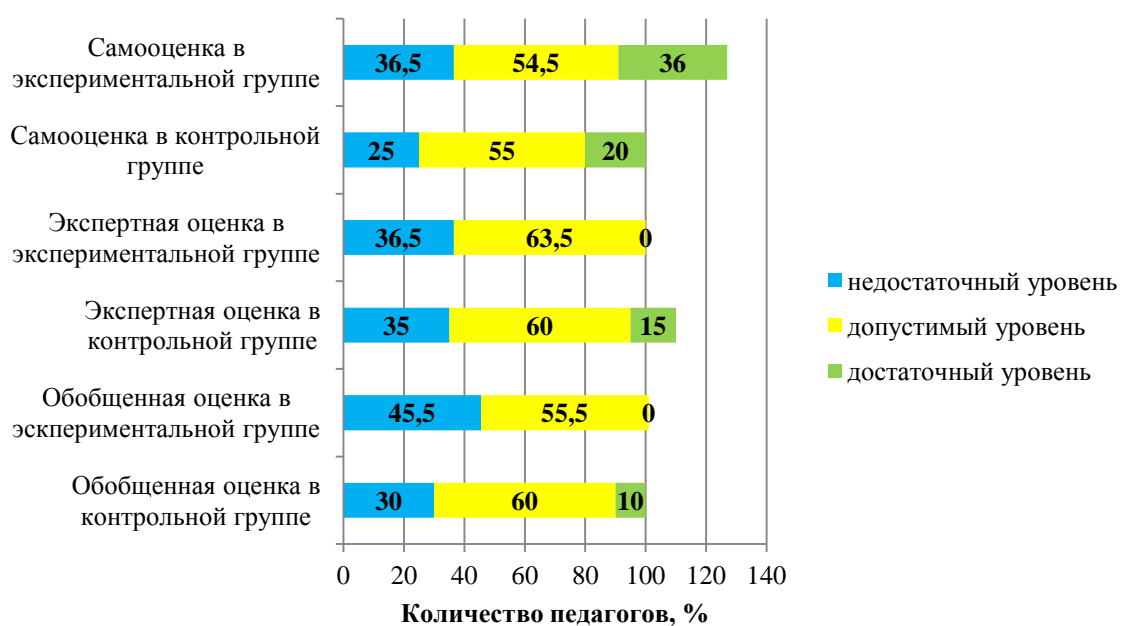


Рис. 3. Распределение педагогов экспериментальной и контрольной групп по результатам экспертной оценки, самооценки и обобщенной оценки уровня сформированности профессиональной компетентности «способность к организации проектной деятельности детей» до начала экспериментальной работы

Приложение Ж

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.

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

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

$$\varphi^*_{эмт} = (\varphi_1 + \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ где } \varphi_1 - \text{ угол, соответствующий большей}$$

процентной доли; φ_2 – угол, соответствующий меньшей процентной доли;

n_1 – объем выборки, n_2 – объем выборки 2.

6. Найти критическое значение: $\varphi^*_{крит} = \begin{cases} 1,64 \text{ для } p = 0,05 \\ 2,31 \text{ для } p \leq 0,01 \end{cases}$
7. Построить ось значимости и сопоставить значение $\varphi^*_{эмт}$ со значением $\varphi^*_{крит}$.



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

Если $\varphi^*_{эмт}$ 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 $\varphi^*_{эмт}$ 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.

Приложение И

Выявление достоверных различий процентных долей педагогов
с достаточным уровнем формирования профессиональной компетентности

по результатам обобщенной оценки, экспертной оценки и самооценки в экспериментальной и контрольной группах с помощью методики Фишера

Определим, что критерием для разделения педагогов на тех, у кого «есть эффект» и «нет эффекта» будет выявленный достаточный уровень профессиональной компетентности педагога по организации проектной деятельности детей.

Рассмотрим сначала обобщенный уровень развития компетентности педагогов по организации проектной деятельности детей

Выдвинем гипотезы.

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

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

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

Группы	Есть эффект (достаточный уровень формирования компетентности)	Нет эффекта (недостаточный и допустимый уровни формирования компетентности)
Э гр. (22 чел.) (количество наблюдений и процентная доля)	3 чел./Процентная доля $3/22 * 100 = 13,5\%$	19 чел./Процентная доля $19/22 * 100 = 86,5\%$
К гр. (20 чел.) (количество наблюдений и процентная доля)	2 чел./Процентная доля $2/20 * 100 = 10\%$	18 чел./Процентная доля $18/20 * 100 = 90\%$
Суммы Σ 42	$3+2=5$	$19+18=37$

Найдем величины ϕ_1 и ϕ_2 , соответствующие процентным долям педагогов с достаточным уровнем развития компетентности в каждой группе по таблице «Величины угла ϕ (в радианах) для разных процентных долей».

