

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

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра педагогики детства

БАКАЙКИНА АЛЕНА СЕРГЕЕВНА

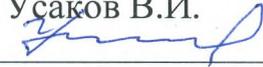
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ
ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Магистерская программа: Управление дошкольным образованием

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
к.п.н., доцент Яценко И.А.
16.11.2016 

Руководитель магистерской программы
д.п.н., профессор Усаков В.И.
16.11.2016 

Научный руководитель
к.п.н., доцент Каблукова И.Г.
16.11.2016 

Обучающийся
Бакайкина А.С.
16.11.2016 

Красноярск 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ (ВОСПИТАТЕЛЕЙ) ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	12
1.1. Исторический обзор становления методической деятельности в дошкольной образовательной организации	12
1.2. Организация методического сопровождения педагогов в дошкольной образовательной организации.....	20
1.3. Теоретическое обоснование условий методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) ДОО.....	37
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	59
ГЛАВА 2. ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ (ВОСПИТАТЕЛЕЙ) ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	62
2.1. Изучение уровней развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) ДОО.....	62
2.2. Реализация методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольной образовательной организации	75
2.3. Анализ и интерпретация результатов исследования	89
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	96
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	100
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	104
ПРИЛОЖЕНИЯ	111

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Модернизация системы образования в России выдвигает вопросы профессионального развития педагогических кадров на одно из ведущих мест. Педагог - ключевая фигура реформирования образования.

В стремительно меняющемся мире педагог должна быть мобильным, готовым к переменам, способным к нестандартным трудовым действиям, ответственным и самостоятельным в принятии решений - все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся и к педагогу дошкольного образования (воспитателю). Введение федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и утверждение профессионального стандарта педагога отражает переход от знаниевой к компетентностной парадигме образования. Новые образовательные приоритеты требуют переосмысления и переоценки целого ряда психолого-дидактических проблем. Готовность воспитателей к работе в соответствии со спецификой социального заказа становится ключевым элементом в успехе проводимых преобразований. Это ориентирует современную систему дошкольного образования на постановку новых задач и выдвижение новых требований к личности и деятельности педагогических кадров, где ведущее место занимают требования, связанные с формированием определенных квалификационных характеристик, совокупность которых в целом составляет профессиональную компетентность педагога дошкольного образования как субъекта профессиональной деятельности. Профессионализм деятельности воспитателя не сводится лишь к совокупности профессиональных знаний и умений, а определяется еще и качественной совокупностью профессионально важных личностных качеств, направленностью личности, особенностями мотивации, ценностными ориентациями.

На протяжении всего периода трудовой деятельности педагога дошкольного образования структура его личностных характеристик подвергается качественным изменениям. Характер динамики этих изменений и их эффективность обусловлены, с одной стороны, индивидуальными особенностями самого педагога, с другой - воздействием тех условий, которые оказывают влияние на развитие его профессиональной компетентности.

Анализ деятельности педагогов современных дошкольных образовательных организаций свидетельствует, что они не всегда готовы к организации педагогического процесса нового типа. Это обусловлено отсутствием личностно-ориентированного взаимодействия с субъектами образования. Накопить такой опыт взаимодействия не позволяет существующая практика методической деятельности в дошкольной организации, для которой характерна ориентация на общие образовательные задачи детского сада, а не на помощь, поддержку и обогащение профессиональной компетентности каждого воспитателя.

В педагогической науке рассматривались особенности организации методической деятельности в системе образования (В.И.Зверева, Г.С.Лазарев, М.М.Поташник, Г.Н.Сериков, В.А.Сластенин, П.И.Третьяков, Т.И.Шамова и др.). В исследованиях Л.А.Бахтуриной, В.Я.Волобуевой, И.И.Кобитиной, С.С.Лебедевой, Л.В.Поздняк, и др. представлена специфика методической работы в дошкольном образовательном учреждении и характеризуется профессиональная деятельность старшего воспитателя. Однако в данных работах не исследовалась возможность организации методической деятельности с позиции теории и практики сопровождения.

В педагогической литературе накоплен обширный исследовательский материал, обращенный к проблеме организации сопровождения субъектов образовательного процесса (М.Р.Битянова, О.С.Газман, Е.И.Казакова, Л.Б.Лаптева, И.В.Серебрякова, Л.Г.Тарита и др.). Представлено содержание профессиональной деятельности специалистов, занимающихся организацией

данного процесса (А.А.Архипова, Е.И.Казакова, И.В.Серебрякова) [61]. Однако организация методического сопровождения воспитателя современного детского сада в этих работах не рассматривалась.

Таким образом, в функционировании современной образовательной системы достаточно четко обозначается противоречие между требованием к обеспечению качественного педагогического процесса в детском саду через сопровождение ребенка и неготовностью воспитателей к его организации, нереализованностью принципов педагогического сопровождения по отношению к воспитателю в методической деятельности образовательной организации.

Указанное противоречие актуализирует проблему разработки модели методического сопровождения педагога, ориентированной на развитие профессиональной компетентности педагога в условиях дошкольной образовательной организации. Высокая социальная значимость и недостаточная теоретическая разработанность указанной проблемы определили тему диссертационного исследования - **«Методическое сопровождение развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольной образовательной организации»**.

ЦЕЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность условий методического сопровождения, ориентированного на развитие профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольной образовательной организации.

ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ: процесс методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольной образовательной организации.

ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ: условия методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольной образовательной организации.

ГИПОТЕЗА ИССЛЕДОВАНИЯ: методическое сопровождение развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольной образовательной организации, будет эффективно если:

- разработана модель методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольных образовательных организаций;

- создана профессиональная команда специалистов ДОО, способная реализовать модель методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольных образовательных организаций;

- используется внутренний потенциал дошкольной образовательной организации для преодоления профессиональных трудностей педагогов (воспитателей) ДОО.

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

1. осуществить педагогический анализ идей по организации методического сопровождения и выявить сущность данного процесса и его основные характеристики;

2. раскрыть особенности методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольной образовательной организации;

3. раскрыть понятие «профессиональная компетентность педагогов (воспитателей) дошкольной образовательной организации» и теоретически обосновать педагогические условия ее развития в процессе методического сопровождения;

4. разработать модель методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) ДОО;

5. обосновать и реализовать необходимые условия для становления профессиональной команды специалистов ДОО, способной реализовать модель

методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей);

6. способствовать созданию ситуаций выявления и использования внутреннего потенциала дошкольной образовательной организации в преодолении профессиональных трудностей педагогов (воспитателей) ДОО.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ОСНОВОЙ ИССЛЕДОВАНИЯ явились положения: системно-деятельностного подхода к методической деятельности; компетентностного подхода в педагогическом образовании как основы систематизации требований к современному педагогу.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ:

- исследования, определяющие сущность личностно-деятельностного и системного подходов к изучению проблем образования (Б.Г. Ананьев, Д.Н. Богоявленский, Г.Н. Сериков, Э.Г. Юдин, Э.В. Яковлева и др.) [63];

- концепции личностно-ориентированного подхода в образовании (Е.В. Бондаревская, В.В. Давыдов, О.С. Газман, И.С. Якиманская и др.) [16];

- работы, раскрывающие сущность и специфику методической деятельности в современных условиях (В.И. Зверева, Г.С. Лазарев, М.М. Поташник, Г.Н. Сериков, В.А. Слостенин, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.) [75];

- концепции социально-педагогического и психологического сопровождения в системе образования (А.А. Архипова, Л.Н. Бережнова, М.Р. Битянова, О.С. Газман, Е.И. Казакова, И.В. Серебрякова, Л.Г. Тарита, и др.) [36];

- работы, характеризующие особенности профессиональной педагогической компетентности (И.В. Гришина, Н.В. Кузьмина, Б.С. Патралова, Ю.В. Подзюбанова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына и др.) [39];

- исследования в области профессионально-педагогического образования (Л.В. Поздняк, В.А. Слостенин, А.П. Тряпицына и др.) [56].

В целях решения поставленных задач применялся КОМПЛЕКС ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ МЕТОДОВ: теоретический анализ философских,

социологических, психолого-педагогических источников, нормативно-правовых документов по проблеме исследования, опытно-экспериментальная работа (наблюдение, эксперимент, анкетирование), статистические (ранжирование, качественный и количественный анализ результатов исследования).

ОРГАНИЗАЦИЯ И ЭТАПЫ ИССЛЕДОВАНИЯ:

На первом этапе (2014г.) осуществлялось накопление эмпирического материала, разрабатывалась программа исследования, в соответствии с которой проводился теоретический анализ научной литературы. Были сформулированы тема и рабочая гипотеза, определены объект, предмет, цель и основные задачи, разработана программа опытно-экспериментальной работы.

