

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

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии и педагогики детства

ОСОКИНА АНАСТАСИЯ ВИКТОРОВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТУДИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ-
ВОСПИТАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ**

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

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

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

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

Научный руководитель
канд. пед. наук, доцент Шкерина Т.А.

Дата защиты 21.12.2020

Обучающийся
Осокина А.В.

Оценка _____

Красноярск 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ВОПИТАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ	
1.1. Особенности методической работы в дошкольной образовательной организации	11
1.2. Методическая компетентность педагогов-воспитателей: сущность структура и уровень развития.....	19
1.3. Педагогическая студия как форма развития методической компетентности воспитателей в условиях инклюзивной образовательной практики	25
Выводы по главе 1.....	34
ГЛАВА 2. ПРОЕКТ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СТУДИИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ВОПИТАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ	
2.1. Организация и методики исследования	36
2.2. Анализ и интерпретация результатов констатирующего этапа опытно- экспериментальной работы.....	53
2.3. Основные характеристики программы педагогической студии «Методист»	63
Выводы по главе 2.....	78
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	79
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	82
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	90

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

В настоящее время в системе дошкольного образования происходит активный процесс реализации идей инклюзивного образования, обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Одним из главных факторов создания благоприятных условий непрерывного образовательного процесса является готовность педагогов к принятию и освоению современных подходов к организации образовательного процесса в условиях дошкольной образовательной организации. На первое место встает вопрос о методической компетентности воспитателей в условиях инклюзивной образовательной практики.

Реализация требований профессионального стандарта педагога (2013) в аспекте организации образовательного процесса с учетом особых образовательных потребностей всех детей, дошкольные образовательные организации (ДОО) находятся в поиске эффективных форм методической работы, которые позволят достигнуть целевых ориентиров в образовательной практике, что требует определенного уровня развития методической компетентности у воспитателей.

В дошкольном образовании на данный момент существует дефицит педагогических работников со сформированной методической компетентностью, что подтверждается в трудах многих ученых (И.Н. Асаева, Л.Н. Атнахова, Г.А. Грязнова, И.И. Железняк, И.В. Зотова, Е.А. Киянченко, А.А. Майера, Н.А. Нагибина, В.И. Новицкой, Е.Л. Умарова, А.М. Умникова, М.И. Фролова, и др.), которые отмечают, что у педагогов всех ступеней образования возникают трудности при решении методических задач. Анализ образовательной практики позволяет сделать аналогичный вывод. Таким образом, формирование и развитие методической компетентности

воспитателей актуально рассматривать как одну из приоритетных задач современного педагогического образования.

Существующая проблема позволяет сделать вывод, что профессиональная деятельность педагога-воспитателя по своим функциональным признакам требует от него владения методической компетентностью, что отражено в содержании профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

Анализ научной литературы показывает, что в психологии и педагогике имеются теоретические предпосылки для успешного решения этой проблемы. В трудах отечественных ученых (В.А. Адольф, Л.Н. Аتماхова, В.И. Байденко, Г.А. Грязнова, И.В. Зотова, Э.Ф. Зеер, Е.А. Киянченко, Ю.Г. Татур, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской и др.) и зарубежных (Б. Оскарссон, Дж. Равен, Р. Уайт, Г. Халаж, В. Хутмахер и др.) представлены основные положения компетентного подхода, даны характеристики различных компетенций, в том числе и методической компетентности.

Методическая деятельность, ее методы, значение в профессиональной деятельности охарактеризованы в работах М.В. Борисовой, Т.С. Винокуровой, С.Ж. Гончаровой, М.В. Чикуровой, Н.А. Кузнецовой, Н.В. Курилович, Н.В. Немовой, М.М. Поташник, Е.А. Шакуто и др.

Проблемой формирования методической компетентности педагогов занимались отечественные исследователи (А.К. Джавалов, Т.А. Загривная, Н.В. Кузьмина, О.А. Соломенникова, А.М. Столяренко и др.), но стоит отметить, что в их научных трудах в основном раскрывается методическая компетентность учителей, при этом методическая компетентность педагогов-воспитателей представлена в теоретическом плане достаточно фрагментарно, что говорит о необходимости детального анализа сущности исследуемого феномена.

Анализ образовательной теории и практики позволил сформулировать противоречие между потребностью современной системы образования в педагогических работниках с высоким уровнем методической компетентности в условиях инклюзивной образовательной практики и неэффективной существующей системой методической работы, нацеленной на развитие у педагогов-воспитателей данной компетентности.

Данное противоречие позволило сформулировать проблему исследования, заключающуюся в поиске теоретических оснований для разработки педагогического обеспечения, нацеленного на развитие методической компетентности воспитателей ДОО. Недостаточная разработанность и обоснованность проблемы послужили основанием выбора темы исследования: «Педагогическая студия как средство развития методической компетентности педагогов-воспитателей в условиях инклюзивной образовательной практики».

Объектом исследования является развитие методической компетентности педагогов-воспитателей в условиях инклюзивной образовательной практики.

Предмет исследования – развитие методической компетентности педагогов-воспитателей посредством программы педагогической студии в условиях инклюзивной образовательной практики.

Цель исследования: разработать и обосновать программу педагогической студии как средство, способствующее развитию методической компетентности воспитателей в условиях инклюзивной образовательной практики.

Гипотеза исследования состоит в предложении о том, что развитие методической компетентности педагогов-воспитателей в условиях инклюзивной образовательной практики будет результативным, если:

– конкретизировано понятие «методическая компетентность воспитателей» в условиях инклюзивной образовательной практики;

- разработаны критерии и охарактеризованы уровни развития методической компетентности воспитателей;
- разработана программа педагогической студии как средство, нацеленное на развитие методической компетентности воспитателей;
- разработан оценочно-диагностический инструментарий по выявлению уровня развития методической компетентности воспитателей.

Проблема исследования, его цель, объект, предмет и сформулированная гипотеза обусловили постановку задач исследования:

1. Конкретизировать понятие «методическая компетентность воспитателей» в условиях инклюзивной образовательной практики.
2. Разработать критерии и охарактеризовать уровни развития методической компетентности воспитателей.
3. Разработать оценочно-диагностический инструментарий по выявлению уровня развития методической компетентности воспитателей.
4. Выявить первоначальный уровень развития методической компетентности воспитателей как в целом, так и покомпонентно.
5. Выявить и обосновать развивающий потенциал программы педагогической студии, нацеленной на развитие методической компетентности воспитателей в условиях инклюзивной образовательной практики.

Теоретико-методологическая основа исследования:

- компетентностный подход (В.А. Адольф, В.И. Байденко, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.И. Субетто, А.В. Хуторской, Л.В. Шкериной и др.);
- деятельностный подход, позволяющий определить методическую деятельность в качестве функционального пространства развития методической компетентности воспитателей (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина и др.).

Теоретическую основу исследования составили:

– работы в области профессиональной педагогики и психологии, отражающие проблемы развития высшего педагогического образования в России (С.Я. Батышев, А.А. Вербицкий, Н.В. Кузьмина, В.С. Леднев, А.К. Маркова, В.А.Сластенин, С.Д. Смирнов, Э.Г. Скибицкий, Д.В. Чернилевский, М.А. Чошанов, В.Д. Шадриков и др.);

– теоретические идеи об организации методической деятельности в образовании (и др.);

– положения о проблеме развития методической компетентности воспитателей, представленные в диссертационных исследованиях (и др.).

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования:

Теоретические

– анализ научной литературы по проблеме исследования; анализ программных документов; анализ и обобщение педагогического опыта; анализ продуктов методической деятельности педагогов;

– сравнение;

– обобщение.

Эмпирические

– наблюдение, тестирование, опрос, анкетирование, констатирующий эксперимент, метод экспертных оценок, самооценка.

Основные этапы исследования

Первый (ориентировочный) этап (2018 г.) посвящен анализу исследований по проблеме развития методической компетентности воспитателей, постановке проблемы исследования с определением и обоснованием психолого-педагогических подходов к раскрытию основных понятий исследования, методологических оснований разработки и реализации в ДОО педагогического обеспечения, способствующего развитию методической компетентности воспитателей в условиях инклюзивной образовательной практики.

На втором (проектировочный) этапе (2018-2020 гг.) осуществлялись выявление и обоснование педагогического обеспечения, способствующего развитию методической компетентности воспитателей в условиях инклюзивной образовательной практики.

Третий (констатирующий) этап (май – июнь 2020 г.) посвящен выявлению первоначального уровня развития методической компетентности воспитателей посредством разработанного оценочно-диагностического инструментария.

Четвертый (формирующий) этап (сентябрь 2020 г.– май 2021 г.) нацелен на развитие методической компетентности воспитателей посредством педагогической студии.

Пятый (обобщающий) этап (июнь 2021 г.) нацелен на завершение опытно-экспериментальной работы, обобщение, систематизацию полученной информации, формулирование выводов.

Научная новизна исследования:

конкретизировано понятие «методическая компетентность воспитателей» и раскрыт педагогический смысл понятия «развитие методической компетентности воспитателей» в контексте требования профессионального стандарта педагога;

разработаны критерии и охарактеризованы уровни развития методической компетентности воспитателей;

разработано педагогическое обеспечение в виде программы педагогической студии, нацеленной на развитие методической компетентности воспитателей;

разработан оценочно-диагностический инструментарий по выявлению уровня развития методической компетентности воспитателей.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что расширены научные знания в области развития методической компетентности воспитателей за счет:

конкретизации понятия «методическая компетентность воспитателей» как интегративное качество личности, включающее знания и умения в области методической деятельности педагогов-воспитателей, а также осознание их значимости в решении профессиональных задач.;

раскрытия педагогического смысла понятия «развитие методической компетентности воспитателей» как процесса, направленного на качественные изменения содержания его компонентов;

разработки критериев, показателей и уровней развития методической компетентности воспитателей;

разработки и обоснования педагогического обеспечения в виде программы педагогической студии, нацеленной на развитие методической компетентности воспитателей;

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

разработано и внедрено педагогическое обеспечение в виде программы педагогической студии, нацеленной на развитие методической компетентности воспитателей;

реализован оценочно-диагностический инструментарий по выявлению уровня развития методической компетентности воспитателей;

определены перспективы применения разработанного педагогического обеспечения в виде программы педагогической студии, нацеленной на развитие методической компетентности воспитателей.

Содержащиеся в диссертации теоретические положения и методические рекомендации могут быть использованы в деятельности организаций высшего, среднего, дополнительного профессионального, дошкольного образования и повышения квалификации работников педагогических вузов.

База исследования: муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № XXX комбинированного вида» г. Красноярск. Выборку исследования составили воспитатели в количестве 19 человек.

Обоснованность и достоверность полученных результатов исследования обеспечиваются методологической обоснованностью теоретических положений исследования; использованием комплекса методов, соответствующих задачам исследования; результатами констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Апробация результатов исследования осуществлялась на заседаниях кафедры психологии и педагогики детства ИППО КГПУ им. В.П. Астафьева, на всероссийских научно-практических конференциях КГПУ им. В.П. Астафьева: «Молодежь и наука XXI века» (2018 г., 2019 г.).

По теме исследования опубликовано три статьи, в том числе две статьи в изданиях, рекомендованных ВАК: «Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева» и «Проблемы современного педагогического образования» (Ялта).

Результаты исследования внедрены в образовательную практику ДОО города Красноярска.

Структура выпускной квалификационной работы состоит из Введения, двух глав, Заключения и включает 23 таблицы и 3 приложения. Список использованных источников состоит из 61 наименования.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ- ВОПИТАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

1.1. Особенности методической работы в дошкольной образовательной организации

Цель параграфа: определение сущности методической деятельности, выявление и описание особенностей методической работы в условиях инклюзивной образовательной практики.

Современная система дошкольного образования требует от педагогов-воспитателей постоянного повышения уровня профессионального мастерства, совершенствования его профессиональной деятельности.

Тенденции к преобразованию и развитию системы дошкольного образования повышают требования к методической деятельности педагога, которая является одним из аспектов профессиональной деятельности воспитателя дошкольной образовательной организации (ДОО) [30].

Единства в рассмотрении понятия методической деятельности не выявлено.

Отечественные ученые С.Ж. Гончарова, Л.Г. Семушина и Н.Г. Ярошенко рассматривают методическую деятельность как деятельность, которая направлена модернизацию системы методов обучения в определённой области [16; 46].

В своих работах Н.Е. Эрагнова и В.Д. Зотова раскрывают методическую деятельность как деятельность педагога, направленную на разработку методического инструментария для реализации образовательной деятельности [22; 60].

Еще один подход к определению сущности методической деятельности (Е.С. Березняк, Ю.Н. Кулюткин, В.Н. Котляр и др.) заключается в том, что

данная деятельность выступает синонимом самообразования педагога, способом повышения профессиональных навыков [34].

Анализ существующих подходов к раскрытию сущности методической деятельности педагогов позволил сделать вывод о неоднозначности его толкования. Стоит отметить, что методическая деятельность воспитателей как феномен в исследованиях не раскрывается. С опорой на представленные исследования, раскрыта сущность методической деятельности воспитателей, под которой понимается специфическая профессиональная деятельность, регулируемая сознанием и активностью воспитателя, направленная на удовлетворение познавательных, методических потребностей, продуктом которой является методическая разработка, отвечающая требованиям федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) [52].

Основными функциями методической деятельности педагога являются аналитическая, проектировочная, конструктивная и исследовательская [49]:

- аналитическая функция – заключается в анализе программы обучения, применяемых средств, форм и методов педагогического взаимодействия, актуальности применения данных форм и способах оптимизации существующей системы образовательного процесса;
- проектировочная функция – представляет собой разработку и составление плана по содержанию обучения;
- конструктивная функция – является системой взаимосвязанных действий, направленных на планирование предстоящей образовательной деятельности;
- исследовательская функция – включает в себя деятельность, позволяющую выявить или создать что-то новое, с опорой на научно-методические разработки.

Как правило методическая деятельность воспитателя сводится к реализации образовательного процесса и участию в методической работе, связанной с самообразованием и работе с дидактическими средствами. Стоит

отметить, что организация и реализация методической деятельности воспитателей осуществляется посредством организационно управленческих аспектов методической работы ДОО.

Стоит отметить, что организация и реализация методической деятельности воспитателей осуществляется посредством организационно управленческих аспектов методической работы ДОО.

В научной психолого-педагогической литературе значительное место отводится проблемам методической работы и определению ее содержания.

Исследованием понятия «методическая работа» занимались многие отечественные ученые (Ю.К. Бабанский, Н.В. Немова, М.М. Поташник, В.П. Симонов, А.П. Ситник, Г.П. Щедровицкий, и многие другие). В научной литературе и диссертационных исследованиях уделяется большое внимание раскрытию сущности данного понятия и определению его содержания [6; 42; 47].

Так, в своих исследованиях Е.Н. Бочарова раскрывает сущность методической работы как вид деятельности педагогов, главная цель которой повышение профессиональной подготовки в психологическом, практическом и теоретическом аспекте [11].

Исследователь В.П. Симонов раскрывает суть методической работы как «... специальный комплекс практических мероприятий, базирующийся на достижениях науки и передового педагогического опыта и направленный на всестороннее повышение компетентности и профессионального мастерства каждого преподавателя» [47].

Под методической работой Ю.К. Бабанский понимал систему взаимосвязанных мер, «направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого учителя и воспитателя» [6].

Отметим, что и исследователь М.М. Поташник определяет методическую работу в первую очередь, как целостную систему взаимосвязанных методов и приемов, направленных на всестороннее развитие

педагогов. Отмечая при этом, что методическая работа является частью непрерывного педагогического образования [42].

Анализ приведенных определений позволяет сделать вывод о том, что методическая работа педагогов-воспитателей в ДОО – система взаимосвязанных приемов и действий, включающая в себя комплекс практических мероприятий, направленных на развитие профессиональных умений и навыков педагогов, формированию их психологической готовности к педагогической деятельности. Следовательно, можно сделать вывод о том, что главным результатом методической работы является развитие компетентности педагогических работников.

Цель методической работы в ДОО заключается в создании благоприятных условий для непрерывного профессионального роста педагогов и оказании им методической поддержки при организации образовательного процесса в условиях реализации ФГОС ДО.

Анализ научно-методической литературы (Н.А. Виноградова, Н.Н. Колесникова, В.А. Сластенина и др.) [13; 26] позволил выделить основные задачи методической работы в ДОО:

- развитие профессиональных навыков педагогов при осуществлении педагогической деятельности с опорой на нормативно-правовые документы дошкольного образования;
- повышение уровня теоретических знаний педагогов;
- формирование психологической готовности педагогов;
- формирование представлений о современных педагогических технологиях и методах в области дошкольного образования;
- обогащение и распространение педагогического опыта;
- оказание методической поддержки педагогам по индивидуальным запросам.