Для 13,5% значение $\phi_1 = 0,767$; для 10% значение $\phi_2 = 0,644$. Вычислим эмпирическое значение критерия:

$$\Phi_{\text{эмп}} = (\Phi_{\text{к}} - \Phi_{\text{э}}) \cdot \sqrt{\frac{N_1 \cdot N_2}{N_1 + N_2}}$$

$$\Phi_{\text{эмп}} (\Phi_{\text{к}} - \Phi_{\text{э}}) \cdot \sqrt{(22 \cdot 20) / (22 + 20)} = (0,767 - 0,644) \cdot \sqrt{10,476} = 0,123 \cdot 3,24 = 0,398$$

Найдем критическое значение критерия по таблице «Уровни статистической значимости разных значений критерия Фишера». Сопоставим эмпирическое значение $\Phi_{\text{эмп}}$ с критическим значением $\Phi_{\text{крит}}$. Так как $\Phi_{\text{эмп}} = 0,398$ меньше $\Phi_{\text{крит}}$, это значение попало в зону «незначимости различий», то можно считать, что на 5-% ном уровне значимости в контрольной и экспериментальной группах значимо не различаются процентные доли педагогов с достаточным уровнем развития профессиональной компетентности по организации проектной деятельности детей.

Проведем те же вычисления для экспертной оценки развития профессиональной компетентности педагогов.

Группы	Есть эффект (достаточный уровень формирования компетентности)	Нет эффекта (недостаточный и допустимый уровни формирования компетентности)
Э гр. (22 чел.) (количество наблюдений и процентная доля)	3 чел. Процентная доля $3/22 \cdot 100 = 14\%$	19 чел. Процентная доля $19/22 \cdot 100 = 86\%$
К гр. (20 чел.) (количество наблюдений и процентная доля)	4 чел. Процентная доля $4/20 \cdot 100 = 20\%$	16 чел. Процентная доля $16/20 \cdot 100 = 80\%$
Суммы Σ 42	$3+4=7$	$19+16=35$

Процентная доля педагогов с достаточным уровнем сформированности компетентности по оценке экспертов в экспериментальной группе 14%, в контрольной – 20%. Соответствующие величины $\Phi_{\text{э}}$ и $\Phi_{\text{к}}$ равны: для 14% - $\Phi_{\text{э}} = 0,767$, для 20% $\Phi_{\text{к}} = 0,927$. Вычислим эмпирическое значение критерия:

$$\Phi_{\text{эмп}} (\Phi_{\text{к}} - \Phi_{\text{э}}) \cdot \sqrt{(22 \cdot 20) / (22 + 20)} = (0,927 - 0,767) \cdot \sqrt{10,476} = 0,16 \cdot 3,24 = 0,5184$$

Так как $\phi_{\text{эмп}} = 0,518$ меньше $\phi_{\text{крит}}$, то можно утверждать с надежностью 95%, что на начало опытно-экспериментальной работы по результатам оценки экспертов не имеется различий процентных долей педагогов с достаточным уровнем сформированности профессиональной компетентности в экспериментальной и контрольной группах.

Проведем те же вычисления для самооценки профессиональной компетентности педагогов.

Группы	Есть эффект (достаточный уровень формирования компетентности)	Нет эффекта (недостаточный и допустимый уровни формирования компетентности)
Э гр. (22 чел.) (количество наблюдений и процентная доля)	2 чел. Процентная доля $2/22 * 100 = 9\%$	20 чел. Процентная доля $20/22 * 100 = 91\%$
К гр. (20 чел.) (количество наблюдений и процентная доля)	4 чел. Процентная доля $4/20 * 100 = 25\%$	16 чел. Процентная доля $16/20 * 100 = 75\%$
Суммы Σ 42	2+4=6	20+16=36

Процентная доля педагогов с достаточным уровнем сформированности компетентности по самооценке в экспериментальной группе 9%, в контрольной – 25%. Соответствующие величины $\phi_{\text{э}}$ и $\phi_{\text{к}}$ равны: для 9% - $\phi_{\text{э}} = 0,609$, для 25% $\phi_{\text{к}} = 1,047$. Вычислим эмпирическое значение критерия:

$$\Phi_{\text{эмп}} (\phi_{\text{к}} - \phi_{\text{э}}) * \sqrt{(22*20)/(22+20)} = (1,047-0,609) * \sqrt{10,476} = 0,438 * 3,24 = 1,419$$

Так как $\phi_{\text{эмп}} = 1,419$ меньше $\phi_{\text{крит}}$, то можно утверждать с надежностью 95%, что на начало опытно-экспериментальной работы по результатам самооценки экспертов не имеется различий процентных долей педагогов с достаточным уровнем сформированности профессиональной компетентности в экспериментальной и контрольной группах.