На втором этапе (сентябрь 2014 - май 2016 гг.) уточнялись теоретические позиции исследования, проводился анализ условий, способствующих организации методического сопровождения педагога дошкольной образовательной организации. Осуществлялась экспериментальная проверка гипотезы и анализировались результаты эксперимента.

На третьем этапе исследования (2016 г.) проводилась качественная и количественная обработка полученных результатов, их обобщение и систематизация, формулировались выводы, оформлялась диссертационная работа.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- конкретизировано содержание методического сопровождения педагога как специально организованного систематического взаимодействия старшего воспитателя и педагога, с привлечением узких специалистов, направленного на оказание помощи педагогу (воспитателю) в выборе путей решения задач и типичных проблем, возникающих в ситуации реальной педагогической деятельности, с учетом его профессионального и жизненного опыта;
- разработана модель методического сопровождения, ориентированная на развитие профессиональной компетентности педагога в условиях дошкольной образовательной организации, включающая выявление затруднений педагогов

ДОО, разработку маршрута профессиональной деятельности педагога, оказание педагогу (воспитателю) систематической помощи старшим воспитателем и специалистами, организация рефлексии профессиональной деятельности и совместного обсуждения профессиональных результатов;

- на основе теоретического и экспериментального исследований разработана и апробирована методика изучения уровня развития профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации;

- обосновано и доказано, что условия, заявленные в гипотезе исследования, в совокупности обеспечивают эффективность развития профессиональной компетентности педагога в условиях дошкольной образовательной организации.

Теоретическая значимость исследования: выявлены, теоретически обоснованы и экспериментально подтверждены условия, которые составляют основу эффективного методического сопровождения, ориентированного на развитие профессиональной компетентности воспитателей дошкольной образовательной организации, что обогащает теорию сопровождения, а также теорию педагогики.

Практическая значимость исследования заключается в том, что научно обоснованы практические рекомендации по внедрению модели методического сопровождения развития профессиональной компетентности воспитателей ДОО. Разработаны: диагностический инструментарий, позволяющий зафиксировать уровень развития профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации, карты анализа педагогической деятельности, внутренние локальные акты дошкольной образовательной организации регламентирующие процесс организации и реализации методического сопровождения педагогов.

БАЗА ИССЛЕДОВАНИЯ: экспериментальная работа проводилась на базе дошкольных образовательных организаций Большеулуйского и

Новобирилюсского муниципалитетов Красноярского края. На разных этапах исследования в нем приняли участие 36 воспитателей, 2 старших воспитателя и 8 узких специалистов дошкольных образовательных организаций.

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

АПРОБАЦИЯ И ВНЕДРЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ:
результаты исследования отражены в:

- материалах научно-практических конференций: V Всероссийская научно-практическая конференция «Современное образование: инновации и перспективы», посвященная 70-летию Победы в Великой Отечественной войне (Красноярск 2015); конференция «Современные проблемы управления образовательными организациями» в рамках V Международного научно-образовательного форума «Человек, семья, общество: история и перспективы развития» (Красноярск, 2016);

- апробации на профессиональных форумах и фестивалях: Межмуниципальный форум работников дошкольных образовательных организаций «Актуальные вопросы введения ФГОС ДО» (Ачинск, 2015); XVII Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века» конференция «Современные проблемы и тенденции менеджмента образовательных организаций» (Красноярск, 2016), II Краевой фестиваль дошкольных образовательных практик «Детству посвящается...» (Красноярск, 2016),

- презентации материалов на семинарах и практикумах: обучающий семинар «Работа методиста по развитию профессиональных компетентностей педагогов, обеспечивающих реализацию ФГОС для разных категорий детей»

(Сартачуль, 2016), Краевой методический практикум «Восхождение к вершинам мастерства» в рамках Сибирского образовательного форума (Красноярск, 2016).

Материалы диссертации отражены в публикациях автора. Результаты исследования внедрены в дошкольные образовательные организации Большеулуйского района Красноярского края.

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

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ (ВОСПИТАТЕЛЕЙ) ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

1.1. Исторический обзор становления методической деятельности в дошкольной образовательной организации

Впервые внимание вопросам организации методической деятельности в образовательных организациях стали уделять со второй половины XIX века. В этот период только начинало оформляться общественное дошкольное воспитание, поэтому особенности организации методической работы рассматривались в то время на примерах школ. Так, Н.И. Пирогов говорил о необходимости управлять образовательным процессом в учреждении. Он считал, что администрация школы и учителя находятся не в позиции начальник-подчиненный, а являются «товарищами в общем деле». В то время появилась тенденция к организации методической работы как процессу сотрудничества педагогов между собой, предпосылки к организации методического сопровождения учителя того времени [56].

В дореволюционный период Н.А. Корф заменил широко применяемый термин «надзор» за деятельностью педагогов термином «наблюдение», считая, что эффективность деятельности учителя может быть оценена по результатам учеников, тем самым, определив важность такого направления методической деятельности как проведение педагогической диагностики в учреждении. Особое внимание в своей работе Н.А. Корф уделял организации контроля за деятельностью учителей, разрабатывал первые диагностические документы, помогающие проводить проверку эффективности их деятельности. Он настаивал на упрощении процедуры контроля, а именно, «громоздкой канцелярской переписки», при организации проверок призывал обращать внимание на качество

проводимой процедуры: «Посетить поменьше учителей, да потолковее провести проверку» [42].

С конца XIX века появляются первые учебники об устройстве школы. Сначала это было копирование немецких изданий, а затем появились и первые отечественные учебники. Так, в 1876 году появляется книга И.П.Деркача «Как школу построить и устроить», затем в 1879 году публикуется пособие под названием «Училищеведение» автора, П.Н.Солонина. В данных работах очень подробно излагались условия: педагогические, экономические, гигиенические, организационные, направленные на повышение результативности образовательного процесса, то есть раскрывались основные аспекты организации методической работы в образовательных учреждениях.

В послереволюционный период, особого внимания заслуживали работы Н.Н.Иорданского. В опубликованной им в 1918 году книге «Руководство школой», автор выделяет новую форму контроля, предлагая наряду с государственным контролем ввести общественную экспертизу. Впервые в данном издании сделаны попытки определить специфику работы учреждения с социальными партнерами, выделить показатели результативности деятельности учителей, сформулировать должностные обязанности и требования к педагогам и администрации школы [51].

Таким образом, полученные в ходе анализа данные показывают, что изначально при организации методической работы в образовательных учреждениях особое внимание уделялось организации процесса взаимодействия педагогов и администрации, оказанию педагогам необходимой педагогической помощи и поддержки, что позволяет говорить о тенденции построения методической работы с позиции сопровождения.

Опираясь на работы Л.М. Маневцовой, Л.В. Поздняк, С.А. Езоповой, И.А. Кутузовой определены основные этапы исторического становления методической деятельности детского сада в России [44].

1 этап: 60-е года XIX века - 1917 год. Данный этап связан со становлением общественного дошкольного воспитания и, как следствие этого, появлением

большого количества детских садов. Функции данных дошкольных учреждений заключались в создании условий для разностороннего развития ребенка дошкольного возраста (умственного, физического, нравственного). Руководили детского сада, как правило, его создатели (А.С. Симонович, Е.Н. Водовозова, Е.И. Конради). В детском саду не предполагалась должность методиста или старшего воспитателя, данные функции возлагались на руководителя учреждения.

Одним из первых направлений методической деятельности, которое было востребовано педагогами детских садов, стал анализ и обобщение передового педагогического опыта, с целью обогащения педагогической практики. В качестве источников распространения передового опыта педагогов широко использовалась периодическая печать (журналы, газеты, посвященные воспитанию и обучению детей дошкольного возраста).

Большой вклад в развитие методической работы в детском саду внесла Л.К. Шлегер. Она впервые заговорила о необходимости проводить в детском саду педагогический анализ работы учреждения, отмечая, что данная информация необходима для планирования дальнейшей работы.

В этот временной период начинает работать Е.И. Тихеева, которая была в годы первой мировой войны единственным специалистом, активно посещавшим дошкольные учреждения. Именно она говорила о необходимости изменить основную функцию детского сада с ухода, присмотра и оздоровления на обязательное ведение целенаправленной воспитательно-образовательной работы.