В основе эффективной организации методической работы ДОО лежат комплексные и системные подходы, суть которых заключается в выстраивании последовательных определенных практических действий,

решающих поставленные задачи. Раскроем этапы организации методической работы [24]:

1. Теоретический этап – анализ современной системы дошкольного образования, отбор актуальных тем.

2. Методический – организация практических мероприятий, показ новых образовательных технологий, планирование индивидуальной работы педагогов.

3. Практический этап – самостоятельная работа педагогов, апробация воспитателями полученных знаний на практике

4. Аналитический этап – анализ результативности проделанной работы, выявление дефицитов педагогов и поиск способов их устранения.

Подбор форм, методов и средств педагогического взаимодействия методической работы осуществляется на основе задач, которое ставит себе каждая ДОО. В основном формы работы делятся на две взаимосвязанных группы: групповые формы педагогического взаимодействия и индивидуальные [20].

Применяемые формы методической работы в ДОО основаны на передовом педагогическом опыте, что позволяет развивать профессиональную компетентность воспитателей в условиях современных требований к дошкольному образованию [9; 11; 14].

Рассмотрим детально наиболее распространённые формы методической работы:

– педагогический совет – одна из наиболее распространённых форм методической работы. Педагогический совет представляет собой постоянно-действующий орган управления, способствующий развитию ДОО. Деятельность совета определяется Положением, разработанным педагогическим коллективом организации [7; 36];

– консультирование – традиционная форма методической работы, суть которой в оказании помощи педагогам в самостоятельном изучении любого сложного вопроса. Консультации по форме взаимодействия делятся на

индивидуальные и групповые; тема консультации совпадает с основными направлениями работы ДОО или определяется по индивидуальным запросам педагогов. [51];

- семинары и семинары-практикумы – форма научно-методической работы с педагогическими кадрами, направленная на повышение их квалификации в процессе обсуждения проблемных вопросов, докладов, выступлений, посещенных учебно-воспитательных мероприятий. Данная форма эффективно влияет на освоение педагогами - воспитателями современными тенденциями передового педагогического опыта;

- деловая игра – повышает интерес, вызывает высокую активность, совершенствует умение в разрешении реальных педагогических проблем;

- круглый стол – форма педагогического взаимодействия, при которой участники располагаются по кругу и обсуждают актуальные темы и проблемы дошкольного образования, обмениваясь мнениями. Такое расположение всех участников позволяет эффективно взаимодействовать и быть открытыми. Важную роль в проведении круглого стола играет ведущий: его роль заключается в представлении участников, обозначении темы и проблем, управление процессом диалога [45].

Пройдя через все формы методической работы, организованные в определённой системе, воспитатели не только повышают профессиональный уровень, для них становится потребностью узнать что-то новое, научиться делать то, что они ещё не умеют.

Основными направлениями методической работы являются: предметно-методическое, мониторинговое, маркетинговое, экспертное, библиотечно-методическое:

- предметно-методическое направление включает в себя методическую помощь по организации образовательного процесса с использованием современных педагогических технологий, по разработке дидактических и методических средств, по планированию образовательной деятельности, по саморазвитию педагогов;

– мониторинговое направление представляет собой разработку оценочно-диагностического инструментария и проведение диагностических исследований в ДОО.

– маркетинговое направление отвечает за формирование имиджа детского сада через организацию эффективного взаимодействия всех участников образовательного процесса [7].

– экспертное направление методической работы отвечает в ДОО за экспертизу проводимых проектов, конкурсов, нормативных документов организации, рабочих программ и планов образовательной деятельности.

– библиотечно-методическое направление заключается в создании базы программно-методического обеспечения образовательного процесса, с использованием современных информационно-коммуникационных технологий.

Основными критериями результативности методической работы в ДОО является развитие профессиональной компетентности педагогов-воспитателей, создание благоприятного эмоционального климата в педагогическом коллективе, выполнения требований ФГОС ДО [52].

Отметим, что в соответствии с актуальными требованиями нормативно-правовых документов дошкольного образования, в ДОО происходит перезагрузка системы методической работы, заключающаяся в поиске инновационных форм и методов, которые позволят формировать и развивать профессиональные умения и навыки педагогов в условиях интенсивно меняющейся системы дошкольного образования.

Акцентируя внимание на то, что одним из главных требований ФГОС ДО является построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, следовательно, актуально выделить направления методической работы в условиях инклюзивной образовательной практики [39].

Обратимся к определению инклюзивного образования. Под инклюзивным образованием понимается обеспечение равного доступа к

образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [15; 53].

Анализ нормативно-правовых документов дошкольного образования позволил выделить направления методической работы ДОО в условиях инклюзивной образовательной практики:

- реализация современных форм и методов воспитательной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ);
- введение профессиональной документации с учетом включения в образовательный процесс детей с ОВЗ (календарно-тематическое планирование, план образовательной деятельности, листы наблюдения и т. д.);
- организация образовательного инклюзивного процесса с опорой на требования основных нормативно-правовых документов для ДОО;
- разработка адаптивных образовательных программ и их реализация;
- организация эффективного взаимодействия с семьями воспитанников;
- проведение психолого-педагогической диагностики [43; 44; 52; 53].

Раскрывая сущность методической деятельности воспитателей, как специфической профессиональной деятельности, направленной на удовлетворение познавательных и методических потребностей, продуктом которой является методическая разработка, отвечающая требованиям ФГОС ДО, становится актуальным рассматривать методическую работу как систему взаимосвязанных приемов и действий, включающую в себя комплекс практических мероприятий, направленных на развитие профессиональной компетентности педагогических работников.

Проведенный анализ требований локальных актов на современном этапе дошкольного образования показал необходимость выделить направления методической работы ДОО в условиях инклюзивной образовательной практики [1; 2; 8].

1.2. Методическая компетентность педагогов-воспитателей: сущность структура и уровни развития

Цель параграфа: раскрытие сущности и структуры методической компетентности педагогов-воспитателей в условиях инклюзивной образовательной практики.

Наиболее широкое распространение в сфере методической работы дошкольных образовательных организаций (ДОО) приобрел компетентностный подход, ориентированный на применение получаемых знаний на практике и на умение принимать рациональные решения в различных проблемных ситуациях своей профессиональной деятельности [55].

Исследованию компетентностного подхода и его фундаментальных основ посвятили свои работы многие отечественные и зарубежные ученые – В.И. Байденко, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.А. Петровская, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, Ю.Г. Татур, М.А. Холодная, Н. Хомский, А.В. Хуторской, G. Hamel, С.К. Prahalad, W. Nutmacher, L. Spencer, S. Spencer и др. [5; 29].

Компетентностный подход предполагает не усвоение учеником отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. В основе отбора и конструирования методов обучения лежит структура соответствующих компетенций и функций, которые они выполняют в образовании [27].

Компетентностный подход в образовании предполагает не простую трансляцию знаний, умений и навыков, а формирование у педагогов профессиональной компетентности. Повышение профессиональной компетентности педагогов является одним из главных результатов эффективной системы методической работы в ДОО.

Анализ научных словарей показал, что «компетентность» трактуется как понятие, характеризующие качество личности, которое позволяет ему решать

поставленные вопросы и задачи в определённой области. Вопросами раскрытия сущности компетентности занимался целый ряд зарубежных и отечественных ученых: А.И. Башкирский, Д.А. Иванов, Н. В. Кузьмина, А.К. Маркова, К.Г. Митрофанов, А. И. Мищенко, В.А. Слостенин, О.В. Соколова, Ф. Цивелли, Е. Н. Шиянов, Д. Шон и др.

Обобщение содержания работ, обозначенных выше учеными, позволило рассматривать «компетентность» как качество специалиста, отражающее уровень знаний, умений и навыков, которые позволяют ему осуществлять педагогическую деятельность.

В области педагогики дошкольного образования понятие «компетентность» используется для описания уровня профессиональной подготовки педагогов-воспитателей. Используется понятие «профессиональная компетентность». Рассмотрим разные подходы к раскрытию исследуемого феномена [4].

Так, В.И. Байденко под профессиональной компетентностью понимает готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организованно и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности. [5]

Отечественные ученые (А.А. Деркач, Е.А. Климов, Л.Д. Кудрявцева, В.В. Лаптев, А.П. Тряпицына) в своих исследованиях раскрывают профессиональную компетентность как качество личности, которое отражает способность решать возникшие в реальных жизненных ситуациях проблемы и задачи, используя при этом знания, ценности и жизненный опыт [17].

С опорой на труды А.К. Марковой, исследователь Н.В. Смирнова в своих работах отмечает, что профессиональная компетентность – это, в первую очередь, показатель готовности человека к профессиональному становлению и деятельности [47].

Обобщая разные подходы исследователей под «профессиональной компетентностью» будем понимать характеристику личности, включающую в себя готовность и способность человека принимать решения в области своей

профессиональной деятельности, с опорой на имеющиеся знания, умения и навыки.

Анализ научно-методических материалов (А.К. Джавадова, Т.А. Загривной, Н.В. Кузьминой, А.М. Столяренко и др.) позволил определить основные виды профессиональной компетентности: социальная, психологическая, исследовательская, методическая [29; 33].

Отметим, что в трудах вышеуказанных ученых, существуют разные определения видов профессиональная компетентности педагогов, но при этом, у всех присутствует методическая компетентность (МК).

В нашем исследовании раскроем более детально сущность МК педагогов-воспитателей.

Анализ научной литературы и диссертационных исследований позволил сделать выводы о том, что МК педагогов-воспитателей представлена в теоретическом плане достаточно фрагментарно, в основном раскрывает МК учителя. [57]

Рассмотрим основные подходы к раскрытию сущности феномена методической компетентности воспитателей ДОО.

В своих трудах Н.В. Кузьмина рассматривает методическую работу педагогов как владение педагогами определенных умений и навыков: владение теоретическими знаниями дидактических методов и приемов, владение навыками применять их в образовательном процессе, ценностное отношение к освоенным знаниям и умениям методической деятельности [29].

Исследователь Н.А. Нагибина рассматривает МК как характеристику специалиста, основанную на совокупности общепедагогических и методических знаний, умений, навыков, опыта и личностных качеств, отражающую готовность и способность к эффективной методической деятельности [35].

Анализ научной психолого-педагогической литературы и диссертационных исследований отечественных ученых (А.А. Майера, Е.Л. Умникова, И.Н. Асаева, Л.Н. Атмахова, Н.А. Нагибина,

В.И. Новицкой, С.П. Акутина и др.) позволил раскрыть сущность МК, под которой понимается интегративное качество личности, включающее знания и умения в области методической деятельности педагогов-воспитателей, а также осознание их значимости в решении профессиональных задач [3; 4; 35].

На основании анализа психолого-педагогической литературы и исследований в области образовательной теории и практики можно сделать вывод о том, что единого взгляда на определение понятия и структуры как профессионально-педагогической, так и МК не выявлено.

На основании идей компетентного подхода и анализа нормативно-правовых документов дошкольного образования (ДО) (профессиональный стандарта педагога; единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «квалификационные характеристики должностей работников образования»; федеральный государственный образовательный стандарт ДО), в структуре методической компетентности педагогов-воспитателей определены три основных компонента: когнитивный, деятельностный и мотивационно-ценностный [43; 44; 52; 53; 56; 57].

В нашем исследовании рассматривать структуру и содержание МК воспитателей будем в области инклюзивной образовательной практики.

Ключевым фактором создания необходимых условий успешного образовательного процесса, в рамках инклюзивного образования, является развитие методической компетентности педагогов-воспитателей [статья Осокиной].

Содержание каждого компонента МК будем рассматривать с опорой на научные труды Т.А. Шкериной:

– когнитивный компонент методической компетентности педагогов-воспитателей характеризуется знаниями в области методической деятельности;

– деятельностный компонент методической компетентности педагогов-воспитателей отражает сформированность умений и навыков в области методической деятельности;

– мотивационно-ценностный компонент методической компетентности педагогов-воспитателей отражает понимание и признание значимости педагогами овладения знаниями и умения в области методической деятельности [56; 57; 58].

Рассмотренные критерии позволяют выделить особенности методической компетентности педагогов – воспитателей в условиях инклюзивного образования:

– знание, умение и признание значимости выстраивания образовательного процесса с включением детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на основе нормативно-правовых документов ДО;

– знание, умение и признание значимости учета индивидуальных особенностей развития детей с ОВЗ;

– знание, умение и признание значимости применения современных образовательных технологий в работе с детьми с ОВЗ;

– знание, умение и признание значимости проведения педагогической диагностики с учетом особенностей детей с ОВЗ;

– знание, умение и признание значимости разработки адаптивной образовательной программы (АОП) и ее успешной реализации программ в течении учебного года [32];

– знание, умение и признание значимости организации «доступной» «безбарьерной» среды в ДОО и построения специальной предметно - пространственной развивающей среды в группах;

– знание, умение и признание значимости организации взаимодействия с родителями детей с ОВЗ с применением современных форм работы.

Содержание выявленных компонентов МК педагогов-воспитателей позволило выявить три уровня развития методической компетентности педагогов – воспитателей:

1. Высокий уровень (устойчивый, активный характер исследовательской деятельности) – педагог понимает профессиональную значимость методической компетентности, осознает важность овладения необходимыми знаниями в области методической работы, активно и осознанно применяет эти знания в своей педагогической деятельности, самостоятельно принимает профессиональные решения, проводит самоанализ своей методической работы.

2. Средний уровень (ситуационный, репродуктивный характер деятельности) – педагог частично понимает профессиональную значимость методической деятельности, частично осознает важность овладения необходимыми знаниями в области методической работы, применяет эти знания в своей педагогической деятельности, принимает профессиональные решения с поддержкой извне, проводит частичный самоанализ своей методической работы.

3. Низкий уровень (фрагментарный, пассивный характер деятельности) – у педагога отсутствует понимание профессиональной значимости методической работы, наблюдается фрагментарное знание в области методической работы, прослеживается неосознанный и интуитивный выбор методов и приемов, отсутствуют навыки самоанализа [56; 57].

Выделенные уровни развития компонентов МК позволили на констатирующем этапе разработать оценочно-диагностический инструментарий для выявления уровней развития МК воспитателей как в целом, так и покомпонентно; выявить затруднения педагогов-воспитателей в области методической деятельности; разработать проект новой формы методической работы ДОО по формированию МК педагогов-воспитателей, реализация которого является перспективой дальнейшего исследования.

Всесторонний анализ исследований позволил под МК педагогов-воспитателей в условиях инклюзивной образовательной практики понимать интегративное качество личности педагога, включающее знания, умения и профессиональную значимость методической деятельности педагогов-воспитателей в организации образовательного процесса с включением детей с ОВЗ. МК состоит из трех компонентов: когнитивный, деятельностный и мотивационно-ценностный компоненты.

1.3. Педагогическая студия как форма развития методической компетентности воспитателей в условиях инклюзивной образовательной практики

Целью параграфа является раскрытие сущности и структуры педагогической студии, выявление обоснование ее дидактического потенциала в развитии методической компетентности педагогов-воспитателей в дошкольной образовательной организации (ДОО) в условиях инклюзивной образовательной практики.

Требования современной системы дошкольного образования требуют от ДОО выстраивания эффективной системы методической работы, целью которой будет является профессиональное развитие специалиста новатора, способного своевременно решать актуальные педагогические проблемы и адаптироваться к изменяющемуся социума и условиям труда.

Проведенный анализ научно-методической и педагогической литературы о сущности методической работы позволит сделать вывод о том, что постепенно происходит переход от традиционных форм педагогического взаимодействия к интенсивным способам обучения: кейс-технология, творческая мастерская, тренинг, рефлепрактикум, педагогическая студия и т.д. [50].

Одной из таких эффективных форм методической работы ДОО является педагогическая студия, которая (ит. studio – старание, изучение) имеет

определенную структуру и позволяет участником студии творчески подходить к поиску решения проблемы.

Первый опыт применения такой формы работы в сфере образования, как педагогическая студия, в нашей стране появился еще 20-е годы. Он был направлен на педагогов школьного звена. В 60-е годы XX века в некоторых высших учебных заведениях страны стали создаваться специальные программы занятий по овладению педагогической техникой. К 1990 году уже в разных регионах страны накоплен опыт инновационного педагогического обучения. [50]

С момента зарождения педагогическая студия претерпела много изменений, а главное поменялась цель такой формы работы. В XXI веке изучение этой новой формы работы активно продолжается, но стоит отметить, что педагогическую студию в основном рассматривают в системе общего образования [59].

Зарубежные исследователи (Anne Lillvist, Marilyn Higgins, Tuula Vuorinen) в своих работах делают акцент на то, что студийная форма эффективна в быстроменяющейся системе образования [61; 62; 63].