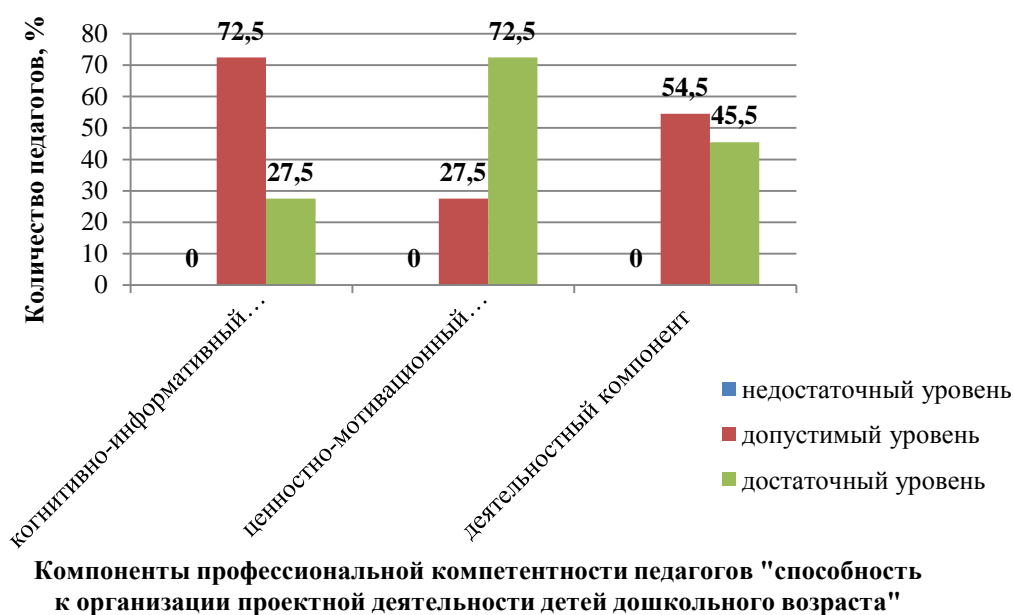


Рис. 4. Распределение педагогов экспериментальной группы по уровням формирования компонентов профессиональной компетентности «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» после окончания эксперимента

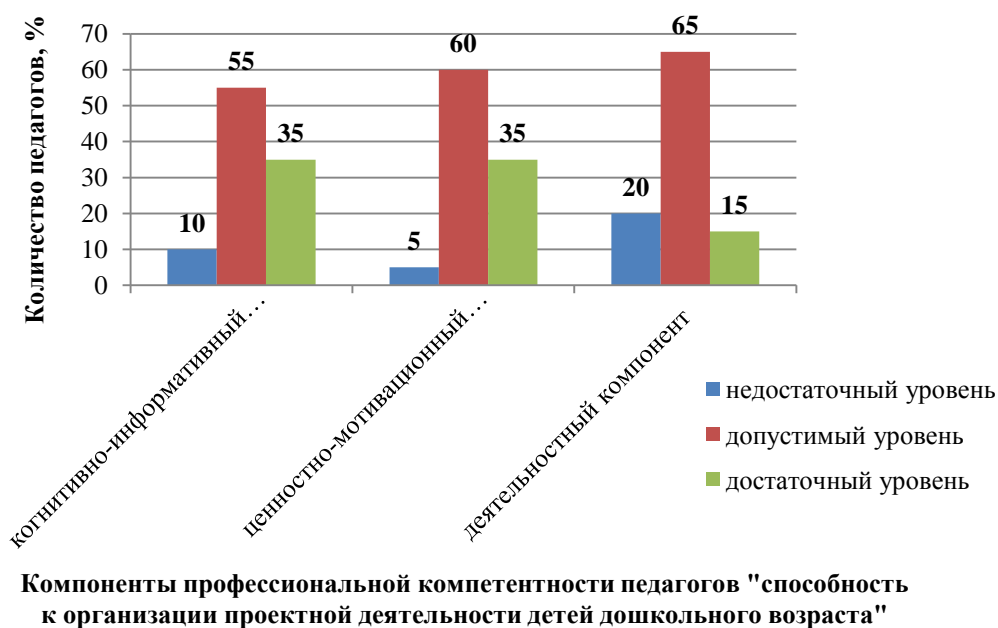


Рис. 5. Распределение педагогов контрольной группы по уровням формирования компонентов профессиональной компетентности