Таким образом, данный период в первую очередь характеризуется выделением направлений методической деятельности, таких как организация педагогического анализа деятельности детского сада, работа с передовым педагогическим опытом. Основным способом организации методической работы становится оказание помощи воспитателям детских садов в процессе их педагогической деятельности. Данный период послужил отправной точкой для развития теории и практики работы методистов.

2 этап: 1917 - 20 годы XX века. Революция, произошедшая в 1917 году, значительным образом повлияла на систему дошкольного образования в России. В этот период появляются первые нормативные документы, регламентирующие деятельность детских садов. Дошкольное воспитание включается в общую систему народного образования. Задача дошкольного воспитания - создание сети дошкольных учреждений: яслей, садов, очагов, площадок в целях улучшения общественного дошкольного воспитания и раскрепощения женщин. При этом новая власть уделяла большое внимание организации работы детских садов, улучшала материально-технические условия, учреждениям отводились лучшие здания. В 1918 году в Петербурге открывается Институт дошкольного образования. Считалось, что в управлении детским садом участвуют 2 заведующие: заведующая педагогической частью, выполняющая обязанности современного старшего воспитателя и осуществляющая руководство деятельностью педагогов и образовательного процесса и заведующая-администратор, отвечающая за вопросы питания и оплаты, материального обеспечения детского сада. Необходимо отметить, что, акцент в подготовке делался на заведующую педагогической частью, поскольку потребность учреждений в компетентных методистах была очень велика.

Уже в тот период вариативность системы дошкольного образования обусловила появление государственной потребности в специалистах, способных качественно организовать педагогический процесс в детском саду и оказать своевременную помощь и поддержку воспитателям в процессе их профессиональной деятельности.

3 этап: 30 - 50-года XX века. В этот период народное хозяйство начинает развиваться быстрыми темпами, поэтому появляется потребность в активном включении женщин в производственную деятельность. В связи с этим начинает развиваться сеть дошкольных образовательных учреждений, появляются новые виды детских садов: детские очаги, детские комнаты, детские площадки, детские сады на кооперативных началах. Открытие такого количества учреждения для детей

дошкольного возраста послужило причиной для создания документов, регламентирующих деятельность данных учреждений. Разрабатываются «Устав детского сада» в редакции 1938 и 1944 года, «Положение о заведующей детским садом», инструктивно-методические письма «В помощь заведующей детским садом» (под ред. А.А.Волковой), где наряду с административно-хозяйственной работой большое внимание уделяется педагогической деятельности заведующей, организовывается возможность прохождения курсов повышения квалификации.

Таким образом, на данном этапе в дошкольных организациях активно развивается практика работы методистов, расширяются направления методической деятельности, рассматривается необходимость организации такого направления как повышение квалификации педагогов детских садов.

4 этап: 60 - 80 годы XX века. Особенностью данного периода является появление первых научных исследований, посвященных проблемам организации методической работы в детском саду.

Важным моментом данного периода является появление типовой образовательной программы для дошкольных организаций, что позволило определить единое содержание воспитания и обучения детей во всех детских садах страны и предъявлять общие требования к деятельности воспитателей. Одновременно с выходом программы в штат административно-педагогического персонала детского сада вводится должность воспитателя - методиста, занимающегося организацией методической работы. Предпосылкой появления данной должности в ДООУ стала реализация Постановления ЦК КПСС и Совета министров СССР «О мерах по дальнейшему развитию детских дошкольных учреждений, улучшению воспитания и медицинского обслуживания детей дошкольного возраста» от 21.05.1959г. В 1965 должность педагога переименована в должность педагога-воспитателя, позднее в 1971 году в воспитателя-методиста. С изменением наименования должности меняются и его функциональные обязанности. Он выполняет функции помощника заведующей; работает в контакте и под её руководством; в отсутствии заведующей заменяет её.

На данном этапе появляются первые научные работы в области организации методической деятельности в детском саду. В 1975 году под редакцией А.И. Васильевой, Л.А. Бахтуриной, И.И. Кобитиной выходит пособие «Воспитатель-методист детского сада», где представлены основные направления деятельности методиста: проведение контроля в детском саду, планирование педагогического процесса, организация работы методического кабинета, обобщение передового педагогического опыта, организация педагогических совещаний [19].

Далее, в связи с разрешением поощрять качественную работу воспитателей и присваивать им по результатам аттестации звание «Воспитатель-методист», совпавшего по названию с наименованием должности, приказом Минпроса СССР «О введении в типовые штаты учреждений просвещения должности старшего воспитателя» от 25.06.1984 г. N 71 в типовые штаты детских садов и яслей-садов была введена должность «старший воспитатель». На основании данного приказа должность воспитатель-методист была заменена старшим воспитателем с 1 сентября 1984 г.

Л.В. Поздняк в своих работах раскрывает новые направления методической деятельности, такие как: организация опытно-экспериментальной работы в детском саду и повышение квалификации педагогов внутри дошкольного учреждения. О необходимости самообразования высказывались К.Ю. Белая, Л.В. Поздняк, А.И. Васильева, И.И. Кобитина и др. [56].

Таким образом, на данном этапе была введена должность воспитателя-методиста, а затем и старшего воспитателя, что позволило определить сущность методической деятельности в детском саду, выделить основные направления работы данного специалиста, а также стимулировать появление первых научных работ в области методической деятельности, но в месте с тем способствовало усложнению деятельности методиста, его ориентации при реализации целей профессиональной деятельности на выполнение общих приоритетных задач

учреждения, а не на оказание помощи и поддержки воспитателям детского сада в решении профессиональных задач.

5 этап: начало 90-х годов до наших дней. В начале 90-х годов в системе дошкольного образования произошли значительные изменения. Они нашли свое отражение в новой нормативно-правовой базе. В 1992 году выходит Закон РФ «Об образовании», в котором обозначены приоритетные задачи государства в области образования. Появляется ряд регламентирующих деятельность дошкольных организаций документов: «Концепция дошкольного воспитания», «Типовое положение о дошкольных образовательных учреждениях», что коренным образом повлияло на деятельность детского сада. В 2013 году вступает в силу Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации", выходит Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержден профессиональный стандарт педагога.

На современном этапе исследования П.И. Третьякова, К.Ю. Белой, Л.В. Поздняк, Н.С. Голицыной позволяют пересмотреть особенности организации методической деятельности в дошкольной образовательной организации, и в первую очередь акцентировать внимание на оказании педагогам помощи старшим воспитателем в преодолении профессиональных трудностей и проблем, возникающих у них в ходе решения профессионально-педагогических задач, обратить внимание на личность педагога, на его индивидуальный педагогический опыт [67].

Таким образом, происходит изменение требований, предъявляемых к работе современного детского сада, в первую очередь к построению педагогического процесса, ориентированного на принципы гуманности, социобразности, позволяющие учитывать особенности и потребности каждого ребенка, что вызывает у педагога трудности, связанные с построением личностно-ориентированного педагогического процесса. Их возникновение может быть связано с существующей практикой организации методической деятельности, которая не позволяет дифференцированно оказывать помощь каждому воспитателю,

учитывать его особенности и возможности при организации методической деятельности в детском саду.

Таким образом, в ходе анализа исторической, педагогической литературы и нормативно-правовых документов было определено, что изначально практика методической работы начинает складываться в условиях общеобразовательной школы и основным способом ее организации выступает взаимодействие учителей и администрации учреждения, направленное на оказание индивидуальной педагогической помощи и поддержки каждому педагогу в зависимости от его запросов и потенциала. Рассмотрение особенностей развития системы методической работы в дошкольном учреждении позволило определить ее сущность на разных исторических этапах. Было установлено, что в сложившихся традициях организации методической деятельности в детском саду явно прослеживается тенденция к ее организации с позиции сопровождения. Ретроспективный анализ проблемы организации методической работы показал, что основной целью методической деятельности в детском саду на начальных этапах являлось оказание дифференцированной педагогической помощи и поддержки воспитателям в условиях их профессиональной деятельности. Однако с развитием системы дошкольного образования происходит постепенная унификация содержания методической работы, ориентированность ее цели на решение общих задач работы учреждения. В результате происходит переход от индивидуальных способов работы с педагогами к коллективным, что не позволяет удовлетворить профессиональные потребности каждого педагога. Особенно остро данное противоречие прослеживается на современном этапе развития дошкольного образования. Разнообразие проблем, с которыми объективно сталкиваются образовательные организации, усложняют деятельность воспитателя детского сада, в результате чего они нуждаются в профессиональной помощи со стороны более компетентных специалистов в ходе решения своих профессиональных задач.