Стоит отметить, что в основном в научных трудах авторы раскрывают педагогическую студию как форму работу, направленную повышение квалификации учителей. Несмотря на данные факты, считаем целесообразным организацию этой формы в системе дошкольного образования во взаимодействии с педагогами-воспитателями.

Анализ федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) указывает на то, что только творчески организованный образовательный процесс позволит достичь целевых ориентиров в условиях инклюзивной образовательной практики [52]. Построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей ребенка с ОВЗ и поддержка инициативы детей в различных видах деятельности требуют творческого и нестандартного подхода со стороны педагога. Студийная форма занятий для педагогов-воспитателей в

этом случае служит эффективной формой работы, которая позволяет решать поставленные педагогические задачи творчески.

О том, что студия связана с творчеством, говорит и определение данного понятия в толковых словарях С.И. Ожегова: студия – это место, где творят скульпторы, актеры, где производятся новые радио и телепередачи. Следовательно, «студия» тесно связано с творческим миром.

Исследователь Е.А. Поддубская рассматривает педагогическую студию как модель инновационной образовательной технологии для успешного профессионального обучения специалистов. В своей работе автор не делает акцент на определенную категорию специалистов, а говорит о том, что педагогическая студия эффективна в вопросах повышения квалификации специалистов – практиков в целом. Одним из главных достоинств применения такой формы обучения кадров она видит овладение обучающимися конкретной педагогической проблемой одновременно на трех уровнях: теоретическом, методическом и технологическом [41].

Под педагогической студией Н.Е. Щуркова представляет учебно-профессиональные занятия, призванные вооружать педагога на основе научно-теоретических знаний практическими умениями, наделяющие его профессиональным опытом до этапа самостоятельной профессиональной работы [59].

Т.Н. Гущина предлагает рассматривать творческую форму работы, в процессе которой у педагогов есть возможность актуализировать и систематизировать свои знания об актуальных педагогических идеях, при этом предотвратить педагогические и методические ошибки. В своей работе Т.Н. Гущина отмечает, что педагогическая студия позволяет активизировать профессиональное мышление и развить свои педагогические навыки [18].

Анализ педагогических подходов в отношении рассмотрения сущности и особенностей понятия «педагогическая студия» позволил под этим феноменом понимать форму методической работы педагогов-воспитателей, которая нацелена на формирование способностей к получению новых знаний

и умений по решению актуальных профессиональных задач в области методической деятельности в дошкольной образовательной организации.

Целью педагогической студии является осмысление участниками конкретной педагогической проблемы одновременно на трех уровнях: теоретическом, методическом и технологическом, что способствует развитию всех компонентов методической компетентности педагогов-воспитателей. Девизом педагогической студии можно считать фразу: «Давай попробуем».

Анализ научных работ отечественных ученых (Т.Н. Гущина, Н.Е. Щуркова) позволили выделить в качестве основных особенностей студийных занятий:

- перевод учебно-познавательной деятельности участников из режима получения информации в интерактивный режим совместного поиска;
 - неразрывная связь профессионального мышления, профессионального общения и профессионального мастерства;
 - смена профессионально-личностных ролей и позиций;
 - чередование индивидуальной или групповой работы;
 - приоритет организованному интерактивному общению;
 - перманентная рефлексия имеющегося и вновь приобретенного опыта;
 - учет индивидуальных образовательных запросов каждого слушателя
- [18; 59].

Вслед за Т.Н. Гущиной и Н.Е. Щурковой в технологической структуре учебного занятия в форме педагогической студии будем выделять следующие компоненты: пролог, этюд, экспликация, практикум, рефлексия.

Рассмотрим каждый из структурных компонентов педагогической студии в отдельности, выделив их цели, особенности организации содержания (педагогические формы, методы и средства взаимодействия).

Первый структурный элемент учебного занятия педагогической студии – пролог, носит подготовительный характер и нацелен на создание благоприятной мотивирующей атмосферы для будущей эффективной деятельности в процессе студии.

Педагогическая студия начинается с *пролога*, как и многие литературные произведения. Чтобы вовлечь своих читателей в увлекательный процесс чтения, автор с помощью пролога, создаёт необходимый эмоциональный фон. В педагогической студии первый этап имеет схожее значение. Педагог Н.Е. Щуркова отмечает, что именно в приветствии и введении в тему – залог успешного проведенного студийного занятия. Также автор раскрывает важные моменты пролога:

- доброжелательное приветственное слово, способное заинтересовать участников студии;
- четкое определение темы занятий и границ темы;
- постановка цели работы и определение планируемых результатов;
- создание настроения на занятия, проверка оборудования [59].

Вторым компонентом студийного занятия является этюд. Главной целью и особенностью этюда является введение в тему педагогической студии с использованием творческого представления сути темы;

Возвращаясь к тому, что педагогическая студия неразрывно связана с творчеством, название второго этапа «*Этюд*», это подтверждает. Под этюдом представляется первая содержательная часть занятий, обеспечивающая процесс узнавания и понимания того, о чём пойдет речь. Особенность этого этапа состоит в том, что тему (явление) педагогической студии представляют в виде некоторого образа, который предстоит осмысливать. Такая форма представления темы помогает предотвратить стандартное, формальное восприятие знаний и направляет участников студии к глубокому разбору предложенного явления.

Авторы отмечают, что в качестве этюда можно использовать разные формы: одним из наиболее распространённым и удобным является ролевая игра. Игра является наиболее удобным способом воспроизвести проблему или явление, которое необходимо разобрать в процессе занятия [18].

Представление образа также будет эффективно, если оно будет связано с миром творчества. Это могут быть рисунки, графики, факты о великих людях и т.д. Приветствуется использование информационно-коммуникационных технологий: видео, аудиозаписи, итеративные презентации и т.д.

Вышеуказанные варианты этюда позволят всем участникам педагогической студии разглядеть, прожить и прочувствовать заявленную тему.

Следующим этапом и серединой студийного занятия является – экспликация, цель которой заключается в логическом выстраивании размышлений, выводов и умозаключений по теме педагогической студии. Для выстраивания экспликации используют ряд вопросов, которые ставятся один за другим:

- «что?» — что за явление? каковы его существенные признаки? какова его форма проявления? каковы связи с другими явлениями?;
- «почему (зачем)?» — почему оно существует? зачем оно создано людьми? педагогами? каково его основное назначение в жизни?;
- «где?» - в каких сферах воспитательного процесса или в какой сфере личностного развития располагается данное явление?;
- «когда?» — в какой период жизни данное воспитательное явление разворачивается? при каких условиях присутствует?;
- «как?» — как организуется взаимодействие с данным явлением? как организовать данное проявление?.

Стоит отметить, что каждый вопрос, проверяется мысленно практикой, что помогает проецировать возможные изменения педагогического процесса.

Благодаря вышеуказанной цепочке вопросов тема студийного занятия раскрывается для слушателей в полном объеме.

Преимуществом на данном этапе будет моментальная фиксация ответов в виде графиков, схем, знаков, картинок и т.д. Наглядность способствует запоминанию вопроса.

Четвертый компонент — это «Практикум». Практикум направлен на апробирование теоретических знаний и размышлений по теме студийного занятия на практике с применением различных форм. Данный этап особо интересен для педагога-практика тем, что он может увидеть практическое воплощение размышлений и идей, которые обсуждались в первой части педагогической студии. Назначение практикума — формировать профессиональный опыт у педагога в области темы студийного занятия.

В практической части применяются ролевые игры или ролевые упражнения. В ходе таких игр и упражнений педагог имеет возможность практического проживания проблемы и ее решения. Такой практикум способствует формированию первого профессионального опыта в заданной педагогической ситуации.

Для того чтобы атмосфера студийного занятия была максимально комфортной, и студийцы чувствовали себя раскованно — рекомендуется вносить в такого рода упражнения игровые элементы.

В качестве методов практического воспроизведения педагогических ситуаций также можно использовать: деловую игру, сценические иллюстрации, театрализованную постановку.

На данном этапе важно дать участникам педагогической студии попробовать различные варианты практического решения поставленной проблемы, пусть они попробуют проиграть даже самые нелепые и курьезные ситуации. Такая практика позволит «прожить» и разобрать поставленные педагогические вопросы и прийти к необходимым выводам и ответам, которые каждый педагог сможет применить для повышения своей профессиональной компетентности.

В конце педагогической студии обязательно проводится *рефлексия*, которая является важным этапом всей работы. Рефлексия способствует осмыслению проведённой работы, формированию значимости приобретенного опыта.

Формы и методики проведения рефлексии носят различных характер: «недописанное предложение», «Ассоциация», «Ключевое слово» и т. д. [23].

Одной из самой распространённых форм рефлексии является методика «недописанного предложения»: «За этот час я понял, что...», или «Я не напрасно провел этот час, потому что...», или «Главным для меня было...» — или же что-то подобное, что помогает произвести оценку профессиональных обретений. Может быть выбран один общий вопрос, например, «Что самое важное ты почерпнул в нашей педагогической студии?». Также рефлексия может принять письменный вид или же пройти в игровой форме.

Таким образом, под педагогической студией понимается форма методической работы педагогов-воспитателей, которая нацелена на формирование способностей к получению новых знаний и умений по решению актуальных профессиональных задач в области методической деятельности в ДОО. Основными структурными компонентами педагогической студии являются: пролог, этюд, экспликация, практикум, рефлексия.

Анализ диссертационных исследований и научной литературы, направленной на изучение феномена педагогической студии, позволил выделить основные особенности педагогической студии:

- применение приобретенных знаний и умений «здесь и теперь»;
- применение профессионально-личностного опыта как источника обучения;
- ускоренное освоение информации больших объемов.

Технология проведения педагогической студии дает возможность участникам педагогической студии в процессе работы не только получить теоретические знания, но и «прожить» их на практике, осознавая их значимость. В условиях инклюзивной образовательной практики, включение студийных занятий в методическую работу станет эффективным методом решения проблемы в непрерывном развитии методической компетентности педагогов-воспитателей. Становится актуальным проектирование программы

педагогической студии, нацеленной на развитие методической компетентности педагогов-воспитателей в условиях инклюзивной образовательной практики.

Выводы по главе 1

Непрерывное развитие системы дошкольного образования требует от педагогов-воспитателей постоянного повышения профессионального уровня методической деятельности, уделяя особое внимание развитию методической компетентности в области инклюзивной образовательной практики.

На основе анализа научной литературы и нормативно-правовых документов в области дошкольного образования обоснована актуальность разработки программы инновационной формы методической работы – педагогической студии, нацеленной на развитие методической компетентности педагогов воспитателей в условиях инклюзивной образовательной практики.

Всесторонний анализ отечественных исследований позволил под методической деятельностью воспитателя понимать специфическую профессиональную деятельность, регулируемую сознанием и активностью воспитателя, направленную на удовлетворение познавательных, методических потребностей, продуктом которой является методическая разработка, отвечающая требованиям федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Как правило, методическая деятельность воспитателя сводится к участию в методической работе, которая представляет собой систему взаимосвязанных приемов и действий, включающую в себя комплекс практических мероприятий, направленных на развитие профессиональной, в том числе и методической, компетентности педагогических работников.

В основу работы легло раскрытие сущности методической компетентности воспитателей в условиях инклюзивной образовательной практики, как интегративного качества личности педагога, включающее знания, умения и профессиональную значимость методической деятельности педагогов-воспитателей в организации образовательного процесса с включением детей с ОВЗ. Структура методической компетентности включает

в себя три компонента: когнитивный, деятельностный и мотивационно-ценностный.

В качестве эффективного средства развития методической компетентности воспитателей в условиях инклюзивной образовательной практики предложена инновационная форма методической работы – педагогическая студия.

Под педагогической студией понимается форма методической работы педагогов-воспитателей, которая нацелена на формирование способностей к получению новых знаний и умений по решению актуальных профессиональных задач в области методической деятельности в дошкольной образовательной организации. Выделены основные структурные компоненты педагогической студии: пролог, этюд, экспликация, практикум, рефлексия.

Выводы, полученные в ходе теоретического анализа, являются основой для проектирования программы педагогической студии «Методист», целью которой является развитие методической компетентности воспитателей в условиях инклюзивной образовательной практики.

ГЛАВА 2. ПРОЕКТ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СТУДИИ КАК СРЕДСТВА МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ВОПИТАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

2.1. Организация и методики исследования

Целями параграфа являются выделение этапов практической работы и осуществление их характеристики.

Выделим задачи практической части исследования:

1. С целью выявления уровней развития методической компетентности (МК) воспитателей в целом и покомпонентно, необходимо разработать оценочно-диагностический инструментарий с опорой на содержание и структуру МК.

2. Выявить исходный уровень развития когнитивного компонента МК воспитателей в условиях инклюзивного образования.

3. Выявить исходный уровень развития деятельностного компонента МК воспитателей в условиях инклюзивной образования.

4. Выявить исходный уровень развития мотивационно-ценностного компонента МК воспитателей в условиях инклюзивного образования.

5. Проанализировать и обобщить полученные результаты.

6. Определить уровень развития МК воспитателей в условиях инклюзивной образовательной.

7. Разработать программу педагогической студии «Методист» и методические рекомендации педагогам по ее реализации.

Выявление исходного уровня МК воспитателей осуществлялось в течении нескольких месяцев на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № XXX комбинированного вида» г. Красноярска. Выборку исследования составили воспитатели в количестве 18 человек, из них 8 педагогов стажистов, 4 педагога

со стажем работы менее 3-х лет и 6 педагогов с педагогическим стажем работы от 4-х до 10 лет.

В каждой группе дошкольной образовательной организации (ДОО) обучаются дети с ОВЗ, соответственно развитие МК воспитателей в области инклюзивного образования – является одной из приоритетных задач методической работы организации.

Рассмотрим более подробно оценочно-диагностический инструментарий МК воспитателей.

На основе анализа научных трудов отечественных исследователей, направленных на раскрытие структуры МК и определения содержания каждого компонента МК разработана минимальная оценочно-диагностическая карта развития МК педагогов-воспитателей, представленная в таблице 1.

Таблица 1

Минимальная оценочно-диагностическая карта развития
МК педагогов-воспитателей ДОО

Уровни		Высокий	Средний	Низкий
		3 балла	2 балла	1 балл
Компоненты				
1	2	3	4	5
1. Когнитивный	Показатели	Высокая степень овладения знаниями в области МД	Овладение основными знаниями в области МД	Фрагментарное овладение знаниями в области МД
	1.1 Владение основными знаниями в области методической деятельности (МД)			
2. Деятельностный	Показатели	Систематически успешно применяет умения в области МД при решении профессиональных задач	Успешно применяет умения в области МД при решении профессиональных задач	Не справляется с решением профессиональных задач в области МД
	2.1. Успешность в применении умений в области МД			

	Уровни	Высокий	Средний	Низкий
		3 балла	2 балла	1 балл
Компоненты				
1	2	3	4	5
2. Деятельностный	Самостоятельность в проявлении умений в области МД	Самостоятельно проявляет умения в области МД	Проявляет умения в области МД при незначительной помощи других педагогов	Не самостоятельно проявляет умения в области МД
3. Мотивационный	Показатели	Понимание профессиональной значимости МК	Частичное понимание профессиональной значимости МК	Отсутствие понимания профессиональной значимости МК
	3.1. Осознание профессиональной значимости МК			
	3.2. Потребность в освоении МК	Потребность в освоении МК и использовании методических умений проявляется систематически	Потребность в освоении МК и использовании методических умений проявляется, как правило	Отсутствие потребности в освоении МК и использовании методических умений

Разработанная минимальная оценочно-диагностическая карта развития МК педагогов-воспитателей позволила выявить уровень развития исследуемого феномена как в целом, так и покомпонентно; определить затруднения педагогов-воспитателей в области МД; разработать проект программы новой формы методической работы, главной целью которой является развитие МК педагогов-воспитателей [31; 58].

Рассмотрим детально оценочно-диагностический инструментарий для определения уровня развития когнитивного компонента МК педагогов-воспитателей. Для педагогов разработан тест, включающий в себя 15 теоретических вопросов, которые охватывают основные области знаний методической деятельности педагога-воспитателя.

Раскроем содержание теста.

Тест на выявление исходного уровня развития когнитивного
компонента МК педагогов-воспитателей

Инструкция

Уважаемые педагоги! Приглашаем Вас принять участие в исследовании и ответить на предложенные вопросы.

Шкала оценивания ответов:

Правильный ответ – 3 балла, правильный ответ с минимальными неточностями – 2 балла, ответ, содержащий минимальное количество совпадений – 1 балл. Успешность исследования во многом зависит от того, насколько внимательно выполняется задание. Отнеситесь к этой процедуре серьезно и ответственно.