«способность к организации проектной деятельности детей дошкольного
возраста» после окончания эксперимента

Приложение М

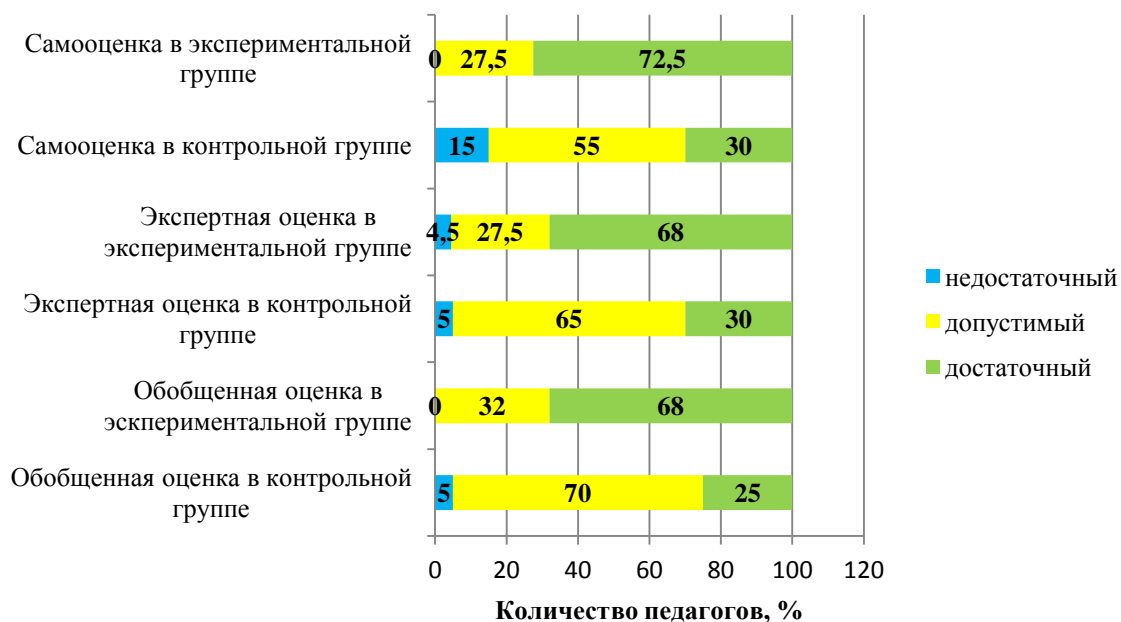


Рис. 6. Распределение педагогов экспериментальной и контрольной групп по результатам экспертной оценки, самооценки и обобщенной оценки уровня сформированности профессиональной компетентности «способность к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста» после экспериментальной работы

Приложение Н

Выявление достоверных различий процентных долей педагогов с достаточным уровнем сформированности профессиональной компетентности по результатам обобщенной оценки, экспертной оценки и самооценки в экспериментальной и контрольной группах с помощью методики Фишера

Будем принимать за «эффект» выявленный достаточный уровень профессиональной компетентности педагога по организации проектной деятельности детей.

Рассмотрим сначала обобщенный уровень сформированности компетентности педагогов и выдвинем гипотезы.

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

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

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

Группы	Есть эффект (достаточный уровень формирования компетентности)	Нет эффекта (недостаточный и допустимый уровни формирования компетентности)
Э гр. (22 чел.) (количество наблюдений и процентная доля)	15 чел. Процентная доля $15/22 * 100 = 68\%$	7 чел. Процентная доля $7/22 * 100 = 32\%$
К гр. (20 чел.) (количество наблюдений и процентная доля)	5 чел. Процентная доля $5/20 * 100 = 25\%$	15 чел. Процентная доля $15/20 * 100 = 75\%$
Суммы Σ 42	$15+5=20$	$7+15=22$

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

Найдем величины ϕ_1 и ϕ_2 , соответствующие процентным долям педагогов с достаточным уровнем сформированности компетентности в каждой группе по таблице «Величины угла ϕ (в радианах) для разных процентных долей. Для 68% значение $\phi_э = 1,939$; для 25% значение $\phi_к = 1,047$. Вычислим эмпирическое значение критерия:

$$\Phi_{эмп} = (\phi_к - \phi_э) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

$$\Phi_{эмп} = (\phi_к - \phi_э) \cdot \sqrt{(22 \cdot 20)/(22+20)} = (1,939 - 1,047) \cdot 3,24 = 2,89$$

Найдем критическое значение критерия по таблице «Уровни статистической значимости разных значений критерия Фишера». Сопоставим

эмпирическое значение $\phi_{\text{эмп}}$ с критическим значением $\phi_{\text{крит}}$. Так как $\phi_{\text{эмп}} = 2,89$ больше $\phi_{\text{крит}}$, то можно считать, что верна гипотеза H_1 : «доля педагогов, у которых проявляется исследуемый эффект, в одной группе больше ($>$), чем в другой группе».