Итак, проведенный анализ позволил не только выявить основное содержание методической работы детского сада в разные исторические этапы, но и доказать, что в сложившихся традициях реализации методической деятельности явно прослеживается тенденция к ее организации с позиции теории и практики сопровождения.

1.2. Организация методического сопровождения педагогов в дошкольной образовательной организации

Прежде чем перейти к рассмотрению понятия «методическое сопровождение» остановимся на раскрытии сущности понятия методическая деятельность в образовательной организации. В ходе проведенного анализа исследований, было выявлено, что в отечественной педагогике проблемы организации методической деятельности в образовательном учреждении рассматривались в работах Ю.В. Васильева, В.И. Зверевой, Ю.А. Конаржевского, Г.С. Лазарева, М.М. Поташника, В.А. Сластенина, П.И. Третьякова, Г.Н. Серикова, Т.И. Шамовой, и др.

Данные авторы по разному рассматривают методическую деятельность, а именно как: сложную, динамическую и целостную систему работы с кадрами (Т.И.Шамова); особую деятельность, в которой педагоги посредством планирования, организации, руководства и контроля, обеспечивают организацию педагогического процесса, направленную на достижение образовательных целей (М.М.Поташник); целостную, обоснованную достижениями науки и передового педагогического опыта, систему взаимосвязанных мер, действий, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого учителя, воспитателя (А.М. Моисеев).

Таким образом, интерпретация данных понятий показывает, что традиционно сущность методической деятельности заключается в повышении

квалификации педагогов учреждения, развитии их творческого потенциала, повышении педагогического мастерства.

Согласно исследованиям Т.М. Давыденко, Ю.А. Канаржевского, М.Л. Портнова, Т.И. Шамовой и др [75]. существуют разные подходы к организации методической деятельности. Так, выделяется программно-целевой подход (П.И. Третьяков), мотивационно-целевой подход (В.И. Зверева), личностно-ориентированный подход (Е.С. Якиманская) [79]. Перечисленные подходы взаимосвязаны и в практике они естественным образом дополняют друг друга. Особое внимание в педагогических исследованиях уделяется системному подходу (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, Д.Н. Богоявленский, Ю.А. Канаржевский, В.Н. Садовский, Г.Н. Сериков, Э.Г. Юдин, Э.В. Яковлева) [41]. В выделенных работах подчеркивается, что системный подход - это одно из методологических направлений современной науки, связанное с представлением, изучением и конструированием объекта как системы. С позиции системного подхода методическая деятельность в образовательном учреждении рассматривается как совокупность элементов: целей, принципов, методов, субъектов деятельности.

В качестве главного элемента системы выступает цель, которой подчинены остальные элементы. Цели методической деятельности позволяют определить «образ желаемого будущего» (М.М. Поташник) относительно организации работы с педагогическими кадрами детского сада. Формулирование целей методической деятельности зависит от специфики работы образовательного учреждения, его программно-методического обеспечения, личностных особенностей и профессиональной компетентности педагогов учреждения (В.И. Зверева, Т.И. Шамова, П.И. Третьяков и др.).

Анализ исследований (О.К. Александрова, А.И. Васильева, Л.И. Фалюшина, Л.В. Поздняк), посвященных изучению специфики методической деятельности в дошкольной образовательной организации, показал, что данные авторы по-

разному трактуют это понятие. Методическая деятельность в дошкольном образовательном учреждении рассматривается как:

- систематическая, целенаправленная, коллективная и индивидуальная деятельность педагогических кадров по повышению научно - теоретического уровня, методической подготовки и профессионального мастерства (О.К. Александрова) [1].

- целенаправленное воздействие субъекта (старшего воспитателя) на объект (воспитатель) с целью усовершенствования его деятельности. Субъект организует процесс обучения, а объект процесс учения (Л.И. Фалюшина) [69].

- комплексный и творческий процесс, в котором осуществляется практическое обучение воспитателей методам и приемам работы с детьми (А.И.Васильева) [19].

- система мер, действий и мероприятий, направленная на повышение квалификации и профессионального мастерства педагогов, на развитие и повышение творческого потенциала педагогических коллективов. Основывается методическая деятельность на достижениях педагогической науки, передовом педагогическом опыте и анализе происходящих педагогических процессов (Л.В.Поздняк) [56].

Очевидно, что в условиях дошкольной организации цель методической деятельности также заключается в повышении квалификации педагогов, развитии их творческого потенциала, повышении педагогического мастерства. Однако остается открытым вопрос, как будет достигаться данная цель, каково ее конкретное содержание, будет ли на ее выбор влиять специфика деятельности дошкольного учреждения, программно-методическое обеспечение, профессиональная компетентность и личные особенности педагогов детского сада.

Таким образом, представленные в исследованиях определения методической деятельности не раскрывают ее специфики в условиях современной дошкольной образовательной организации, затрагивают деятельность всех педагогов, не

позволяя дифференцированно подойти к содержанию данной работы в зависимости от профессиональных запросов каждого воспитателя.

В работах П.И. Третьякова, С.Н. Митина, Н.Н. Бояринцевой, указывается на то, что существующие подходы в реализации методической деятельности в детском саду, в частности, в реализации работы с педагогическими кадрами (А.И. Васильева, Л.А. Бахтурина, И.И. Кобитина, В.Я. Волобуева, О.М. Газина, В.Г. Фокина), на сегодняшний день не могут решить все трудности и проблемы, возникающие у педагога в ситуациях реальной профессиональной деятельности.

В современных условиях можно выделить еще один подход к определению содержания методической деятельности, - компетентностный. Данный подход задает новое направление личностно-ориентированного решения задач и проблем, возникающих у воспитателя в конкретных условиях его педагогической практики, с учетом его возможностей, потребностей и личностно-профессионального опыта.

Применение компетентностного подхода в практике дошкольной образовательной организации требует от старшего воспитателя переноса акцентов в своей деятельности с позиции контроля и надзора за работой педагога на позицию оказания профессиональной помощи и поддержки воспитателям в решении педагогических проблем и трудностей, возникающих в реальных условиях детского сада. Это обусловило необходимость рассмотреть подходы к способам организации методической деятельности в детском саду, обратив внимание на возможность ее организации с позиции теории и практики сопровождения.

Таким образом, анализ источников показал, что проблеме организации методической деятельности в образовательном учреждении посвящено большое количество исследований. В целом, методическая деятельность направлена на повышение квалификации педагогов образовательного учреждения, развитие их профессиональных компетентности и профессионального мастерства.

Разделяя точку зрения исследователей, доказывающих необходимость организации систематической методической помощи и поддержки каждого

воспитателя дошкольной образовательной организации, а, следовательно, показывающие возможность организации методической деятельности с позиции сопровождения педагогов, необходимо определить сущность данного понятия.

Исследования последних лет (Л.Н.Бережной, М.Р.Битяновой, О.С.Газмана, Е.И.Казаковой, Л.М.Шипициной, М.С.Полянского, И.В.Серебряковой, Л.Г.Тариты и др.) показывают, что использование термина «сопровождение» продиктовано необходимостью дополнительно подчеркнуть ценность индивидуального стиля деятельности, личного опыта человека и его самостоятельность в принятии решений. Основными социальными предпосылками к организации сопровождения человека в различных сферах его деятельности является: особый взгляд общества на развитие современного человека, приоритетность развития его субъектной позиции; актуализация готовности человека самостоятельно принимать жизненные решения и нести за них ответственность; необходимость оказания помощи и поддержки человеку в решении возникающих в его жизни трудностей и проблем;

Анализ исследований позволил определить, философско-педагогическими основаниями возникновения теории и практики сопровождения могут быть рассмотрены идеи гуманизации современного образования, согласно которым, любой человек является уникальной, неповторимой личностью, носителем ценностного опыта, основной целью образования при этом становится создание условий, способствующих саморазвитию каждого человека, реализации его возможностей и потребностей;

Анализ исследований И.Ю. Алексашиной, Е.И. Казаковой, Л.Г. Тариты позволил выделить ведущий методологический подход к пониманию сущности сопровождения человека - системно-ориентационный, согласно которому развитие понимается как выбор и освоение субъектом развития тех или иных инноваций. Каждая ситуация выбора порождает множественность вариантов решения, опосредованных некоторым ориентационным полем развития [36].

Сопровождение может трактоваться как помощь субъекту развития в формировании ориентационного поля, ответственность за действия в котором несет сам субъект. Важнейшим положением системно-ориентационного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта, следовательно, на право субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Однако для осуществления права свободного выбора различных альтернатив развития необходимо помочь человеку разобраться в сути проблемной ситуации, научить его выбирать варианты решения проблемы, вырабатывать план решения и делать первые шаги.