На прохождение теста дается 15 мин.

Успешной вам работы!

Фамилия И.О. (должность) _____

1. Выделите индивидуальные формы методической работы:

- 1.1. Наставничество
- 1.2. Педагогический совет
- 1.3. Педагогическая мастерская
- 1.4. Консультация
- 1.5. Круглый стол
- 1.6. План по самообразования

2. Выделите групповые / коллективные формы методической работы:

- 2.1. Наставничество
- 2.2. Педагогический совет
- 2.3. Педагогическая мастерская
- 2.4. Консультация
- 2.5. Круглый стол
- 2.6. План по самообразования

3. Соотнесите нормативно-правовые документы на уровне дошкольного образования (ДО), представленные в таблице 2, с их содержанием.

Таблица 2

Нормативно-правовые документы ДО

Название документа	Фрагмент содержания документа
1. СанПиН	А. «...Содержание Программы должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей (далее - образовательные области): социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие.»
2. Закон Красноярского края "Об образовании в Красноярском крае" от 26 июня 2014 года № 6-2519	Б. «...Продолжительность непрерывной непосредственно образовательной деятельности для детей от 3 до 4-х лет -не более 15 минут, для детей от 4-х до 5-ти лет -не более 20 минут, для детей от 5 до 6-ти лет -не более 25 минут, а для детей от 6-ти до 7-ми лет -не более 30 минут.»
3. ФГОС ДО	В. «...Инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ организациями, осуществляющими образовательную деятельность.»
4. ЕКС	Г. «...Воспитатель вносит предложения по совершенствованию образовательного процесса. Обеспечивает охрану жизни и здоровья обучающихся, воспитанников во время образовательного процесса. Выполняет правила по охране труда и пожарной безопасности.»
5. Должностная инструкция ДОО	Д. «...Содействует созданию благоприятных условий для индивидуального развития и нравственного формирования личности обучающихся, воспитанников, вносит необходимые коррективы в систему их воспитания. Осуществляет изучение личности обучающихся, их склонностей, интересов.»

Ваш ответ: 1 – , 2 – , 3 – , 4 – , 5 – .

4. Выделите какие профессиональные знания и умения из Профстандарта педагога соответствуют методической компетентности педагога-воспитателя:

4.1. Уметь строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей.

4.2. Знать современные тенденции развития дошкольного образования

4.3. Уметь общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их.

4.4. Уметь выстраивать партнерское взаимодействие с родителями (законными представителями) детей.

4.5. Знать основы методики воспитательной работы, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий.

4.6. Уметь сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач.

4.7. Владеть ИКТ-компетентностями, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста.

5. Выделите из ниже перечисленных методов – педагогические методы диагностики (не более 4):

5.1. Эксперимент

5.2. Ранжирование

5.3. Наблюдение

5.4. Тестирование

5.5. Исследование продуктов деятельности

5.6. Беседа

5.7. Анализ

5.8. Моделирование

6. Выберите какие действия необходимы для осуществления педагогической диагностики:

- 6.1. Анализ
- 6.2. Умение пользоваться ЦОР
- 6.3. Оценка
- 6.4. Контроль
- 6.5. Организация
- 6.6. Учет

7. В таблице 3 представлен список действий, которые вам необходимо расположить по порядку в соответствии с алгоритмом проведения педагогической диагностики.

Таблица 3

Алгоритм проведения педагогической диагностики

Действие	Порядок
Подготовка диагностического инструментария	
Выбор методик изучения	
Подбор критериев и показателей для определения результативности изучаемого явления	
Проведение диагностики	
Обработка и интерпретация результатов	
Определение цели и задачи исследования	

8. Расставьте в таблице 4 по порядку шаги проектирования и реализации адаптивной образовательной программы (АОП) в ДОО.

Таблица 4

Проектирование и реализация АОП

Этапы разработки и реализации АОП	Номер	Правильный ответ
1	2	3
Диагностический	1	
Реализация программы/организация мониторинга реализации	2	

Этапы разработки и реализации АОП	Номер	Правильный ответ
1	2	3
Представление программы на ПМПК ДОО	3	
Предварительный	4	
Утверждение программы заведующим ДОО и родителями	5	
Разработка программы	6	
Анализ и коррекция программы	7	

9. Соотнесите этапы разработки и реализации АОП в ДОО, представленные в таблице 5, с их содержанием.

Таблица 5

Этапы разработки АОП

Этап	Содержание этапа
1.Диагностический	А. Определяются специалисты психолого-педагогического сопровождения; заключается договор с родителями; - проводится сбор и анализ предварительной б (первоначальной) информации о ребенке и его семье.
2.Разработка программы	Б. Организация диагностической работы воспитателя и специалистов психолого-педагогического сопровождения в режиме взаимодействия. Подготовка заключений о психологических особенностях ребенка, специфике взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Организация деятельности ПМП-консилиума: обсуждение заключений специалистов.
3.Предварительный	Организация деятельности воспитателя и специалистов психолого-педагогического сопровождения. Организация диагностического обследования и уровня сформированности социальной компетентности воспитанника. Организация мониторинга эффективности коррекционной работы.
4.Анализ и коррекция программы	Деятельность воспитателя и специалистов сопровождения в рамках работы ПМПконсилиума. При необходимости – привлечение специалистов ПМПК, с которым заключено соглашение о сотрудничестве.
5.Реализация программы	Организация деятельности ПМП-консилиума по анализу эффективности работы, оценки индивидуального развития ребенка. Внесение корректив в АОП в части индивидуального маршрута комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения.

Ваш ответ: 1 – , 2 – , 3 – , 4 – , 5 – .

10. Соотнесите разделы АОП с их содержанием, представленные в таблице 6

Таблица 6

Разделы и содержание АОП

Раздел	Содержание
1. Целевой	А. Пояснительная записка, которая включает: цели и задачи, принципы построения программы и планируемые результаты.
2. Содержательный	Б. Диагностический компонент, воспитательный компонент; коррекционно-развивающий компонент.
3. Организационный	В. Специальные условия обучения и воспитания ребёнка в ДОУ.
	Г. Индивидуальный учебный план, расписание образовательной деятельности.
	Д. Образовательный компонент; организации работы с родителями в рамках программы.
	Е. Материально-техническое обеспечение программы, учебно-методическое обеспечение программы.
	Ж. Общие сведения об обучающемся, данные о прохождении ПМПК, психолого-педагогическая характеристика ребёнка.

Ваш ответ: 1 – , 2 – , 3 – .

11. Соотнесите современные педагогические технологии, представленные в таблице 6, с их описанием.

Таблица 7

Современные педагогические технологии

Современные технологии	Описание технологий
1	2
	А. Комплекс учебно-методических материалов, технических и инструментальных средств вычислительной техники в учебном процессе, форм и методов их применения для совершенствования деятельности учреждений образования

Современные технологии	Описание технологий
1	2
1. Проблемное обучение	Б. Метод педагогически организованного освоения ребёнком окружающей среды в процессе поэтапной и заранее спланированной практической деятельности по достижению намеченных целей.
2. Технологии инклюзивного образования	В. Технология, обеспечивающая личностно-ориентированный подход. Главная суть технологии в создании копилки личных достижений ребенка.
3. Портфолио	Г. Технологии, предполагающие совокупность педагогических, психологических и медицинских воздействий, направленных на защиту и обеспечение здоровья, формирование ценного отношения к нему.
4. Проектирование	Д. Логически упорядоченная и воспроизводимая система действий субъектов образовательного процесса, поэтапная реализация которых гарантирует достижение образовательной цели и обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.
5. Игровая технология	Е. Технология заключается в проживании заданной ситуации, в основе которой лежит социальный опыт. Поместив человека в определенные обстоятельства, получается развивать в нем новые не свойственные ему качества, и прививать контроль над своим поведением.
	Ж. Технология, главная цель которой, развитие самоконтроля и воспитанников. Заключается в организации клубов, которые дети могут свободно посещать в течении часа.
	З. Организация взаимодействия с воспитанниками, которая предполагает создание под руководством педагога проблемных вопросов, задач, ситуаций и активную самостоятельную деятельность детей по их разрешению.

Ваш ответ: 1 – , 2 – , 3 – , 4 – , 5 – .

12. На основе какой методической документации выстраивается образовательный процесс в группе ДОО?

12.1. Портфолио воспитателя.

12.2. План-конспект НОД.

12.3. Тематической планирование.

12.4. Перспективный план работы с родителями.

12.5. Табель посещаемости.

13. В таблице 7 представлен список действий, которые вам необходимо расположить по порядку в соответствии с алгоритмом составления плана конспекта образовательной деятельности.

Таблица 8

Алгоритм составления плана-конспекта

Действие	Номер	Правильный ответ
1. Выбрать наиболее эффективные методы и приемы обучения в данной группе, разнообразные виды деятельности обучающихся и педагога на всех этапах занятия.	1	
2. Продумать оптимальный темп занятия, то есть рассчитать время на каждый его этап.	2	
3. Конкретно определить тему, цели, тип занятия и его место в общеразвивающей программе.	3	
4. Определить формы контроля деятельности воспитанников.	4	
5. Продумать форму подведения итогов занятия.	5	
6. Отобрать учебный материал (определить его содержание, объем, установить связь с ранее изученным, систему управлений, дополнительный материал для дифференцированной работы и домашнее задание (по необходимости).	6	

14. Соотнесите периоды дошкольного возраста с ведущим видом деятельности и новообразованием, представленные в таблице 9.

Таблица 9

Ведущие виды деятельности в дошкольном возрасте

Возраст	Ведущий вид деятельности
1. Младший дошкольник (2,5-4г)	А. Сюжетно-ролевая игра
2. Средний дошкольник (3,5-5 лет)	Б. Предметно-манипулятивная деятельность / развитие наглядно-действенного мышления
3. Старший дошкольник (5-7лет)	В. Сюжетно-ролевая игра/игра с правилами

15. Соотнесите современные формы работы с родителями с их описанием, представленные в таблице 10.

Таблица 10

Современные формы работы с родителями

Форма работы	Описание
1.Сетевое взаимодействие	А. Совместное изучение литературы, прослушивание лекции от педагогов ДО по актуальным педагогическим темам
2.Родительские гостиные	Б. Организованное мероприятие, где родители отводятся ведущие роли, и они в свободной форме раскрывают тему мероприятия.
3.Мастер-классы	В. Общение и обмен информацией родителей и педагогов посредством интернет-сети
4.Родительские чтения	Г. Практическое занятие (показ) педагогов по какому-либо вопросу

Ваш ответ: 1 – , 2 – , 3 – , 4 – .

Выбранный оценочно-диагностический инструментарий позволяет выявить исходный уровень знаний педагогов-воспитателей в основных областях методической деятельности в условиях инклюзивного образования.

Для определения уровня развития когнитивного компонента МК педагогов-воспитателей используется интервальная шкала, представленная в таблице 11.

Таблица 11

Интервальная шкала развития когнитивного компонента МК педагогов-воспитателей

Проценты	Баллы	Уровень развития деятельностного компонента МК
87-100%	39-45	Высокий
73-86%	33-38	Средний
60-72%	27-32	Низкий

Далее рассмотрим оценочно-диагностический инструментарий для выявления уровня развития деятельностного компонента МК педагогов-воспитателей. Обращаясь к раскрытию сущности деятельностного компонента как совокупности умений и навыков педагогов в области методической деятельности – актуально применение такого метода диагностики, который позволил бы воспитателям применить все свои знания на практике в своей педагогической деятельности. В качестве оценочно-диагностического инструментария было разработано и предложено воспитателям методическое задание «Проектирование фрагмента АОП», суть которого заключалась в проектировании фрагмента АОП на основе анализа индивидуальной характеристики ребенка.

С примерами характеристики и разработанного фрагмента АОП воспитателем можно ознакомиться в приложениях А и Б.

Ознакомимся более подробно с содержанием методического задания:

Методическое задание «Проектирование фрагмента АОП»

На основе анализа индивидуальных характеристик детей с ОВЗ необходимо разработать фрагмент АОП, раскрывающий образовательный и воспитательный компоненты.

Инструкция к выполнению задания:

1. Придерживайтесь структуры АОП: целевой раздел, содержательный раздел и организационный раздел.

2. При разработке целевого раздела АОП требуется включить актуальный и полный список нормативно-правовых документов разного уровня для разработки Пояснительной записки; цели рекомендуется формулировать диагностично (возможность увидеть, зафиксировать и измерить предполагаемый результат); задачи АОП являются декомпозицией целей, т.е. «шагами» к достижению ожидаемого результата; выделить принципы к формированию АОП, актуальные для современной системы образования и индивидуальным особенностям ребенка; определить целевые ориентиры.

3. При разработке содержательного раздела АОП требуется определить направления основных образовательных областей с учетом особенностей ребенка; определить содержание каждого направления с применением современных образовательных технологий; в воспитательном компоненте рекомендуется определить эффективные формы взаимодействия с семьей воспитанника; осуществить отбор инструментов наблюдения динамики развития детей в процессе освоения АОП.

4. При разработке организационного раздела АОП необходимо составить расписание непосредственной образовательной деятельности и примерный режим дня, в процессе которых будут реализованы поставленные задачи АОП; выделить особенности организации предметно-пространственной развивающей среды в рамках реализации программы; описать материально-техническое оснащение.

Критерии оценки задания (полнота проявления действия):

Умение сформировано полностью – 3 балла; умение сформировано частично, имеются незначительные затруднения – 2 балла; умение в основном не сформировано, имеются значительные затруднения – 1 балл.

Методические умения:

1. Умение составлять актуальный список нормативно-правовых документов разного уровня для Пояснительной записки АОП.

2. Умение формулировать цели и задачи АОП.

3. Умение формулировать планируемые образовательные результаты обучающегося.

4. Умение выделять принципы формирования АОП

5. Умение определять основные направления образовательной деятельности в рамках АОП

6. Умение определять содержание основных образовательных областей АОП

7. Умение подбирать эффективные приемы и методы работы в воспитательном компоненте в рамках реализации АОП

8. Умение определять формы взаимодействия с семьей в рамках реализации АОП

9. Умение определять структуру образовательной деятельности АОП

10. Умение определять содержание предметно-пространственной развивающей среды в рамках реализации АОП

11. Умение определять эффективные средства мониторинга освоения АОП

Для определения уровня развития деятельностного компонента МК педагогов-воспитателей используется интервальная шкала, представленная в таблице 12.

Таблица 12

Интервальная шкала развития деятельностного компонента МК педагогов-воспитателей

Проценты	Баллы	Уровень развития деятельностного компонента МК
87-100 %	Более 29	Высокий
75-86 %	25-28	Средний
60-74%	20-24	Низкий

Методическое задание по разработке фрагмента АОП позволило проявить педагогам-воспитателям свои методические умения в области инклюзивного образования. Оценивая полноту проявления действий в данном задании, мы получили объективные результаты по уровню развития деятельностного компонента МК педагогов-воспитателей.

Рассмотрим более подробно оценочно-диагностический инструментарий для выявления уровня мотивационно-ценностного компонента МК педагогов-воспитателей, представленного в виде анкеты.

Раскроем содержание анкеты:

Анкетирование на выявление уровня развития мотивационно-ценностного отношения к методической деятельности

Цель: выявление характера отношений педагогов к методической деятельности.

Инструкция. Уважаемые педагоги! Вам предлагается ответить на вопросы карточки с целью выявления вашего отношения к методической деятельности, представлений о ней, об умениях, которыми должен обладать педагог-воспитатель.

Критерии оценки ответов (полнота проявления действия):

Полный раскрытый ответ – 3 балла; ответ недостаточно полно раскрыт – 2 балла; ответ в основном не сформулирован, имеются затруднения в пояснении – 1 балл.

Вопросы анкеты:

1. Дайте определение понятию «методическая деятельность»
2. Необходимы ли методические умения педагогу-воспитателю?
(выбрать ответ и обосновать)

Да, необходимы т.к. _____

Частично необходимы т.к. _____

Нет, не нужны т.к. _____

3. Назовите основные и самые важные, на ваш взгляд, методические умения.

4. Необходима ли вам профессиональная помощь в методической деятельности? Проводится ли она? Если да, то какие формы методической поддержки осуществляются?

5. С какими трудностями вы сталкивались при методической деятельности?

Для определения уровня развития мотивационно-ценностного компонента МК педагогов-воспитателей используется интервальная шкала, представленная в таблице 13.