После проведения опытно-экспериментальной работы в контрольной и экспериментальной группах выявлены значимые различия процентных долей педагогов с достаточным уровнем сформированности профессиональной компетентности по организации проектной деятельности детей.

Проведем те же вычисления для экспертной оценки сформированности профессиональной компетентности педагогов.

Проведем те же вычисления для экспертной оценки сформированности профессиональной компетентности педагогов.

Группы	Есть эффект (достаточный уровень формирования компетентности)	Нет эффекта (недостаточный и допустимый уровни формирования компетентности)
Э гр. (22 чел.) (количество наблюдений и процентная доля)	15 чел. Процентная доля $15/22 * 100 = 68\%$	7 чел. Процентная доля $7/22 * 100 = 32\%$
К гр. (20 чел.) (количество наблюдений и процентная доля)	6 чел. Процентная доля $6/20 * 100 = 30\%$	14 чел. Процентная доля $14/20 * 100 = 70\%$
Суммы Σ 42	$15+6=21$	$8+14=22$

Найдем величины $\phi_{\text{э}}$ и $\phi_{\text{к}}$, соответствующие процентным долям педагогов с достаточным уровнем сформированности компетентности по оценке экспертов в экспериментальной группе 68%, в контрольной – 30%. Соответствующие величины $\phi_{\text{э}}$ и $\phi_{\text{к}}$ равны: для 68% - $\phi_{\text{э}} = 1,855$, для 30% $\phi_{\text{к}} = 1,159$. Вычислим эмпирическое значение критерия:

$$\Phi_{\text{эмп}}(\phi_{\text{к}} - \phi_{\text{э}}) * \sqrt{(22*20)/(22+20)} = (1,939 - 1,159) * \sqrt{10,476} = 0,78 * 3,24 = 2,5272.$$

Так как $\phi_{\text{эмп}} = 2,5272$ больше $\phi_{\text{крит}}$, то считаем, что на 5%-ном уровне значимости есть все основания принятия гипотезы H_1 о различии: «доля

педагогов, у которых проявляется исследуемый эффект, в одной группе больше (>), чем в другой группе».

После проведения опытно-экспериментальной работы в обеих группах выявлены значимые различия исследуемой профессиональной компетентности.

Проведем те же вычисления для самооценки сформированности профессиональной компетентности педагогов.

Группы	Есть эффект (достаточный уровень формирования компетентности)	Нет эффекта (недостаточный и допустимый уровни формирования компетентности)
Э гр. (22 чел.) (количество наблюдений и процентная доля)	16 чел. Процентная доля $16/22 * 100 = 72,5\%$	6 чел. Процентная доля $6/22 * 100 = 27,5\%$
К гр. (20 чел.) (количество наблюдений и процентная доля)	6 чел. Процентная доля $6/20 * 100 = 30\%$	14 чел. Процентная доля $14/20 * 100 = 70\%$
Суммы Σ 42	$16+6=21$	$6+14=20$

Процентная доля педагогов с достаточным уровнем сформированности компетентности по самооценке в экспериментальной группе 72,5%, в контрольной – 30%. Соответствующие величины $\phi_{\text{э}}$ и $\phi_{\text{к}}$ равны: для 72,5% - $\phi_{\text{э}} = 2,049$, для 30% $\phi_{\text{к}} = 1,159$. Вычислим эмпирическое значение критерия:

$$\Phi_{\text{эмп}} (\phi_{\text{к}} - \phi_{\text{э}}) * \sqrt{(22*20)/(22+20)} = (1,115-1,047) * \sqrt{10,476} = 0,89 * 3,24 = 2,8836.$$

Так как $\phi_{\text{эмп}} = 2,8836$ больше $\phi_{\text{крит}}$, то можно утверждать с надежностью 95%, что после проведения опытно-экспериментальной работы по результатам самооценки экспертов выявлено значительное расхождение процентных долей педагогов с достаточным уровнем сформированности профессиональной компетентности в экспериментальной и контрольной группах.