Определив социальные предпосылки, философско-педагогические и методологические основания становления и развития теории и практики сопровождения необходимо выявить и сопоставить различные точки зрения на проблему использования данного термина в психолого-педагогических исследованиях, рассмотреть особенности разных видов сопровождения,

Исследования М.С.Полянского показывают, что термин «сопровождение» появился в педагогике относительно недавно, с конца 90-х годов XX века. В современной литературе закономерно не существует единого подхода к определению самого понятия, вычленения педагогического и методического содержания. Соответственно, появилась необходимость рассмотрения данного термина исходя из разных уровней осмысления и авторских позиций [57].

Обращение к толковому словарю С.И.Ожегова позволило определить понятие сопровождение следующим образом:

Сопровождение - следовать рядом, вместе с кем-то, ведя куда-то или идя за кем-то, в качестве спутника или провожатого. Соответственно, в русском языке слово "сопровождение" на уровне обыденного сознания употребляется в основном в значении следовать рядом с человеком [53].

Таким образом, употребление данного термина возможно только в случае совместного с кем-либо пути, движения, действия. Рассмотрим, как трактуется данное понятие в современных исследованиях в области психологии, педагогики,

социологии. Анализ исследований Е.И. Казаковой, Л.С. Илюшина, Л.М. Митиной, А.П. Тряпициной, М.С. Полянского, Л.М. Шипициной, М.Р. Битяновой и др. позволяет рассматривать сопровождение с различных позиций:

- как идеологию гуманизации образовательного процесса с позиции теории и практики Педагогики Успеха (Е.С. Заир-Бек, Е.И. Казакова, Л.С. Илюшин, Л.М. Митина, А.П. Тряпицина, И.В. Серебрякова, Г.С. Курагина, А.А. Архипова, М.А. Иваненко);
- как педагогическую технологию, использование которой предполагает обретение субъектом развития нового значимого опыта по решению проблем в сложных ситуациях жизненного выбора (Е.И. Казакова, М.С. Полянский);
- как помощь ребенку, его семье и педагогам, в основе которой сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор варианта решения актуальной проблемы (Н. Анохина);
- как определенную гарантию для субъекта сопровождения в получении защиты так, чтобы он сам мог решать свои проблемы (Л.М. Шипицина);
- как совместную деятельность специалистов, направленную на создание системы социально-психологических условий, способствующих успешному обучению и развитию каждого ребенка в конкретной образовательной среде (М.Р. Битянова, Л.М. Шипицина, И.В. Серебрякова);

Таким образом, в контексте педагогической действительности понятие сопровождение может рассматриваться как:

- метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.
- помощь субъекту в принятии решения в сложных ситуациях жизненного выбора, (ситуации жизненного выбора - множественные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития).
- сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является решение или действие, ведущее к прогрессу в

развитии сопровождаемого.

Использование термина сопровождение приемлемо только в том случае, если человек оказывает поддержку и помощь другому человеку в решении актуальных проблем его развития. Важно подчеркнуть, что независимо от того, в каком контексте используется термин сопровождение: как помощь, как метод или как работа службы сопровождения, организовать его можно только в процессе взаимодействия сопровождаемого и сопровождающего.

Дальнейший анализ психолого-педагогических исследований позволил определить виды сопровождения, существующие на современном этапе развития системы образования.

Как показывают работы М.Р. Битяновой, А.К. Колеченко, Е.И. Казаковой, Г.С. Курагиной, А.А. Архиповой, И.С. Батраковой, Н.В. Чекалевой в настоящее время существует два основания деления сопровождения на виды:

- в содержательном аспекте сопровождение делится на: психологическое, социально-педагогическое, научно-методическое;
- по количеству субъектов, участвующих в процессе сопровождения разделяется на: индивидуально-ориентированное и системно-ориентированное; Остановимся более подробно на характеристике каждого вида.

Наиболее широкое распространение получило психологическое сопровождение детей в условиях образовательных учреждений различных типов и видов. Основной задачей такого вида сопровождения является создание психолого-педагогических условий для полноценного развития и становления совершенствующейся социально-успешной личности, защита прав ребенка на получение образования и развития в соответствии со своими потенциальными возможностями в реальных условиях его существования.

Также в наше время большое внимание уделяется социально-педагогическому сопровождению детей, оказавшихся в сложных жизненных ситуациях. В данном контексте социально-педагогическое сопровождение трактуется как компонент педагогической поддержки, который заключается в

создании условий для успешного развития сопровождаемых на основе оказания необходимой социально-педагогической помощи, способствующей более успешной подготовке к организации самостоятельной жизнедеятельности.

В работах И.С.Батраковой, Н.В.Чекалевой термин «сопровождение» рассматривается в контексте научно—методического обеспечения образовательного процесса. При этом само понятие «обеспечение» трактуется как создание необходимых условий какого-либо процесса. Под педагогическим обеспечением данные авторы понимают создание необходимых условий реализации целей профессионального образования [39].

Одним из структурных компонентов научно-методического обеспечения является сопровождение. В данных работах сопровождение рассматривается в двух плоскостях - сопровождение педагога в образовательном процессе и сопровождение ученика. Для нашего исследования наибольший интерес представляет именно сопровождение педагога, которое понимается выделенными авторами как целенаправленное и специально организованное содействие педагогу, направленное на качественную реализацию образовательных программ.

Авторы отмечают, что, организуя сопровождение педагога, можно использовать следующие методы: проектирование научно-методических разработок, обеспечивающих образовательный процесс; экспертиза учебно-методических разработок; индивидуальные консультации, обучающие семинары, взаимопосещения учебных занятий.

В контексте нашего исследования особый интерес представляют работы И.В.Серебряковой и Л.Г.Тариты, раскрывающие особенности сопровождения педагогов в процессе их профессиональной деятельности. Опираясь на идеи Е.И. Казаковой данными авторами сопровождение педагогов рассматривается как личностно-ориентированное и как системно-ориентированное [36].

В первом случае сопровождение раскрывается как индивидуальное взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на

разрешение трудностей и проблем, возникающих в деятельности конкретного педагога.

Во втором случае сопровождение подразумевает взаимодействие на примере организации коллективной работы педагогов нескольких образовательных учреждений с представителями службы сопровождения, в качестве которых могут выступать ведущие специалисты районных отделов образования, методисты районных методических служб, педагоги-новаторы. Авторами подчеркивается особая значимость личностно-ориентированного сопровождения, раскрывающаяся в возможности своевременного оказания необходимой дифференцированной помощи и поддержки конкретному педагогу образовательного учреждения района. Трудности и проблемы педагогов носят дифференцированный характер и зависят от их личных особенностей, уровня профессиональной компетентности, особенностей программно-методического обеспечения, вида дошкольного учреждения. Вместе с тем, в данных работах показано, что организация системно-ориентированного сопровождения будет наиболее актуальна для подготовки специалистов, организующих процесс сопровождения, так как позволит обогатить их опыт реализовывать сопровождение, выбирать адекватные для данного процесса методы и приемы взаимодействия. Только в этом случае специалисты, участвующие в сопровождении, могут грамотно построить данный процесс, учитывая все его специфические черты.

Таким образом, к основным видам сопровождения можно отнести:

- психологическое сопровождение, реализация которого обеспечивает психологическую помощь и поддержку всем субъектами образовательного процесса;
- социально-педагогическое сопровождение, сущностной чертой которого является оказание помощи и поддержки особым детям в процессе их социализации;
- научно-методическое сопровождение, обеспечивающее оказание помощи и поддержки субъектам образовательного процесса в условиях учебной

деятельности.

- индивидуально-ориентированное, направленное на оказание помощи и поддержки конкретному человеку, носящее персональный характер.
- системно-ориентированное, основной целью которого, является оказание необходимой помощи целой группе людей, испытывающих схожие по содержанию трудности и проблемы.

Определив сущность понятия сопровождения, рассмотрев его основные виды можно вывести рабочее понятие методического сопровождения.

Под методическим сопровождением воспитателя понимается специально организованное систематическое взаимодействие старшего воспитателя, узких специалистов и педагога (воспитателя), направленное на оказание помощи последнему в выборе путей решения проблем, возникающих в ситуации реальной педагогической деятельности, с учетом его профессионального и жизненного опыта.