Интервальная шкала развития мотивационно-ценностного компонента МК педагогов-воспитателей

Баллы	Проценты	Уровень развития мотивационно-ценностного компонента МК
Более 13	87-100 %	Высокий
11-13	75-86 %	Средний
9-11	60-74%	Низкий

Подсчет общего балла, характеризующего уровень развития методической компетентности педагогов-воспитателей, осуществлялся по формуле:

$$\text{Уровень развития МК} = \frac{Q_{\text{КК}} + Q_{\text{ДК}} + Q_{\text{МК}}}{3}$$

Где $Q_{\text{КК}}$ – числовое значение уровня развития когнитивного компонента МК, $Q_{\text{ДК}}$ – числовое значение уровня развития деятельностного компонента МК, $Q_{\text{МК}}$ – числовое значение уровня развития мотивационно-ценностного компонента МК.

Для выявления уровня развития компонентов МК педагогов-воспитателей в условиях инклюзивного образования были разработаны следующие оценочно-диагностические инструментарии: тест на выявление исходного уровня развития когнитивного компонента МК педагогов-воспитателей; методическое задание «Разработка фрагмента АОП», направленное на выявление деятельностного уровня развития когнитивного компонента МК педагогов-воспитателей; анкетирование на выявление исходного уровня развития мотивационно-ценностного компонента МК педагогов-воспитателей.

Разработанный оценочно-диагностический инструментарий с опорой на содержание и структуру МК позволил определить исходный уровень развития МК педагогов-воспитателей в условиях инклюзивного образования покомпонентно и в целом.

2.2. Анализ и интерпретация результатов констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы

Цель параграфа: провести качественный и количественный анализ результатов по выявлению исходного уровня методической компетентности педагогов-воспитателей в целом и покомпонентно.

Для выявления исходных уровней развития компонентов методической компетентности педагогов-воспитателей в условиях инклюзивного образования применялись следующие методы исследования: анкетирование, беседа, наблюдение, изучение продуктов деятельности преподавателей, тестовая диагностика знаний и умений, метод экспертного исследования, решение ситуационных задач методического характера, диагностические методики, методы математической статистики.

Для разработки программы педагогической студии на первоначальном этапе необходимо определить исходный уровень развития методической компетентности педагогов-воспитателей в условиях инклюзивного образования по трем компонентам, согласно её структуре: когнитивному, деятельностному и мотивационному.

С целью выявления исходного уровня развития когнитивного компонента методической компетентности проведено тестирование, которое включало в себя вопросы, охватывающие основные теоретические области знаний, необходимые для эффективной методической работы в условиях дошкольной образовательной организации (ДОО):

- знание основных нормативно-правовых документов и методической документации по вопросам образования детей дошкольного возраста;
- знание структуры и содержания основных образовательных программ на уровне дошкольного образования;
- знание психологических особенностей развития детей разного дошкольного возраста; знание о формах методической работы ДОО;

- знание содержание, структуры, технологии разработки и реализации адаптивной образовательной программы (АОП);
- знание основ педагогической диагностики;
- знание способов осуществления анализа и самоанализа результативности и эффективности методической деятельности педагога-воспитателя;
- знание содержания основных образовательных областей в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования;
- знание современных педагогических технологий (организации образовательного процесса);
- знание основ педагогической диагностики; знание особенностей взаимодействия с родителями, в том числе с родителями обучающихся с ОВЗ.

В соответствии с выделенными уровнями развития каждого компонента методической компетентности педагогов-воспитателей по результатам тестам был определен исходный уровень когнитивного компонента каждого педагога: низкий, средний или высокий [57].

Анализ результатов диагностики позволил прийти к выводу о том, что у 68,3 % (12 чел.) педагогов выявлен средний уровень развития когнитивного компонента методической компетентности, у 21,5 % (4 чел.) – высокий уровень развития, и у 10,2 % (2 чел.) низкий.

Стоит отметить, что у более чем 80% педагогов, проходивших тест, отмечается низкий уровень развития знаний в двух областях: знание содержания и проектирования АОП и знание основных нормативно-правовых документов.

При этом результаты теста показали, что у педагогов высокий уровень развития знаний о современных педагогических технологиях и формах взаимодействия с родителями.

Для формирования полноценной картины о методической компетентности педагогов, им было предложено заполнить диагностическую карту самооценки когнитивного компонента методической компетентности.

В диагностической карте педагоги самостоятельно отмечали, на каком уровне, по их мнению, у них сформирован когнитивный компонент методической компетентности в каждой области знаний. Познакомиться с диагностической картой можно в приложении В.

Анализ результатов самооценки педагогов показал, что основная часть опрошенных педагогов оценивает свой уровень владения знаниями в области методической компетентности, как средний, это 58% (10 чел.), 26% (5 чел.) оценивают свой уровень как низкий, и только 16% (3 чел.) как высокий. В таблице 14 приведен сравнительный анализ уровня развития когнитивного компонента методической компетентности.

Таблица 14

Сравнительный анализ уровня развития когнитивного компонента методической компетентности воспитателей, в %
(результаты оценки и самооценки)

Уровень развития	Результаты тестирования	Результаты самодиагностики	Расхождение
Низкий уровень	10,2	26,6	16,4
Средний уровень	68,3	57,0	11,3
Высокий уровень	21,5	16,4	5,1

Сравнив результаты теста и самодиагностики педагогов-воспитателей по выявлению уровня развития когнитивного компонента методической компетентности можно говорить о том, что основная часть педагогов оценила себя объективно. У более 50% опрошенных уровень развития средний. При этом, отметим, что при самоанализе 16% опрошенных оценили свой уровень

развития когнитивного компонента ниже, чем показали результаты теста. Можем предположить, что такая разница в результатах вызвана непониманием педагогов о сути теоретической составляющей методической компетентности в целом и её компонентах в отдельности.

Для выявления уровня развития деятельностного компонента методической компетентности педагогам были предоставлены характеристики на ребенка с подробным описанием его индивидуальных возможностей. Перед педагогами стояла задача на основе анализа индивидуальных характеристик детей с ОВЗ необходимо разработать фрагмент АОП, раскрывающий образовательный и воспитательный компоненты АОП.

Анализ эмпирических данных, полученных с использованием методического задания «Проектирование фрагмента АОП» показал, что большинство педагогов-воспитателей испытывают трудности в разработке АОП, раскрывающиеся в следующих аспектах: у 33% воспитателей (6 чел.) выявлен низкий уровень развития деятельностного компонента методической компетентности (ДК МК), у 22% воспитателей (4 чел.) выявлен средний уровень развития ДК МК, 45% воспитателей (8 чел.) не справились с выполнением задания и набрали баллов ниже шкалы низкого уровня. Таким образом, воспитателей с высоким уровнем развития ДК МК не выявлено, что свидетельствует о недостаточной профессиональной готовности педагогов к решению соответствующего спектра методических задач.

Выделим методические умения в соответствии со структурой АОП.

Проектирование целевого раздела требовало реализации следующих методических умений:

1. Умение осуществлять отбор актуальных нормативно-правовых документов разного уровня для разработки Пояснительной записки.
2. Умение составлять полный перечень нормативно-правовых документов разного уровня для разработки Пояснительной записки.
3. Умение формулировать цели АОП диагностично.

4. Умение формулировать задачи АОП.
5. Умение определять принципы к формированию АОП.
6. Умение формулировать целевые ориентиры АОП

Проектирование содержательного раздела потребовало реализации таких методических умений как:

1. Умение отбирать содержание образовательных областей: выделять разделы и соответствующие им темы по образовательным областям;
2. Умение определять эффективные формы, методы, средства и технологии взаимодействия с семьей воспитанника.

Проектирование организационного раздела АОП предполагало реализацию следующих методических умений:

1. Умение составлять расписание непосредственной образовательной деятельности.
2. Умение составлять примерный режим дня.
3. Умение выделять и охарактеризовать особенности организации предметно-пространственной развивающей среды.
4. Умение осуществить отбор материально-техническое оснащение, необходимое для реализации АОП;
5. Умение осуществить отбор инструментов наблюдения динамики развития детей в процессе освоения АОП.

Анализ спроектированных педагогами фрагментов АОП позволил выявить уровень развития методических умений педагогов, входящих в методическую компетентность.

Умение составлять актуальный и полный список нормативно-правовых документов разного уровня для разработки Пояснительной записки проявилось на среднем уровне.

В Пояснительной записке большинство педагогов представили недостаточно актуальный список нормативно-правовых документов. Например, у части педагогов в Пояснительной записке АОП Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» используется в прежней

версии, а не в редакции от 2020 г, а также СанПин «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях» используется в устаревшей версии от 2013 г. У части воспитателей в Пояснительной записке отсутствовали нормативно-правовые документы различного уровня: Конвенция ООН о правах ребенка N 1559-1 от 13.06.1990 г., Распоряжение об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации № Р-93 от 09.09.2019 г., Концепция развития инклюзивного образования в Красноярском крае на 2017-2025 годы № 258-уг от 13.10.2017 г., и т.д.

Умение формулировать цели АОП у воспитателей в основном проявились на низком уровне развития.

У большинства педагогов цели сформулированы достаточно широко и не диагностично. Так в АОП на обучающегося с сочетанными нарушениями (ТНР и ЗПР) поставлена цель – развитие личности ребенка в различных видах общения и деятельности с учетом возрастных, индивидуальных, психологических и физиологических особенностей обучающегося. Заявленная формулировка цели не позволяет отследить результат в образовательном процессе.

Умение формулировать задачи проявилось на низком уровне, что подтверждается не соответствием поставленных задач к целям АОП.

К вышеуказанной цели поставлена задача – охрана и укрепления физического и психического здоровья ребенка. Поставленная задача не является декомпозицией цели, результаты реализации задачи не поддаются диагностированию.

Умение формулировать планируемые образовательные результаты обучающегося в основном сформированы у воспитателей на среднем уровне. Это подтверждается недостаточно корректной формулировкой поставленных целей и задач АОП. Но стоит отметить, что планируемые результаты соответствуют индивидуальным особенностям детей.

Умение определять принципы формирования АОП у педагогов сформировано на высоком уровне. Формулирование принципов не вызвало затруднений. Педагоги не испытали затруднения в определении принципов формирования АОП т.к. эти принципы включены в содержание ФГОС ДО и примерных АОП по разным нозологическим группам.

Умение отбирать содержание образовательных областей сформировано у педагогов на среднем уровне. У части воспитателей недостаточно раскрыто содержание разделов образовательных областей. Например, в образовательной области – социально-коммуникативное – развитие воспитатель указал раздел: развитие навыков общения со сверстниками, при этом не раскрыл суть темы: какого вида общения, в каких группах и т.д.

Умение определять эффективные формы, методы, средства и технологии взаимодействия работы взаимодействия с семьей в рамках реализации АОП сформировано у воспитателей на среднем уровне. Педагоги выделили две основные формы: консультации и мастерские. Данные формы взаимодействия являются эффективными для современной системы образования. Но отметим, что для достижения положительных результатов освоения АОП этих форм недостаточно. Методов, средств и технологий не выделено.

Умение определять структуру образовательной деятельности АОП сформировано у педагогов на среднем уровне: режим дня и расписание занятий спланировано в соответствии потребностями ребенка и требованиями ФГОС ДО и СанПИНа. У части педагогов возникли трудности возникли при составлении режима дня и распределении нагрузки образовательной деятельности в течении дня. Например, педагог в один день в расписание включил несколько видов образовательной деятельности по познавательному развитию, что может привести к умственной переутомляемости.

Умение определять содержание предметно-пространственной развивающей среды в рамках реализации АОП находится на среднем уровне

развития: педагоги верно определили содержание ППРС, которое позволит организовать образовательный процесс эффективно. Однако, большая часть педагогов недостаточно детализировано и полно представила структурные элементы ППРС, актуальные для разработанной АОП. Так для ребенка с диагнозом – тугоухость – в разработанной АОП не нашло отражение оснащение группы визуальными подсказками, что необходимо для вовлечения такого ребенка в образовательный процесс.

Умение осуществлять отбор инструментов наблюдения динамики развития детей в процессе освоения АОП сформировано у педагогов на низком уровне. Педагоги выделяют в качестве основного инструмента наблюдение, но прогнозируем, что данный метод будет осуществляться не эффективно так как задачи не поддаются диагностированию. Отметим, что у части педагогов возникли трудности с этим разделом и в разработанных АОП отсутствовали инструменты наблюдения.

Анализ разработанных педагогами-воспитателями фрагментов АОП позволил сделать вывод об уровне развития деятельностного компонента методической компетентности педагогов-воспитателей. Отметим, что наибольшие трудности выявлены у педагогов в разработке целевого и организационного раздела.

Для выявления уровня мотивационно-ценностного компонента методической компетентности было проведено анкетирование педагогов. Анкета включала в себя вопросы об отношении педагогов к методической деятельности, их мотивации к участию в методической работе, и о их понимании важности развития методической компетентности.

Анализ результатов анкетирования показал, что у 64% (12 чел.) педагогов сформировано понимание важности владения методической компетентностью. 29 % (5 чел.) затруднились ответить на поставленные вопросы и 7 % (1 чел.) отметили, что методическая работа для их профессиональной деятельности не важна.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что не у всех педагогов сформировано представление о важности и необходимости владения методической компетентностью.

Для выявления уровня развития методической компетентности каждого педагога в целом, по трем компонентам, использована следующая шкала, представленная в таблице 15.

Таблица 15

Интервальная шкала развития МК педагогов-воспитателей

Числовое значение уровня развития МК	Проценты	Уровень развития МК
Более 18	87-100 %	Высокий
15-17	75-86 %	Средний
12-14	60-74%	Низкий

В целях детального анализа полученных диагностических результатов все данные внесены в таблицу 16.

Таблица 16

Диагностика уровня развития МК воспитателей (б)

Ф.И. педагога	Когнитивный компонент МК Мах – 156	Деятельностный компонент МК Мах – 336	Мотивационно-ценностный компонент МК Мах – 156	МК Мах – 63 б
1	2	3	4	5
Педагог 1	21	16	12	11.7
Педагог 2	39	24	15	17.3
Педагог 3	39	26	15	18
Педагог 4	38	24	13	16.5
Педагог 5	38	23	13	16.2
Педагог 6	38	25	11	16.2

Ф.И. педагога	Когнитивный компонент МК Мах – 156	Деятельностный компонент МК Мах – 336	Мотивационно- ценностный компонент МК Мах – 156	МК Мах – 63 б
1	2	3	4	5
Педагог 7	36	20	11	14.3
Педагог 8	39	22	13	16
Педагог 9	36	19	12	14.3
Педагог 10	30	17	14	13.7
Педагог 11	34	18	15	14.8
Педагог 12	33	15	13	12.7
Педагог 13	35	16	15	14
Педагог 14	32	18	12	13.5
Педагог 15	36	21	15	16.2
Педагог 16	36	16	14	14.2
Педагог 17	33	18	13	14
Педагог 18	33	23	10	14.7
Средний балл:	34,7	20	13,1	14.9

Результаты диагностического этапа исследования уровня развития МК педагогов-воспитателей показывают преобладание воспитателей с низким уровнем развития МК 55.6% (10 чел.), у 33.3 % (6 чел.) средний уровень развития МК, и всего у одного человека высокий уровень. Отметим, что один педагог испытал трудности с диагностическими заданиями, что позволяет сделать вывод о несформированном уровне развития МК воспитателя в условиях инклюзивного образования.

Констатирующий этап исследования позволил выявить дефициты педагогов-воспитателей в области МК.

Становится актуальным внедрить такую формы работы, которая позволит не только расширить и дополнить знания педагогов в области

методической работы, но и будет способствовать развитию навыков практического внедрения и применения полученных знаний.

2.3. Основные характеристики Программы педагогической студии «Методист»

Цель параграфа: раскрыть содержание Программы педагогической студии «Методист», разработать методические рекомендации по реализации Программы в дошкольной образовательной организации.

Анализ педагогической теории и практики показал, что создание благоприятных условий в дошкольной образовательной организации (ДОО) для непрерывного развития методической компетентности (МК) педагогов-воспитателей возможно при использовании инновационных форм методической работы, способствующих развитию всех компонентов МК.

Одной из такой форм, по нашему мнению, является педагогическая студия. Студийные занятия, структура которых раскрывалась в параграфе 1.3., отличаются многообразием применяемых форм и методов обучения, которые позволят педагогам повысить свой уровень знаний и умений в методической деятельности.

В рамках научного исследования спроектирована Программа педагогической студии «Методист» (Программа).

Планирование программы выстраивалось на результатах констатирующего этапа исследования, заключающегося в выявлении уровня развития методической компетентности педагогов-воспитателей в условиях инклюзивной образовательной практики.

С целью более детального выявления дефицитов педагогов и определения актуально-значимых тем педагогической деятельности для педагогов проведен онлайн-опрос.

Опрос включал в себя перечень актуальных тем по разным направлениям дошкольного образования, составленный с опорой на анализ профессионального стандарта педагога и образовательной практики.