Организация такого особого взаимодействия возможна при соблюдении его участниками следующих принципов методического сопровождения:

- Принцип приоритета гуманистических педагогических ценностей, которыми являются человек, человеческая жизнь, развивающаяся личность педагога как самоценный субъект непрерывного педагогического образования;
- Принцип открытости межличностных отношений, где приоритетными являются искренность и естественность во взаимодействии сопровождаемого и сопровождающего, что позволяет повышать вероятность взаимопонимания;
- Принцип расширения сферы самосознания педагога. Данный принцип рассматривается через осознание педагогом своих внутренних потенциальных возможностей, необходимых для решения появившейся проблемы.
- Принцип активизации субъект-субъектного взаимодействия, где главным показателем выступает целесообразность сопровождения;
- Принцип приоритета интересов сопровождаемого, раскрывающийся в стремлении сопровождающего решить проблему с максимальной пользой для

педагога;

- Принцип непрерывности сопровождения, гарантирующий непрерывную помощь и поддержку педагогу в решении проблемы, которые прекращается, как только решение найдено;
- Принцип реализации маршрута индивидуальной педагогической деятельности, связанный с увеличением степени свободы педагога при выборе и решении профессионально-педагогических проблем, предполагающий рекомендательный характер советов сопровождающего, что означает самостоятельность и ответственность педагога за решение проблемы;

Определяя сущность методического сопровождения нельзя не коснуться его целевой направленности. Как видно из определения, цели данного процесса тесно связаны с потребностями воспитателей, с трудностями и проблемами, возникающими у педагогов в условиях реальной профессиональной деятельности. Очевидно, что условия деятельности напрямую зависят от особенностей того учреждения, в котором работает педагог. К специфике можно отнести его тип и вид, программно-методическое обеспечение, особенности педагогического коллектива, наличие узких специалистов и педагогов дополнительного образования, вариативность образовательных запросов родителей, пользующихся услугами детского сада, актуальные, приоритетные задачи работы учреждения.

Таким образом, цели методического сопровождения педагога в первую очередь зависят от тех трудностей и проблем, с которыми он сталкивается, решая общие задачи работы дошкольной образовательной организации. Рассматривая особенности организации методического сопровождения воспитателя, важно определить основные этапы его организации. Опираясь на исследования Е.И. Казаковой, М.Р. Битяновой, Л.М. Шипициной, И.В. Серебряковой, Л.Г. Тариты, А.А. Архиповой, Г.С. Курагиной можно выделить следующие этапы организации методического сопровождения:

1. Аналитико-диагностический этап: содержит «заявку на получение помощи и поддержки» - вычленение проблемы воспитателем и осознание

необходимости получить помощь в ее решении; изучение причин возникновения данной проблемы (диагностика и самодиагностика); обобщение полученной информации совместно с воспитателем и совместное формулирование вариантов решения данной проблемы; выбор воспитателем из существующих альтернатив решения проблемы наиболее приемлемых вариантов.

2. Проектировочный этап, предполагающий совместное проектирование выбранного варианта решения проблемы, составление маршрута профессиональной деятельности воспитателя, направленного на разрешение возникшей проблемы: содержание работы, проектирование образовательной среды, в которой будет проходить работа воспитателя, привлечение круга специалистов, готовых оказать помощь воспитателю и т.д.

3. Деятельностный этап предполагает реализацию маршрута профессиональной деятельности педагога, складывающегося из: оказания первичной помощи педагогу на начальном этапе реализации маршрута, корректировка маршрута в процессе его реализации; организации систематической помощи и поддержки воспитателя в процессе реализации маршрута, путем использования наиболее адекватных методов и приемов исходя из профессиональных и личностных особенностей воспитателя.

4. Контрольно-оценочный этап, включающий совместное обсуждение результата (ов) решения проблемы.

Таким образом, организация сопровождения включает в себя помощь воспитателю при проектировании и реализации маршрута его профессиональной деятельности.

В современной педагогической науке раскрыты теоретические основы индивидуального образования (Г.З. Алибекова, М.М. Анцибор, А.А. Аукум, А.В. Рудковская и др.; разработана концепция личностно-ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, В.В.Сериков, И.С. Якиманская и др.); сформулированы задачи, принципы, логика проектирования индивидуальных образовательных маршрутов в школе и ВУЗе (В.С. Безрукова, С.В. Воробьева,

Е.С. Заир-Бек, В.Е. Радионов, А.П. Тряпицина, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская). В обозначенных исследованиях индивидуальный образовательный маршрут рассматривается как временная последовательность реализации образовательной деятельности субъекта, предполагающая изменение и зависящая от динамики возникающих образовательных задач. Образовательный маршрут предусматривает тщательное изучение образовательных потребностей и возможностей субъектов; проектирование путей освоения образовательной программы на основании полученных диагностических данных о субъекте; оказание помощи субъекту при реализации образовательного маршрута.

Исследования Немовой Н.В. показывают, что индивидуальные образовательные маршруты можно использовать при организации работы с педагогическими кадрами, выстраивая индивидуальные маршруты профессиональной деятельности каждого педагога в контексте решения общих задач учреждения. Автор указывает, что маршрут профессиональной деятельности отражает личные образовательные потребности педагога, в нем большое место отводится самообразованию и обучению на рабочем месте. В структуре данного маршрута может быть отражено несколько разделов: выделение трудностей и проблем, встречающихся в профессиональной деятельности педагога; определение путей решения данных проблем; участие педагога в системе методической работы в ДОО; обучение на курсах повышения квалификации и т.д. В совокупности разделы маршрута отражают разнообразные направления деятельности педагога, позволяющие ему повысить свою квалификацию. Однако это не означает, что по каждому из них должна быть обязательно спланирована определенная работа, нужно исходить из реальных потребностей, возможностей педагогов и образовательного учреждения [52].

Определив этапы организации методического сопровождения нельзя не коснуться вопроса о его методах. Исследования Е.И. Казаковой, О.С. Газмана, Н.Б. Крыловой, П.И. Третьякова, позволили определить, что в качестве основных

методов сопровождения могут выступать такие методы как помощь и поддержка [67].

Термин педагогическая поддержка стал широко применяться в образовании еще в 70-х годах прошлого столетия. Предложил использовать данный термин О.С. Газман - основоположник гуманистической личностно-ориентированной педагогики. Согласно его взглядам, главное значение в образовании имеет не социализация, а индивидуализация как система средств и условий, способствующая осознанию человеком своего отличия от других. При этом главное предназначение педагога - помогать растущему человеку понять собственный смысл жизни, понять себя, создавая благоприятные условия достойного свободного общения и деятельности [22].

Таким образом, педагогическая поддержка - особая педагогическая деятельность, обеспечивающая индивидуальное развитие (саморазвитие) человека, исходящая из признания того, что поддерживать можно только то, что уже есть в наличии, развивать самостоятельность, "самость" человека. Опираясь на данное определение, можно определить сущность понятия методическая поддержка.

Под методической поддержкой можно понимать особую деятельность старшего воспитателя, обеспечивающую индивидуальное профессиональное развитие (саморазвитие) педагога, исходящая из признания того, что поддерживать можно только то, что уже есть в наличии, развивать профессиональную самостоятельность, «самость» воспитателя.

Предметом поддержки становится совместная деятельность методиста и педагога с целью определения интересов, целей, возможностей воспитателя, путей преодоления проблем, возникающих у него в профессиональной деятельности.

Исследования П.И. Третьякова позволяют утверждать, что в практику работы старших воспитателей могут быть включены разные виды поддержки педагогов [67]:

педагогическая поддержка, заключающаяся в организации процесса развития профессиональной компетентности педагога на основе свободного выбора направления, уровня, темпов данного процесса таким образом, чтобы его составляющие соответствовали рефлексивной природе человеческого сознания; в оказании помощи в освоении новой педагогической информации и решении профессиональных проблем и задач; построении гуманных отношений в педагогических коллективах;

психологическая поддержка, предполагающая обеспечение отношений в системе человек-человек и признание педагога как уникальной личности, одобрение даже незначительных его успехов.

социальная поддержка, состоящая в предоставлении всем педагогам равных стартовых возможностей в развитии профессиональной компетентности в соответствии с их потребностями, в организации рабочего места, обеспечении всей необходимой для работы информации.

правовая поддержка, обеспечивающая признание прав каждого человека как равноправного участника педагогического процесса, уважение каждого с его достоинствами и недостатками; соблюдение нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность педагога.

валеологическая поддержка, заключающаяся в создании удобных комфортных условий работы, психологически благоприятного климата, проявлении интереса к самочувствию и здоровью каждого сотрудника.

В процессе организации методического сопровождения воспитателя каждый вид поддержки не может проявляться сам по себе, а должен быть обязательно взаимосвязан с другими видами. Только в этом случае методическая помощь, оказываемая педагогу, будет востребована и полезна для развития его профессиональной компетентности.