В опросе принимали участие воспитатели пяти ДОО различной формы собственности г. Красноярска [58].

Проведенный опрос позволил определить наиболее профессионально значимые направления в работе воспитателей: особенности взаимодействия педагогов-воспитателей с родителями воспитанников – 77 % респондентов; психологические особенности развития детей дошкольного возраста, в т.ч. детей с ОВЗ – 61 % респондентов; современные педагогические технологии в образовательном процессе – 58 % респондентов. Стоит отметить, что педагоги со стажем работы более 5 лет самым значимым направлением определили – взаимодействие педагогов-воспитателей с родителями обучающихся.

Наименьший интерес педагоги проявили к темам «структура и содержание основных образовательных программ на уровне дошкольного образования» – 30,8% респондентов и «нормативно-правовые документы и методическая документация по вопросам образования детей дошкольного возраста» – 34,6% респондентов.

Анализ результатов опроса позволил прийти к выводу о том, что знания педагогов в области методической деятельности имеют фрагментарный характер, т.к. большинство педагогов не смогли определить основные методические задачи и необходимые знания, которые требуются для их решения в условиях ДОО. При этом 75% педагогов отмечают необходимость внедрения эффективных форм методической работы таких как педагогическая студия в целях развития методической компетентности.

Представленный анализ позволил разработать содержание модулей педагогической студии, которые выделены и охарактеризованы в Программе.

Программа представляет цикл студийных занятий, с применением разнообразных форм методов, технологий и средств взаимодействия. Срок реализации Программы – один учебный год. Весь цикл разбит на три

тематических модуля: ««Нормативно-правовые основания методической деятельности воспитателя в области инклюзивного образования», «Инклюзия в ДОО. Разработка и реализация Адаптированных образовательных программ (АОП)», ««Инклюзия в ДОО: Методические аспекты организации образовательного процесса в условиях инклюзивного образования»».

Программа включает в себя три раздела: целевой, содержательный и организационный.

Целевой раздел Программы содержит концептуальные идеи, цель, задачи, планируемые результаты освоения Программы, организационные формы, методы и способы взаимодействия, оценочно-диагностический инструментарий для анализа эффективности реализации программы.

В содержательный раздел включены: технологическая карта Программы, содержание модулей Программы.

Организационный раздел включает в себя диагностический инструментарий для выявления уровня освоения Программы, информацию об учебно-методических пособиях, необходимых для реализации Программы и материально-технической обеспечению.

Рассмотрим каждый раздел программы более детально.

Проект Программы педагогической студии «Методист».

1. Целевой раздел.

Программа построена на основных положениях компетентностно-ориентированного подхода:

- содержание образования формируется «от результата»;
- компетенция / компетентность отражают интегральность (включают не только когнитивную и технологическую составляющие, но и мотивационно-ценностную);
- компетенция / компетентность проявляются и формируются в деятельности;
- компетенция / компетентность формируются не только в рамках формального (официальное образование), неформального (система

дополнительного образования) и формального образования (самообразование без подтверждающих документов).

1.1. Педагогические принципы, на которых проектировалось содержание Программы и ее реализация: вариативность, практико-ориентированность, профессиональная ориентированность, междисциплинарность.

1.2. Цель: создание условий для развития МК педагогов-воспитателей в условиях инклюзивно образования покомпонентно и в целом.

1.3. Задачи программы:

1. Способствовать развитию когнитивного компонента МК воспитателей в условиях инклюзивной образовательной практики.

2. Способствовать развитию деятельностного компонента МК воспитателей в условиях инклюзивной образовательной практики.

3. Способствовать развитию мотивационно-ценностного компонента МК воспитателей в условиях инклюзивной образовательной практики.

4. Развивать умение взаимодействовать с другими педагогами в процессе методической деятельности.

1.4. Планируемые результаты освоения Программы представлены в таблице 17.

Таблица 17

Планируемы результаты освоения Программы

Воспитатели знают	Воспитатели умеют	Воспитатели осознают
1	2	3
Знают состав нормативно-правовых документов в области дошкольного образования (ДО)	Умеют выстраивать педагогическую деятельность с опорой на нормативно-правовые документы в области ДО	Осознают значимость нормативно-правовых документов в области ДО

Воспитатели знают	Воспитатели умеют	Воспитатели осознают
1	2	3
Знают особенности психического и физического развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)	Умеют выстраивать образовательный процесс с учетом особенностей психического и физического развития детей с ОВЗ	Осознают значимость индивидуальных (физических и психических) особенностям детей с ОВЗ
Знают современные образовательные технологии в работе с детьми ОВЗ (игровые технологии, метод проектирования и т.д.)	Умеют применять в работе с детьми с ОВЗ современные образовательные технологии	Осознают ценность внедрения современных образовательных технологий в образовательный процесс при работе с детьми с ОВЗ
Знают структуру и принципы разработки Адаптированных образовательных программ (АОП)	Умеют разрабатывать АОП	Осознают ценность разработки АОП
Знают методы и специфику педагогической диагностики	Умеют организовывать и проводить педагогическую диагностику	Осознают ценность педагогической диагностики
Знают принципы о особенности организации предметно-развивающей пространственной среды (ППРС) для детей с ОВЗ	Умеют организовать ППРС с учетом индивидуальных особенностей детей с ОВЗ	Осознают ценность организации ППРС с учетом индивидуальных особенностей детей с ОВЗ
Знают современные интерактивные формы работы с родителями детей с ОВЗ (совместные мастерские, час помощи онлайн и т.д.)	Умеют применять в образовательном процессе современные интерактивные формы работы с родителями	Осознают ценность включения в образовательный процесс современных интерактивных форм работы с родителями

1.5. Организационные формы, методы, технологии и средства работы в процессе реализации программы:

Формы взаимодействия: индивидуальные; групповые; фронтальные; индивидуально-групповые.

Методы и технологии: педагогическая студия, сетевое взаимодействие (онлайн сессия, онлайн встречи и конференции), семинар-практикум, кейс-технология, интерактивная игра, деловая игра, тренинг на коммуникацию, консультирование, аукцион идей, игровые упражнения и т.д.

Средства работы: цифровые образовательные ресурсы, онлайн платформы, визуальные средства (иллюстрации, таблица, схемы др.), научно-методическая литература.

1.6. Оценочно-диагностический инструментарий анализа эффективности реализации программы.

В начале учебного года проводится диагностика по выявлению исходного уровня развития компонентов МК воспитателей в условиях инклюзивного образования. В конце учебного года, по завершению реализации Программы проводится повторная диагностика для оценки результатов освоения Программы. Методики исследования представлены в таблице 18.

Таблица 18

Диагностический инструментарий для определения уровня развития МК воспитателей в условиях инклюзивного образования.

№	Компонент МК	Методика исследования
1	Когнитивный	Тестирование
2	Деятельностный	Методическое задание
3	Мотивационно-ценностный	Анкетирование

2.Содержательный раздел

2.1. Технологическая карта Программы представлена в таблице 19.

Таблица 19

Технологическая карта Программы педагогической студии «Методист»

№ п/п	Наименование модуля Программы	Цели модуля	Формы педагогического взаимодействия	Методы, технологии и средства педагогического взаимодействия	Часы
1	2	3	4	5	6

№ п/п	Наименование модуля Программы	Цели модуля	Формы педагогического взаимодействия	Методы, технологии и средства педагогического взаимодействия	Часы
1	2	3	4	5	6
1	«Нормативно-правовые основания методической деятельности воспитателя в области инклюзивного образования».	Формирование знаний у воспитателей о нормативно-правовых аспектах построения методической деятельности .	Формы взаимодействия: индивидуальные, фронтальные.	Методы, технологии и средства взаимодействия: педагогическая студия, семинар-практикум, консультирование. *онлайн-конференция	2ч
2	«Инклюзия в ДОО: Методические аспекты организации образовательного процесса в условиях инклюзивного образования».	Цели: Расширение теоретических представлений и развитие навыков об организации образовательного процесса с применением современных педагогических технологий, методов педагогической диагностики и современных форм работы с родителями. Формирование у воспитателей понимания и признания значимости освоения заявленного содержания.	Формы взаимодействия: индивидуальные; групповые; фронтальные; индивидуально-групповые.	Методы, технологии и средства взаимодействия: педагогическая студия, «аукцион идей», ролевая игра, семинар, мастер-класс, тренинг и коммуникацию др. *онлайн-встреча.	6ч
3	«Инклюзия в ДОО: разработка и реализация АОП».	Цели раздела: Расширение теоретических представлений и развитие навыков разработки и реализации АОП. Формирование у воспитателей понимания и значимости АОП.	Формы взаимодействия: индивидуальные; групповые; фронтальные; индивидуально-групповые.	*Методы, технологии и средства взаимодействия: педагогическая студия, кейс-технология, консультирование, *оналайн-сессия	4ч

*реализация Программы в онлайн формате актуальна в режиме пандемии.

2.2. Содержание основных модулей и тем Программы:

Модуль 1. «Нормативно-правовые основания методической деятельности воспитателя в области инклюзивного образования».

Особенности методической деятельности в условиях инклюзивного образования с опорой на содержание основных нормативно-правовых документов ДО: Профессиональный стандарт педагога, ФГОС ДО, ЕКС, должностная инструкция.

Модуль 2. «Инклюзия в ДОО: Методические аспекты организации образовательного процесса в условиях инклюзивного образования».

Современные педагогические технологии: проблемное обучение, технология детского планирования, метод проектов, игровые технологии. Основы педагогической диагностики. Особенности организации взаимодействия с родителями детей с ОВЗ – современные формы работы с родителями.

Модуль 3. «Инклюзия в ДОО: разработка и реализация АОП».

Структура АОП. Содержание разделов АОП: целевого, содержательного, организационного. Технология разработки АОП. Особенности реализации АОП в ДОО.

3. Организационный раздел.

3.1. Научно-методическое обеспечение Программы.

3.1.1. Перечень научно-методической литературы:

1. Апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие / М., 2012. 156 с.

2. Беляева О.Л., Уфимцева Л.П. Организационно-педагогические условия реализации федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (с нарушенным слухом) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 3. С.16-20.

3. Волосовец Т.В. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. М., 2011. 144 с.

4. Гущина Т.Н. Знакомьтесь: педагогическая студия! URL: http://old.iro.yar.ru/resource/distant/advanced_education/stud1.htm (дата обращения: 20.05.2020)

5. Екжанова Е.А. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / Отв.ред. С.В. Алехина и др. М., 2013. 324 с.

6. Екжанова Е.А., Резникова Е.В. Основы интегрированного обучения: пособие для вузов. М., 2008. 286 с.

7. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: метод. пособие / М.С. Староверова [и др.]; М., 2011. 166 с.

8. Кишман Н.В. Инновационные технологии развития профессиональной компетентности учителей // Методическая работа. Казань. 2015. № 12 (48). С. 14–27.

9. Козлова И.Г. Педагогическая диагностика как средство реализации индивидуального образовательного маршрута. Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 5 (159). С. 122-125. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35257338_28883798.pdf (дата обращения: 20.05.2020)

10. Петрова Т.И., Шкерина Т.А. Современные педагогические технологии в условиях ФГОС общего образования. Красноярск. 2016. 188 с.

3.1.2. Перечень нормативно-правовых документов ДО:

1. Профессиональный стандарт "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18»

октября 2013 г. № 544н – п. 3.2.1 – URL: <http://xn--80aaaaoadb1fjidjfmsf6a.xn-p1ai>

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении государственного образовательного стандарта дошкольного образования – п. 1.4 – URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

3. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29 декабря 2012 года N 273-ФЗ ст. 2. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>

3.2. Материально-технические средства:

- наглядные пособия
- макеты
- компьютеры
- интерактивные доски
- проекторы
- программное обеспечение
- звуковая аппаратура

3.3. Методические рекомендации к реализации Программы в ДОО

3.3.1. Методические рекомендации педагогам-воспитателям для участия в педагогической студии в процессе реализации Программы

Общие сведения о педагогической студии.

Педагогическая студия – форма методической работы, нацеленная на формирование способностей к получению новых знаний и умений по решению актуальных профессиональных задач в области методической деятельности в ДОО [38].

Структура студийных занятий:

1. Пролог – игры на знакомство и командообразование для формирования благоприятного эмоционального климата, групповая деятельность по определению темы работы и постановки цели, работа по

выявлению личностных мотивов участников педагогической студии, психологические приёмы оценки настроения коллектива.

2. Этюд – введение в тему студийного занятия с применением нестандартных приемов и средств.

3. Экспликация – выстраивание логической цепочки занятия.

4. Практикум – практическая реализация произведенного решения поставленной проблемы.

5. Рефлексия – подведение итогов.

Особенности участия педагогов-воспитателей в педагогической студии:

– использование профессионально-личностного опыта при поиске решений на поставленные проблемы;

– применение приобретенных знания и умения в режиме «здесь и теперь»;

– активное участие профессионального общения.

3.3.2. Методические рекомендации педагогам-воспитателям для участия в семинаре-практикуме в процессе реализации Программы

Общие сведения о семинаре-практикуме:

Семинар-практикум – форма методической работы, нацеленная на углубленное изучение темы, закреплённая теоретическими данными.

Предполагает групповое взаимодействие.

Структура семинара-практикума:

1. Постановка проблемы, определение темы семинара.

2. Разбор теоретической части, презентация подготовленных докладов.

3. Обсуждение теоретической части.

4. Подведение итога семинара.

5. Рефлексия.

Особенности участия педагогов-воспитателей в семинаре-практикуме:

– культура общения;

– толерантность высказываний: допустима критика идей, но не личностей;

– качественная подготовка докладов.

3.3.3. Методические рекомендации к подготовке устного сообщения – доклада (подготовка к семинарам-практикумам)

Этапы работы над докладом:

1. Формулирование темы, причем она должна быть не только актуальной по своему значению, но и оригинальной, интересной по содержанию.

2. Подбор и изучение основных источников по теме (как правильно, при разработке доклада используется не менее 8-10 различных источников).

3. Составление списка использованных источников.

4. Обработка и систематизация информации.

5. Разработка плана доклада.

6. Написание доклада.

7. Публичное выступление, защита доклада.

Основные структурные элементы содержания доклада:

– в введении автор раскрывает актуальность своей темы, обосновывает её практическую значимость и определяет цели и задачи доклада;

– основная часть включает содержание доклада, где раскрывается теоретическая часть исследуемой темы и проводится анализ научных материалов;

– в заключительной части подводятся итоги работы. Главным элементом заключения является описание решения поставленных задач.

3.3.4. Методические рекомендации педагогам-воспитателям для работы с кейс-технологиями в процессе реализации Программы.

Основные положения о кейс-технологии:

Кейс-технология – это набор определенных ситуаций учебного характера, которые разработаны специально на базе реального фактического материала с целью изучения и дальнейшего разбора на учебных занятиях [10].

Каждый кейс для педагогов ДОУ включает в себя: проблемную ситуацию – некий случай или проблему, историю из реальной жизни; контекст данной ситуации – контекст места, временной, исторический, особенности (психолого-педагогические характеристики) участников ситуации; комментарий к ситуации, который представлен ее автором.

Решение кейса представляет определенный алгоритм:

1. Знакомство с ситуацией и ее ключевыми особенностями.
2. Выделение ключевой проблемы (ключевых проблем), разбор факторов и/или персоналий, которые могут оказывать реальное воздействие на ситуацию.
3. Предложение концепции или темы для брейн-шторма («мозгового штурма»).
4. Анализ последствий от принятия тех или иных решений.
5. Решение кейса, т. е. предложение последовательности действий, указание на вероятные проблемы, а также на механизмы по их предотвращению.

Рекомендации педагогам по содержанию кейса: в первую очередь, кейс должен соответствовать поставленной цели; быть актуальным, иметь несколько вариантов решения педагогической ситуации, направлять педагога в поисковое творчество.

3.3.5. Методические рекомендации педагогам-воспитателям для участия в деловой игре в процессе реализации Программы.

Основные положения о деловой игре.

Деловая игра – форма методической работы, в процессе которой моделируются управленческие, экономические, психологические, педагогические ситуации, и происходит анализ и выработка дальнейших оптимальных действий.

Этапы реализации деловой игры:

1. Введение в игру.
2. Деление на команды. Распределение ролей.

3. Погружение в игру, получение заданий и игровых установок.
4. Игровой процесс.
5. Подведение итогов игры.
6. «Выражение» из игры, рефлексия.

Особенности деловой игры:

1. Имитация того или иного аспекта целенаправленной человеческой деятельности.
2. Наличие у участников ролей, которые определяют различие их интересов и побудительных стимулов.
3. Регламентация игровых действий системой правил.
4. Преобразование пространственно-временных характеристик моделируемой деятельности.
5. Условный характер содержания.
6. Наличие блоков регулирования: концептуального, сценарного, постановочного, сценического, критики и рефлексии, судейского

3.3.6. Методические рекомендации педагогам-воспитателям для участия в мастер-классе в процессе реализации Программы

Основные положения о технологии мастер-класса:

Мастер-класс – это передача педагогического опыта, системы работы, авторских находок, всего того, что помогло достичь педагогу наибольших результатов в педагогической деятельности.

Цель мастер-класса – создать условия для профессионального самосовершенствования педагога, при котором формируется индивидуальный стиль творческой педагогической деятельности в процессе опытно-экспериментальной работы.

Структура проведения «Мастер-класса»:

1. Презентация педагогического опыта педагога-мастера. Обоснование основных идей педагогической технологии, применяемой учителем. Характеристика творческой лаборатории педагога-мастера (описание достижений в опыте работы, источников, откуда педагог черпал свои

разработки.) Определение проблем и перспектив в работе педагога-мастера. Описание системы уроков (занятий) в режиме эффективной педагогической технологии, представляемой педагогом

2. Представление деятельности по теме педагогического опыта.

3. Имитационная игра со слушателями с демонстрацией приемов эффективной работы.

4. Моделирование и самостоятельная работа слушателей по анализу представленного педагогического опыта. Мастер исполняет роль консультанта, организует самостоятельную деятельность слушателей и управляет ею. Обсуждение авторских идей мастер-класса слушателями.

5. Рефлексия

Итак, программа педагогической студии «Методист» включает в себя три основных раздела: целевой, содержательный, организационный. Содержание программы делится на три модуля, которые были определены по результатам анализа онлайн опроса педагогов-воспитателей детских садов: «Нормативно-правовые основания методической деятельности воспитателя в области инклюзивного образования», «Инклюзия в ДОО. Разработка и реализация Адаптированных образовательных программ (АОП)», ««Инклюзия в ДОО: Методические аспекты организации образовательного процесса в условиях инклюзивного образования».

Программа рассчитана на один учебный год. Основной формой педагогического взаимодействия реализации программы является – педагогическая студия.

Разработанная Программа позволит повысить уровень знаний и развить навыки педагогов-воспитателей в организации учебного процесса в условиях инклюзивной образовательной практики, осознать значимость особенностей методической деятельности в работе с детьми с ОВЗ. Таким образом, реализация программы будет способствовать развитию методической компетентности педагогов-воспитателей в целом и покомпонентно.

Выводы по главе 2

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № XXX» г. Красноярск. Выборку исследования составили 18 педагогов-воспитателей.

В качестве методов диагностики определены следующие методы исследования: тест на выявление исходного уровня развития когнитивного компонента методической компетентности педагогов-воспитателей; методическое задание «Разработка фрагмента АОП», направленное на выявление деятельностного уровня развития когнитивного компонента МК педагогов-воспитателей; анкетирование на выявление на выявление исходного уровня развития мотивационно-ценностного компонента МК педагогов-воспитателей.

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы выявлено преобладание воспитателей с низким уровнем развития методической компетентности 55,6% (10 чел.), у 33,3 % (6 чел.) средний уровень, и всего у одного педагога выявлен высокий уровень развития.

На основе анализа и обобщения полученных результатов выявлены дефициты педагогов-воспитателей в области инклюзивной образовательной практики, определено содержание программы педагогической студии «Методист». Разработанная программа педагогической студии «Методист» направлена на развитие методической компетентности педагогов-воспитателей в условиях инклюзивной образовательной практики в целом и покомпонентно, согласно ее структуре. В содержание программы включены актуальные темы по организации инклюзивного образовательного процесса. Программа предполагает разнообразные формы педагогического взаимодействия, основной из которых являются студийные занятия.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время современная система дошкольного образования трактует новые требования к педагогам-воспитателям, осуществляющих свою педагогическую деятельность в условиях инклюзивной образовательной практики, возрастает роль развития методической компетентности педагогов-воспитателей. Однако, можем сделать выводы о том, что существующая система методической работы в дошкольных образовательных организациях недостаточна эффективна. Становится актуальной разработка в дошкольных образовательных организациях педагогического обеспечения, способствующего решению данной проблемы.

Научно-исследовательская работа была ориентирована на теоретическое обоснование и разработку педагогического обеспечения, представленного в виде программы педагогической студии, способствующей развитию методической компетентности воспитателей в условиях инклюзивной образовательной практики.

Исследование заключалось в анализе научно-методической литературы и диссертационных исследований основных понятий изучаемой проблемы, разработке оценочно-диагностического инструментария для реализации подготовительно этапа проектирования программы педагогической студии, направленной на развитие методической компетентности воспитателей в условиях инклюзивной практики в целом и покомпонентно.

В первой главе исследования рассмотрено состояние изучаемой проблемы в научных трудах отечественных и зарубежных ученых. В основу работы легла трехкомпонентная структура методической компетентности воспитателей: когнитивный, деятельностный и мотивационно-ценностный компоненты. Обобщение теоретических данных позволило определить подходы к исследованию феномена методической компетентности педагогов-воспитателей в условиях инклюзивной образовательной практики.

В второй главе представлена характеристика разработанного оценочно-диагностического инструментария по выявлению уровня развития методической компетентности воспитателей в виде: тестирования, методического задания, карты самоанализа и анкетирования.

По результатам диагностики выявлено преобладание воспитателей с низким уровнем развития методической компетентности 55,6% (10 чел.), у 33,3 % (6 чел.) средний уровень, и всего у одного человека высокий уровень. Проведенный качественный и количественный анализ полученных результатов способствовал выявлению дефицитов педагогов-воспитателей в методической деятельности в условиях инклюзивной образовательной практики.

Для устранения данных дефицитов и создания условий непрерывного развития методической компетентности воспитателей в условиях инклюзивной практики разработана программа инновационной формы методической работы – педагогической студии «Методист». В содержание программы включены актуальные темы по организации инклюзивного образовательного процесса.

Программа предполагает разнообразные формы педагогического взаимодействия, основной из которых являются студийные занятия. Многообразие применяемых форм и методов обучения позволят педагогам повысить свой уровень знаний и умений, осознать значимость методической деятельности в условиях инклюзивной практики, и как следствие – повысить уровень методической компетентности.

Итак, для решения поставленной проблемы исследования – заключающейся в поиске теоретических оснований для разработки педагогического обеспечения, нацеленного на развитие методической компетентности воспитателей ДОО, в ходе исследования выполнено:

– конкретизировано понятие «методическая компетентность воспитателей» и раскрыт педагогический смысл понятия «развитие

методической компетентности воспитателей» в условиях инклюзивной образовательной практики;

- разработаны критерии и охарактеризованы уровни развития методической компетентности воспитателей;

- разработано педагогическое обеспечение в виде программы педагогической студии, нацеленной на развитие методической компетентности воспитателей;

- разработан оценочно-диагностический инструментарий по выявлению уровня развития методической компетентности воспитателей.

Анализ проделанной работы позволяет сделать вывод о том, что предложенная гипотеза исследования была верна.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что цель по разработке и обоснованию программы педагогической студии в развитии методической компетентности воспитателей в условиях инклюзивной образовательной практики, достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алехина С.В. Апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. М., 2012. 156 с.
2. Алехина С.В. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / Отв.ред. С.В. Алехина и др. М., 2013. 324 с.
3. Акутина С.П. Методическое совершенствование профессиональной культуры педагога по воспитанию духовно-нравственных ценностей // Профессиональное образование в современном мире. Новосибирск. 2011. № 1. С. 77–84. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_17723377_56554238.pdf (дата обращения: 14.05.2020).
4. Асаева И.Н. Развитие профессиональных компетенций воспитателей дошкольных учреждений разных видов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. СПб., 2009. № 112. С. 79–87. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_12809698_91890389.pdf (дата обращения: 14.05.2020).
5. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высш. образование в России. 2004. № 11. С. 34–38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-v-professionalnom-obrazovanii-k-osvoeniyu-kompetentnostnogo-podhoda/viewer> (дата обращения: 20.06.2020).
6. Бабанский Ю.К. Педагогика. М., 1988. 479 с.
7. Белая К.Ю. Методическая работа в ДОУ: анализ, планирование, формы и методы. М.: ТЦ Сфера, 2007. 96 с.
8. Беляева О.Л., Уфимцева Л.П. Организационно педагогические условия реализации федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (с

нарушенным слухом) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 3. С. 16–20.

9. Борискова Н.В. Использование кейс-технологии в работе с педагогами в ДОУ // Педагогика и психология: перспективы развития. Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. 2018. С. 65–67. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32746213_79551370.pdf (дата обращения: 25.10.2020)

10. Бочарова Е.Н., Ежкова Н.С. Методическая работа в системе дошкольного образования: содержательный анализ // Академия педагогических идей Новация. 2017. № 2. С. 3–9. URL: <https://ru.calameo.com/read/004786911ba0eec335ce1> (дата обращения: 25-22.10.2020)

11. Будаева Н.А., Дорогавцева В.В. В помощь методисту дополнительного образования: методическое пособие. Усть-Кут., 2016. 61 с.

12. Виноградова Н.А. Методическая работа в ДОУ. Эффективные формы и методы: методическое пособие. М., 2008. 192 с.

13. Винокурова Т.С. Методическое сопровождение как фактор повышения профессионализма педагога дополнительного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 26. С. 56–60. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95296.htm>. (дата обращения 2.12.2020)

14. Волосовец Т.В. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. М., 2011. 144 с.

15. Гончарова С.Ж. Содержание и структура методической деятельности в педагогической системе: дис. канд. пед. наук. М., 1997. 136 с

16. Григорьева Ю.С. Профессиональная компетентность педагогов дошкольных образовательных организаций по формированию представлений о геометрических фигурах у детей старшего дошкольного возраста // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-

практических конференций. 2017. № 2. С. 790–794.
URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_30771713_48405129.pdf (дата обращения: 12.12.2019).

17. Гущина Т.Н. Знакомьтесь: педагогическая студия! URL: http://old.iro.yar.ru/resource/distant/advanced_education/stud1.htm (дата обращения: 20.05.2020).

18. Дильдина Н.А. Методическая работа в организации: учеб.-метод. пособие. Челябинск, 2018. 102 с.

19. Екжанова Е.А., Резникова Е.В. Основы интегрированного обучения: пособие для вузов. М., 2008. 286 с.

20. Елжова Н.В. Система контроля и методическая работа в дошкольном образовательном учреждении. Изд. 4-е. Ростов н/Д., 2010. 118 с.

21. Зотова Н.К. Персонифицированная модель повышения квалификации работников образования в современных социально-экономических условиях. М., колл. монография / под ред. Н. К. Зотовой. URL: <http://znanium.com/bookread2.php?book=465909> (дата обращения: 10.09.2019).

22. Кишман Н.В. Инновационные технологии развития профессиональной компетентности учителей // Методическая работа. Казань. 2015. № 12 (48). С. 14–27. URL: http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_15_48_13340 (дата обращения: 20.03.2019).

23. Ковтун О.А. Организация методической работы в ДООУ на современном этапе развития образования // Развитие образования. Чебоксары. 2018. № 1 (1). С. 38–40. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36511250_26696145.pdf (дата обращения: 14.05.2020).

24. Козлова И.Г. Педагогическая диагностика как средство реализации индивидуального образовательного маршрута // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 5 (159). С. 122-125. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35257338_28883798.pdf. (дата обращения 15.10.2020).

25. Колесникова Н.Н., Яковлева Д.Е. Роль методической службы в развитии профессиональной компетентности педагогов ДООУ в условиях реализации ФГОС ДО // Новые технологии в образовании. Сборник научных статей. Научный редакцией О.В. Алдакимова. Москва, 2018. С. 30–33.

26. Кожанова К.Т. Компетентностный подход в образовании как основа формирования функциональной грамотности школьников // Текст научной статьи по специальности «Науки об образовании». М., 2014. 633 с.

27. Кузнецова Н.А., Яковлева Д.Е. Управление методической работой в учреждениях дополнительного образования детей: пособие для руководителей и педагогов / Под общ. Ред. Н.К. Беспятовой. 2-е изд. М.: 2004. 96 с.

28. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990. 119 с.

29. Курилович Н.В. Технология деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2017. Т. 16. № 4. С. 26–30.

30. Левченко Ю.И. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. ЮИ. Левченко, С.Д. Забрамной. 6-е изд. М., 2011. 336 с. URL: <http://elib.kspu.ru/document/5603> (дата обращения 25.11.2020).

31. Молчанов С.Г. Профессиональная компетентность в системах аттестации, управления, повышения квалификации и профессиональной деятельности // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: межвузовский сборник научных трудов. Вып. 1. – Ростов н/Д., 2001. 122 с.

32. Научно электронная библиотека. URL: <https://monographies.ru/ru/book/section?id=2397> (дата обращения: 10.08.2019).

33. Нагибина Н.А., Ипполитова Н.В. Методическая компетентность как составляющая профессиональной компетентности педагога // Наука и

школа. М., 2013. № 3. С. 44–46. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_19116960_68390633.pdf (дата обращения: 12.12.2019).

34. Нечаев М.П. Педагогический совет как основная организационная форма методической работы в дошкольной образовательной организации // Традиции и новации в дошкольном образовании. 2017. № 1. С. 3–7.

35. Немова Н.В. Управление методической работой в школе. М., 1999. 176 с.

36. Осипов П.Н. Педагогическая студия как форма повышения квалификации в системе дополнительного профессионального образования. В сборнике: Профессионализм учителя как условие качества образования. сборник научных трудов IV международного форума по педагогическому образованию и региональной конференции ISATT. Российская академия образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет. 2018. С. 46–52.

37. Осокина А.В. Особенности методической компетентности педагогов-воспитателей в условиях инклюзивной образовательной практики // Психология и педагогика детства: дети третьего тысячелетия: сборник статей / отв. за вып. О.В. Груздева. Красноярск, 2019. (404). С 103–106.

38. Петрова Т.И., Шкерина Т.А. Современные педагогические технологии в условиях ФГОС общего образования. Красноярск., 2016. 188 с.

39. Поддубская Е.А. Педагогическая студия как модель инновационной образовательной технологии // Международная заочная научно-практическая конференция «Инновационные процессы и корпоративное управление», 1-15 марта 2011 г., г. Минск. URL: bsu.by/Data_RUS/ContBlocks/01112/Poddubskaja.pdf (дата обращения: 31.01.2018).

40. Поташник М.М. Управление развитием современной школы. М., Новая школа, 1997. 350с.

41. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 октября 2010 г. N 761н «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «квалификационные характеристики должностей работников образования». URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 12.12.2019).

42. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н – п. 3.2.1 – URL: <http://xn--80aaaaoadb1fjidjfmsf6a.xn-p1ai/> (дата обращения: 25.02.2019).

43. Прытков Ю.А. Методика организации «круглых столов» с научно-педагогическими работниками образовательных организаций высшего образования // Стратегии развития современной науки. сборник научных статей. М., 2020. С. 79–83.

44. Семушина Л.Г. Содержание и технологии обучения в ССУЗе. М., 2002. 298 с.

45. Симонов В. П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. М., 1995. 192 с.

46. Смирнова Н.В. Характеристика понятия «Профессионально-методическая компетентность» в психолого-педагогической литературе // Проблемы современного педагогического образования. Ялта. 2017. № 54-1. С. 214–223. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_28435787_28912637.pdf (дата обращения: 12.12. 2019).

47. Титова Е.В. Методическая деятельность, словарь-справочник / Под ред. Е.В. Титовой. Л., 1991. 45 с.

48. Тусеева М.Г. Педагогическая студия как форма повышения квалификации учителя в системе методической работы общеобразовательного учреждения: дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 228 с.

49. Усманова А.Р. Традиционные формы методической работы в дошкольном образовательном учреждении // Январские педагогические чтения. 2018. № 4 (16).С. 132–137.

50. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении государственного образовательного стандарта дошкольного образования – п. 1.4.». URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 23.02.2019).

51. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года N 273-ФЗ в редакции от 31.07.2020 года URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 20.02.2019).