Использование различных видов поддержки предполагает применение особых приемов работы с педагогом в процессе его методического сопровождения. Важно понимать, что сопровождение рассматривается в первую

очередь как процесс взаимодействия воспитателя, старшего воспитателя и узких специалистов. Поэтому в сопровождении целесообразно использовать приемы диалога: подкрепление, одобрение, выслушивание, ободрение, совет и т.д. Очевидно, что выбор тех или иных приемов связан с основными этапами методического сопровождения.

Таким образом, в процессе анализа философской, социологической и психолого-педагогической литературы было определено, что в качестве социальных предпосылок развития теории и практики сопровождения рассматриваются: приоритетность развития субъектной позиции человека в процессе его социализации, позволяющей ему самостоятельно принимать жизненные решения и нести за них ответственность; объективное усложнение жизни человека, приводящее к появлению трудностей и проблем; появление необходимости у человека получить помощь и поддержку при их решении. Важной социальной задачей является оказание человеку необходимой ему помощи и поддержки со стороны более компетентных специалистов.

Основным философско-педагогическим основанием теории сопровождения становится гуманистический подход в образовании, рассматривающий человека как неповторимую уникальную личность и определяющий в связи с этим главной целью образования создание необходимых условий для его саморазвития, главным из которых является организация взаимодействия с другими людьми.

Методологической базой теории и практики сопровождения является системно-ориентационный подход, раскрывающий специфические особенности данного понятия.

Анализ показал, что в современной науке понятие сопровождение не имеет однозначного определения и может быть рассмотрено как помощь, как метод или как деятельность специалистов.

В процессе анализа было установлено, что в современной науке существует несколько видов сопровождения: психологическое, социально-педагогическое, научно-методическое, индивидуально-ориентированное и системно-

ориентированное. Использование данных видов варьируется в зависимости от содержания помощи и поддержки в ходе сопровождения, а также от количества участников данного процесса.

Проделанная работа позволила установить сущность понятия методическое сопровождение; определить основные этапы данного процесса; выявить, что в качестве основного метода сопровождения рассматривается методическая поддержка, включающая в себя педагогическую, психологическую, социальную, валеологическую поддержки; определить, что к основным приемам методического сопровождения, учитывая двусторонний характер данного процесса относятся приемы диалога: подкрепление, одобрение, выслушивание, ободрение, совет.

1.3. Теоретическое обоснование условий методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольной образовательной организации

Прежде чем перейти к рассмотрению модели методического сопровождения развития профессиональной компетентности воспитателей дошкольных образовательных организаций остановимся на уточнении понятия "развитие" и на рассмотрении содержания профессиональной компетентности воспитателя дошкольного образования.

Термин «развитие» используется в контексте изменения динамической структуры личности: изменение ее содержания под влиянием внешних и внутренних факторов. Термин употребляется в двух значениях: как некая законченность, завершенность, предел «Направленное, закономерное изменение; в результате развития возникает новое качественное состояние объекта - его состава или структуры», и как процесс их достижения – становление, создание, приобретение совокупности устойчивых свойств и качеств. «Процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в

другое, более совершенное, от старого качественного состояния к новому, более высокому, от простого к сложному, от низшего к высшему» [44].

В нашей стране компетентностный подход в образовании связан с идеей развития человека, который сможет, характеризуясь социально и личностно позитивной ценностно-смысловой мировоззренческой основой, легко адаптироваться к жизненным ситуациям. Основными категориями рассматриваемого подхода выступают - «компетенция» «компетентность» в разном их соотношении друг с другом, как характеристики единиц измерения образованности человека.

Н.А. Старосветская, рассматривая соотношение двух понятий, выделяет их отличия. «Компетентность характеризует меру владения индивидом компетенцией применительно к определенному виду деятельности или их совокупности. В последнем случае она означает обобщенную способность к решению жизненных и профессиональных задач в той или иной области. По сути, компетентность – это всегда актуальное проявление компетенции, компетенция в действии» [71].

Другую позицию на соотношение рассматриваемых понятий высказывает Н.В. Кузьмина. Так, по ее мнению, компетентность это «устойчивая, основанная на специфике мыслительных процессов и социального опыта, способность понимать самого себя, других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события». Другими словами компетентность - это «свойство личности», которое состоит из пяти элементов (видов) компетентности [42].

Не смотря на то, что сегодня проблеме профессиональной компетентности посвящено огромное количество научных исследований как в нашей стране, так и за рубежом, однозначность в подходах к определению этого понятия в настоящее время отсутствует.

Так Б.С. Гершунский определяет профессиональную компетентность как функциональную грамотность, которая востребуется и актуализируется

на собственно профессиональном уровне, и выделяет те её компоненты, «которые могут быть отнесены не столько к предметному содержанию, сколько к формируемым качествам личности: ответственности, творчеству, любознательности, настойчивости, стремлению к приобретению новых знаний, и, конечно же, к высокой нравственности, без которой немислим подлинный профессионал своего дела» [23].

В.А. Сластёнин считает, что профессиональная компетентность есть «единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует профессионализм» [65].

Э.Ф. Зеер полагает, что профессиональная компетентность педагога «предполагает не столько наличие значительного объема знаний и опыта, сколько умение их актуализировать в нужный момент и использовать в процессе реализации своих профессиональных функций» [32].

Л.М. Митина полагает, что педагогическая компетентность включает «знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности». Автор подчеркивает сложную интегративную природу компетентности и выделяет две подструктуры: деятельностьную и коммуникативную [50].

А.Й. Мищенко понимает профессиональную компетентность как единство его теоретической готовности педагогически мыслить и практической готовности педагогически действовать» [52].

Л.Г. Антропова считает профессиональную компетентность «комплексной характеристикой субъекта труда, выражающую его профессиональную подготовленность и способность эффективно, творчески решать задачи профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность является показателем соответствия специалиста требованиям профессионального труда» [4].

Ряд ученых (Т.М. Ковалёва, И.Д. Фруммин, А.В. Хуторской), рассматривая профессиональную компетентность педагога, используют

понятие профессионально-педагогическая компетентность. Понимая под ним «готовность педагога к осуществлению профессионально-педагогической деятельности, владение необходимыми для успешной педагогической деятельности знаниями и опытом». Хотелось бы обратить внимание, что составляющими рассматриваемой компетентности выступают «психолого-педагогические знания» и «педагогические умения» [72].

Серебровская Т. Б. в своем диссертационном исследовании также обращается к разработке понятия профессионально-педагогической компетентности, понимая под ним интерактивную совокупность качеств педагога, отражающую уровень его личностного, социально-нравственного опыта, готовность к развитию совершенствованию профессиональной деятельности. Так же, как и Н.А. Старосветская она считает, что компетентность может проявляться в деятельности, а значит лишь у работающего с детьми педагога [62].

Таким образом, большинство исследователей проблемы компетентности педагога, в своих трудах используют термины «профессиональная компетентность» (Б.С. Гершунский, Т.В. Добудько, А.К Маркова), «педагогическая компетентность» (Л.М. Митина), иногда используют их как тождественные (Н.Н. Лобанова), а в ряде случаев объединяют данные термины по аналогии с профессионально-педагогической деятельностью: «профессионально-педагогическая компетентность» (Ю.Н. Кулюткин., Г.С. Сухобская).

Проведенный анализ литературных источников показывает, что в понятие «компетентность» включают «достаточный опыт педагога; наличие необходимых знаний (на уровне применения), наличие педагогических умений, алгоритмов решения; способность к принятию решений; компетентность понимается также как «сплав знаний, умений и навыков», «показатель готовности к профессиональной деятельности».

Анализ теоретических исследований показал, что в современных условиях нет однозначной трактовки понятия «профессиональная компетентность».

Так, в отечественной науке профессиональная компетентность рассматривается: как готовность специалиста выполнять профессиональные функции в соответствии с принятыми в социуме стандартами и нормами (Э.М. Никитин); как наличие у специалиста профессиональных знаний и умений работать (Т.И. Шамова); как система коммуникативных, конструктивных и организационных умений, а также способность и готовность практически использовать эти умения в своей работе (А.И. Панарин); как особая характеристика квалификации специалиста, в которой представлены знания, необходимые для осуществления профессиональной деятельности. В самой трактовке компетентности специалиста отражается его способность применять научные и практические знания к предмету профессиональной деятельности (Г.Н. Сериков).

Исследования Б.В. Авво, Б.С. Патралова позволяют выделить такой атрибут профессиональной компетентности как субъективная и объективная готовность принимать решения, обеспечивающие создание условий для оптимального достижения педагогических и управленческих целей [55].