52. Чикурова М. В. Организация научно-методической работы в общеобразовательном учреждении // Практика административной работы в школе. 2004. № 1.С. 17–23. URL: https://school-art-rh.rh.muzkult.ru/media/2018/08/29/1232193062/o_metod_rabote.pdf (дата обращения: 16.10.2020)

53. Чурекова Т.М. Организация самостоятельной работы студентов в контексте реализации компетентностного подхода // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. № 3(15). С. 69–73. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-samostoyatelnoy-raboty-studentov-v-kontekste-realizatsii-kompetentnostnogo-podhoda/viewer> (дата обращения: 15.10.2020)

54. Шкерина Т.А. Исследовательская компетенция бакалавров – будущих педагогов психологов // Психология обучения. 2010. № 11. С. 86–95. <https://elibrary.ru/item.asp?id=15281894> (дата обращения: 28.11.2020)

55. Шкерина Т.А. Каблукова И.Г. Осокина А.В. Методическая компетентность педагогов-воспитателей в условиях инклюзивной образовательной практики // Проблемы современного педагогического

образования». Ялта. 2020. № 66–3. С. 322–326. URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 28.04.2020)

56. Шкерина Т.А. Осокина А.В. Педагогическая студия как форма развития методической компетентности педагогов-воспитателей в условиях инклюзивной образовательной практики // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2020. № 2 (52). С. 96–105.

57. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. М., 2002. 224 с.

58. Эрганова Н.Е. Методика профессионального обучения. М., 2007. 162 с.

59. Anne Lillvist, Anette Sandberg, Sonja Sheridan & Pia Williams (2014) Preschool teacher competence viewed from the perspective of students in early childhood teacher education, *Journal of Education for Teaching*, 40:1, 3-19, DOI: 10.1080/02607476.2013.864014.

60. Marilyn Higgins, Elizabeth Aitken-Rose & Jennifer Dixon (2009) The Pedagogy of the Planning Studio: A View from Down Under, *Journal for Education in the Built Environment*, 4:1, 8-30, DOI: 10.11120/jebe.2009.04010008.

61. Tuula Vuorinen, Anette Sandberg, Sonja Sheridan & Pia Williams (2014) Preschool teachers' views on competence in the context of home and preschool collaboration, *Early Child Development and Care*, 184:1, 149-159, DOI: 10.1080/03004430.2013.773992.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Пример индивидуальной характеристики на ребенка с ОВЗ

Характеристика ребенка №2

Диагноз ТНР/ЗПР

Девочка воспитывается в полной семье. Навыки самообслуживания сформированы, девочка всегда опрятная и аккуратная. Инициативу в образовательной деятельности не проявляет, ей требуется больше времени для обдумывания своего ответа. На вопросы воспитателя отвечает не всегда. Интерес к материалу проявляет не выраженный. Наблюдаются трудности при взаимодействии с взрослыми, сверстниками. Речевую инструкцию понимает после первого предъявления, удерживает. Внимание характеризуется достаточным объёмом и концентрацией.

Речевое развитие: в речи использует односоставные предложения, правила игры рассказывает словосочетаниями. Рассказы по образцу или сюжетным картинкам составляет при помощи педагога. Испытывает трудности в звукопроизношении.

Познавательное развитие: знает порядковый и количественный счет в пределах 10, знания о геометрических фигурах, цветах и оттенках частичны. У девочки не развито логическое мышление, выводы сделать не может. Испытывает трудности в ориентации во времени и пространстве. У ребенка частично сформированы представления об окружающем мире.

Социально-коммуникативное развитие: в контакте с педагогом проявляет тревожность. Ей необходимо дополнительное время, чтобы привыкнуть ко взрослым. Помощь педагогов принимает с осторожностью. Идет не всегда на контакт со сверстниками. Предпочитает играть в небольшой группе детей, может усложнять и развивать игровой сюжет при помощи друзей.

Художественно-эстетическое развитие: ребёнок не владеет различными приемами рисования, передает образы предметов и объектов частично не реалистично. При этом очень любит рисовать и проводит за этим занятием значительную часть времени. В продуктивной деятельности испытывает трудности при лепке и вырезании.

Физическое развитие: любит подвижные игры, с удовольствием в них участвует. На музыкальных занятиях проявляет активность, любит танцевать. У ребенка недостаточна развита мелкая моторика рук.

Заключение: с программным материалом в группе не справляется. Развитие ребенка не соответствует возрастной норме.

Пример разработанного фрагмента АОП к методическому заданию на выявление уровня деятельностного компонента методической компетентности.

АОП для характеристики № 2

Содержание:

I. Целевой раздел

1.1. Пояснительная записка.

1.1.1. Перечень нормативно-правовых документов.

1.1.2. Примерные программы.

1.1.3. Характеристика.

1.1.4. Цели и задачи реализации адаптированной образовательной программы.

1.2. Целевые ориентиры

1.3. Принципы формирования АОП

II. Содержательный раздел

2.1. Описание образовательной деятельности, адаптированной с учётом особенностей ребёнка с ОВЗ в соответствии с направлениями развития (образовательный компонент)

2.2. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьёй ребёнка (воспитательный компонент)

2.3. Формы организации деятельности ребёнка с ОВЗ

2.4. Формы контроля освоения ребёнком с ОВЗ содержания (текущего, промежуточного, итогового)

III Организационный раздел

3.1. Учебный план

3.1.1. Режим дня

3.1.2. Расписание занятий

3.2. Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды

3.3. Перечень программного-методического обеспечения

3.4. Описание материально-технического обеспечения АОП

3.5. Финансовые условия реализации программы

3.6. Особенности традиционных событий, праздничков, мероприятий

I. Целевой раздел

1.1. Пояснительная записка

1.1.1 Перечень нормативно-правовых документов

Разработана Адаптивная образовательная программа (далее АОП) с учетом действующей нормативно-правовой базы дошкольного образования:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

3. Комментарии к ФГОС ДО дошкольного образования Министерства образования и науки Российской Федерации. Департамент общего образования от 28.02.2014 г. № 08-249.

4. СанПин 2.4.1.3049-13 «Санитарно – эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях» от 15.05.2013 г. № 26.

5. Устав детского сада

1.1.2 Примерные программы

АОП разработана на основе Основной образовательной программы дошкольного образования ДООУ и АОП программы для детей с ТНР. АОП разработана с учетом рекомендаций ТПМПК

1.1.3 Характеристика

Характеристика ребенка (*с ЗПР/ТНР*)

Девочка воспитывается в полной семье. Навыки самообслуживания сформированы, девочка всегда опрятная и аккуратная. Инициативу в образовательной деятельности не проявляет, ей требуется больше времени для обдумывания своего ответа. На вопросы воспитателя отвечает не всегда. Интерес к материалу проявляет не выраженный. Наблюдаются трудности при взаимодействии с взрослыми, сверстниками. Речевую инструкцию понимает после первого предъявления, удерживает. Внимание характеризуется достаточным объёмом и концентрацией.

Речевое развитие: в речи использует односоставные предложения, правила игры рассказывает словосочетаниями. Рассказы по образцу или сюжетным картинкам составляет при помощи педагога. Испытывает трудности в звукопроизношении.

Познавательное развитие: знает порядковый и количественный счет в пределах 10, знания о геометрических фигурах, цветах и оттенках частичны. У девочки не развито логическое мышление, выводы сделать не может. Испытывает трудности в ориентации во времени и пространстве. У ребенка частично сформированы представления об окружающем мире.

Социально-коммуникативное развитие: в контакте с педагогом проявляет тревожность. Ей необходимо дополнительное время, чтобы привыкнуть ко взрослым. Помощь педагогов принимает с осторожностью. Идет не всегда на контакт со сверстниками. Предпочитает играть в небольшой группе детей, может усложнять и развивать игровой сюжет при помощи друзей.

Художественно-эстетическое развитие: ребёнок не владеет различными приемами рисования, передает образы предметов и объектов частично не реалистично. При этом очень любит рисовать и проводит за этим занятием значительную часть времени. В продуктивной деятельности испытывает трудности при лепке и вырезании.

Физическое развитие: любит подвижные игры, с удовольствием в них участвует. На музыкальных занятиях проявляет активность, любит танцевать. У ребенка недостаточно развита мелкая моторика рук.

Заключение: с программным материалом в группе не справляется. Развитие ребенка не соответствует возрастной норме.

1.1.4 Цели и задачи реализации адаптированной образовательной программы

Цели программы:

1. Развитие личности ребенка в различных видах общения и деятельности с учетом его возрастных, индивидуальных, психологических и физиологических особенностей.

2. Преодоление нарушения развития ребенка с тяжелым нарушением речи, оказание ребенку квалифицированной помощи в освоении АОП.

Задачи программы:

1. Охрана и укрепления физического и психического здоровья ребенка (в том числе его эмоционального благополучия);

2. Формирование общей культуры воспитанника, развитие нравственных, интеллектуальных, физических, эстетических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности, формирования предпосылок учебной деятельности;

3. Обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования ребенка.

4. Обеспечение коррекции речевого развития ребенка с ТНР/ЗПР.

5. Формирование предпосылок к двигательным навыкам и способностям плавания, развитие психофизических качеств (силы, выносливости, гибкости и др.) и двигательных способностей (координация движений, дыхательных функций).

1.2 Планируемые образовательные результаты

Целевые ориентиры по завершению освоения АОП:

– социально-коммуникативное развитие: ребёнок уверен в своих силах, открыт внешнему миру, положительно относится к себе и к другим, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх; свободно высказывает своё мнение и ведёт диалог с окружающими; способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, стараться разрешать конфликты; ребёнок владеет разными формами и видами игры; умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам, различать условную и реальную ситуации, в том числе игровую и учебную;

– речевое развитие: ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности; может составлять рассказы по картинкам и использовать в речи развернутые предложения;

– художественно-эстетическое развитие: ребёнок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности; развита способность ребёнка к фантазии, воображению, творчеству интенсивно развивается и проявляется в игре; ребёнок может фантазировать вслух, играть звуками и словами; хорошо понимает устную речь и может выражать свои мысли и желания; сформирована способность реалистично передавать художественные образы на бумаге;

– физическое развитие: у ребёнка развита мелкая моторика, он может контролировать свои движения и управлять ими;

– познавательное развитие: ребёнок обладает начальными знаниями о себе, о предметном, природном, социальном и культурном мире, в котором он живёт; знаком с книжной культурой, с детской литературой, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т. п.

II. Содержательный раздел

2.1. Описание содержания образовательной деятельности представлено в таблице 20

Таблица 20

Содержание образовательной деятельности

Область	Задача
Физическое развитие	Развить мелкую моторику рук; формировать и развивать навыки игры с мелкими предметами, навыки письма и манипуляций с предметами для творческой деятельности (ножницами, карандашами, кисточками, клеем и пластилином)
Художественно-эстетическое развитие	Формировать навык передавать художественные образцы реалистично.
Речевое развитие	Развить навыки связной речи: составлять развернутые предложения, рассказы по сюжетным картинкам. Сформировать навыки бытового общения, умения высказывать свои потребности полным предложением.
Познавательное развитие	Сформировать представления о первоначальных математических представлениях: о геометрических фигурах и цветах; навыки количественного и порядкового счета в пределах 20; развить логическое мышление и навыки ориентации в пространстве.
Социально-коммуникативное развитие	Развивать желание общаться со взрослыми и сверстниками, формировать благоприятный эмоциональный фон при нахождении в группе, развивать навыки сюжетно-ролевой игры.

2.2. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьёй ребёнка (воспитательный компонент)

Взаимодействие с семьёй воспитанника:

1. Индивидуальные консультации воспитателя по запросам родителей (законных представителей) воспитанника.
2. Участие в групповых тематических консультациях для родителей (законных представителей) воспитанника.
3. Участие в мероприятиях детского сада: «Мастерская Деда Мороза», «Час помощи», проект «Мы вместе».

2.3. Формы организации деятельности ребёнка с ОВЗ

1. Игровая деятельность (дидактические, сюжетно-ролевые, театрализованные игры)
2. Познавательная и экспериментальная деятельность
3. Социально-коммуникативная (игры на командообразование)
4. Творческая деятельность (изучение различных художественных приемов)
5. Физическая активность (подвижные игры, упражнения для мелкой моторики рук)

2.4. Формы контроля освоения АООП ребёнком с ОВЗ

Формы контроля: беседа, наблюдение, ведение и анализ диагностических карт педагогической диагностики.

III. Организационный раздел

3.1. Учебный план

3.1.1. Режим дня представлен в таблице 21

Таблица 21

Режим дня

№	Время	Деятельность
1	7.00-8.00	Приход в детский сад, самостоятельная деятельность
2	8.00-8.20	Утренняя зарядка, утренний круг
3	8.20-8.30	Артикуляционная/пальчиковая гимнастика
4	8.30-9.00	Завтрак
5	9.00-10.20	НОД/коррекционная деятельность с педагогами
6	10.20-11.00	Свободная игровая/творческая деятельность
7	11.00-12.00	Подготовка к прогулке/прогулка
8	12.10-12.30	Возвращение с прогулки, подготовка к обеду
9	12.30-12.50	Обед
10	12.50-15.00	Подготовка ко сну/дневной сон
11	15.10-15.30	Подъём, воздушные, водные, гигиенические процедуры
12	15.30-16.10	Познавательная/игровая/коррекционная деятельность
13	16.10-16.30	Ужин
14	16.30-17.00	Вечерний круг/свободная игровая деятельность
15	17.00-19.00	Подготовка к прогулке/прогулка Уход домой

Расписание занятий (НОД) представлено в таблице 22

Таблица 22

Расписание НОД

	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница
1-я половина дня	9.00 Окружающий мир 10.20 Музыка 11.10 Физкультура на улице	9.00 ИЗО 9.40 ФЭМП	9.00 Бассейн 9.40 Развитие речи	9.00 ФЭМП 9.00 Физкультура	9.00 Час игры 9.40 Музыка 10.20 Клубный час
2-я половина дня	15.30 Игры на социально-коммуникативное развитие	15.30 игры на развитие мелкой моторики	15.30 Дидактические игры по развитию речи	15.00 Лепка/аппликация	15.00 конструирование

3.2. Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды

Дополнительно в групповом помещении создан Центр «Учимся говорить».

1. Стеллаж или этажерка для пособий.
2. Наборы игрушек и комплекты предметных картинок для уточнения произношения в звукоподражаниях, уточнения произношения гласных и наиболее легких согласных звуков.
3. Наборы игрушек для проведения артикуляционной и мимической гимнастики.
4. Предметные и сюжетные картинки по изучаемым лексическим темам (не более двух тем одновременно).
5. Игрушки и тренажеры для воспитания правильного физиологического дыхания.
6. Игры из серии «Умница». (Контур. Что есть что. Кто есть кто.)
7. Игры из серии «Учись, играя» (Кто в домике живет?).

8. Лото различной тематики

9. Картотека картинок для составления рассказов

3.3. Перечень программного-методического обеспечения:

М.А. Васильева. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования, 2019 г.

3.4. Описание материально-технического обеспечения АОП

-создание центра уединения в группе

-материалы и игры для игр на развитие мелкой моторики рук

3.5. Финансовые условия реализации программы

3.6. Особенности традиционных событий, праздничков, мероприятий

Включение в традиционные события, праздники и мероприятия в полной мере с сопровождением педагога.

Диагностическая карта самоанализа по выявлению уровня развития когнитивного компонента методической компетентности педагога-воспитателя

Инструкция: отметьте в таблице 23 на каком уровне, по вашему мнению, у вас сформированы знания в каждой указанной области.

Таблица 23

Анализ развития когнитивного компонента методической компетентности педагога-воспитателя

Уровни	Низкий	Средний	Высокий
Когнитивный компонент (знания)			
1	2	3	4
1. Знание основных нормативно-правовых документов: ЕКС, ФГОС ДО, ПрофСтандарт, Закон об образовании, должностная инструкция			
2. Знание технологии разработки методической документации педагога-воспитателя: тематическое планирование, план ОД на неделю, план-конспект НОД, перспективный план работы с родителями, план по самообразованию педагога			
3. Знание технологии организации педагогического процесса по методической документации			
4. Знание технологии организации педагогического процесса в соответствии с содержанием основных образовательных ДО			
5. Знание структуры и содержания основных образовательных программ ДО			
6. Знание структуры и содержания АООП/АОП			
7. Знание технологии разработки АООП/АОП			
8. Знание механизма реализации АООП/АОП			

Уровни Когнитивный компонент (знания)	Низкий	Средний	Высокий
1	2	3	4
9. Знание содержания современных педагогических технологий (формы, методы средства обучения и воспитания) организации образовательного процесса			
10. Знание технологии организации педагогического процесса с использованием современных педагогических технологий			
11. Знание основ (методов и средств) психолого-педагогической диагностики			
12. Знание технологии разработки психолого-педагогической диагностики			
13. Знание механизма проведения психолого-педагогической диагностики			
14. Знание методов и средств развития методической компетентности воспитателя			
15. Знание современных форм и методов взаимодействия с родителями воспитанников			
16. Знание современных форм и методов взаимодействия с родителями воспитанников			
17. Знание психологических особенностей детей разного дошкольного возраста			
18. Знание психологических особенностей детей с ОВЗ			
19. Знание способов и методов работы с детьми с ОВЗ и их родителями			