Исследования Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпициной позволяют дать самое емкое определение компетентности. Под компетентностью данными авторами понимается интегральная характеристика человека, определяющая его способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. «Способность», в данном случае понимается не как «предрасположенность», а как «умение». «Способен» т.е. «умеет делать». Способности - индивидуально-психологические особенности-свойства-качества личности, которые являются условием успешного выполнения определенного вида деятельности [58].

Обобщенный анализ работ в области профессиональной компетентности позволяет сделать важный вывод о том, что компетентность всегда проявляется в деятельности. Нельзя выявить непроявленную компетентность.

В исследованиях Н.Ф. Радионовой показывается, что профессиональная компетентность педагога проявляется при решении профессиональных задач. При этом подчеркивается, что важно всегда рассматривать контекст, в котором проявляется компетентность. Природа компетентности такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, то есть при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности.

Таким образом, сущность понятия профессиональная компетентность заключается в готовности и способности специалиста применять полученные знания и умения в условиях реальной профессиональной деятельности. Важной особенностью компетентности является ее тесная связь с личностными особенностями человека, его ценностями и возможностями.

Дальнейший анализ педагогических и социальных исследований позволил выделить различные виды профессиональной компетентности:

Так в зарубежной литературе (Дж.С. Старк) выделяются такие виды компетентности как ключевые (или базовые) и специальные компетентности, где базовые компетентности предполагают сформированность первоначального уровня способности к профессиональной деятельности, а специальные развиваются путем накопления профессионального опыта в совокупности с дальнейшим самообразованием специалиста.

Анализ диссертационных исследований, посвященных проблеме развития различных видов компетентностей за последние несколько лет в нашей стране позволяет говорить о многообразии представленных в них видов данного понятия.

Выделяются следующие компетентности человека: интеркультурная компетентность и интеркультурная педагогическая компетентность (Л.Б. Зубарева), интеркультурная компетентность (Г.Е. Поторочина), информационно-компьютерная компетентность учителя (А.А. Узденова),

коммуникативная компетентность (Е.М. Алифанова), компетентность в сфере иностранного языка (Е.К. Юсеф), межкультурная компетенция (С.В. Муреева), методологическая компетентность (С.К. Багадирова), педагогическая компетенция (Т.В. Матушевская), предпринимательская компетентность (Т.М. Матвеева), профессиональная компетентность (Н.А. Бессмертная, Г.М. Марченко и др.), профессиональная компетентность учителя (Л.Г. Бобкова), профессиональная компетентность руководителя школы (Ю.В. Подзюбанова), профессионально-педагогическая компетентность (Л.И. Колесникова), профильная компетентность (С.Н. Рягин), социально-перцептивная компетентность (Е.И. Тимошина), фасилитационная компетентность (С.Г. Степанов) и др.

Сложность понятия профессиональная компетентность заключается в многообразии ее видов, современный специалист должен обладать различными видами компетентностей, необходимых ему для решения своих профессиональных задач. Очевидно, что появление такой широкой видологии компетентностей значительно усложняет содержание деятельности современного специалиста.

В процессе анализа было установлено, что особый интерес вызывает у современных исследователей определение структуры компетентности. Для нашего исследования наиболее значимым является рассмотреть структуру профессиональной компетентности, с целью ее конкретизации применительно к деятельности воспитателя ДОО.

Так, Н.В. Кузьминой выделяются пять элементов педагогической компетентности: специальная компетентность, методическая компетентность, психолого-педагогическая компетентность, дифференциально-психологическая компетентность, рефлексия педагогической деятельности или аутопсихологическая компетентность [42].

В работах В.Г. Воронцова, И.А. Колесникова в понятие «профессиональная компетентность» педагога включают следующие компоненты: личностно-гуманная ориентация; умение системно воспринимать педагогическую реальность и

системно в ней действовать; свободная ориентация в предметной области; владение современными педагогическими технологиями [21].

В работах Т.Б. Игониной, Н.А. Бессмертной, Г.М. Марченко, Ю.В. Подзюбановой профессиональная компетентность включает в себя профессиональные знания, профессиональные умения; профессионально значимые качества, совокупность мотивационной, когнитивной, деятельностно-практической компетентностей; уровень знаний, умений и навыков, необходимых для продуктивного осуществления профессиональной деятельности; наличие комплекса профессионально важных качеств; профессиональную позицию [34].

Наибольший интерес представляет для нашего исследования структура профессиональной компетентности, выделенная в работах Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпициной, В.А. Козырева и др. в рамках компетентностного подхода к деятельности педагога, согласно которой профессиональная компетентность рассматривается как совокупность ключевой, базовой и специальной компетентностей [39].

Ключевыми являются компетентности, необходимые для любой профессиональной деятельности и связанные с успехом личности в быстро меняющемся мире. Данные компетентности приобретают сегодня особую значимость и проявляются в способности решать профессиональные задачи на основе использования: информации, коммуникации, социальных основ поведения в обществе.

Базовые компетентности, отражают специфику определенной профессиональной деятельности. Применительно к воспитателю такой деятельностью будет являться педагогическая. При этом к базовым компетентностям относятся те компетентности, которые будут необходимы для построения профессиональной деятельности в контексте требований, предъявляемых к ней на современном этапе.

Специальными являются компетентности, направленные на реализацию ключевых и базовых компетентностей, для воспитателя специальные

компетентности будут отражать его готовность осуществлять решение профессиональных задач в ДОО.

Все три вида компетентностей взаимосвязаны и развиваются одновременно, что и формирует индивидуальный стиль деятельности специалиста, в нашем случае воспитателя, обеспечивает становление профессиональной компетентности.

Таким образом, у современных исследователей нет единой точки зрения на определение структуры профессиональной компетентности педагога. Учеными выделяются различные ее трактовки, однако для данной работы наибольший интерес представляет рассмотрение профессиональной компетентности как совокупности ключевой, базовой и специальной компетентностей, позволяющих современному специалисту грамотно решать свои профессиональные задачи.

Было установлено, что при реализации компетентностного подхода единицей профессиональной деятельности становится профессиональная педагогическая задача. При этом базовые компетентности должны отражать современное понимание основных задач педагогической деятельности воспитателя, их вычленение, обозначение, а ключевые позволяют обозначить алгоритм их решения. Проведенный анализ теоретических исследований по обозначенной проблеме позволил определить сущность профессиональной компетентности воспитателя, готового к организации образовательного процесса.

Опираясь на исследования Н.Ф. Радионовой и А.П. Тряпициной, раскрывающие содержание профессиональных задач современного педагога, В.А. Новицкой было конкретизировано содержание профессиональной компетентности воспитателя и определены группы задач, решаемые им в образовательном процессе:

Первая группа задач - изучать ребенка в образовательном процессе. Решение данной группы задач, направлено на осуществлять диагностических процедур, направленных на изучение степени развития ребенка.

Вторая группа задач - проектировать и организовывать образовательный процесс, направленный на развитие ребенка в контексте решения общих задач дошкольного образовательного учреждения.

Третья группа задач - организовывать взаимодействие с субъектами образовательного процесса, взаимодействие с ребенком, с родителями, с коллегами и администрацией ДОО.

Четвертая группа задач - создавать развивающую среду ДОО и использовать возможности предметно-развивающей среды образовательной организации.

Пятая группа задач - организовывать процесс самообразования, повышать собственный уровень профессиональной компетентности [51].

Вопросы повышения квалификации работников образовательных учреждений, развития их профессиональной компетентности являются предметом исследований И.В. Гришиной, Ю.В. Подзюбановой, И.В. Зверевой, Н.В. Немовой и др. В данных работах характеризуются цели, принципы, задачи, структура системы повышения квалификации, анализируются пути совершенствования содержания, форм, методов усовершенствования различных категорий педагогических кадров. Особое внимание уделяется способам организации процесса повышения квалификации педагогов образовательных организациях [63].

Опираясь на работы С.Г. Вершловского, Л.М. Маневцовой, С.С. Лебедевой было выявлено, что традиционно повышение квалификации педагогов может проходить путем формального (обучение педагогов в образовательных учреждениях, организующих процесс повышения квалификации), неформального (участие педагогов в работе семинаров, творческих групп, педагогических консилиумов в учреждении) и информального (свободное общение педагогов в процессе консультаций, использование различных литературных источников, переработка сведений из средств массовой информации) образования [46].

Таким образом, в дошкольной образовательной организации возможно развивать профессиональную компетентность педагогов в рамках неформального и информального образования.

Для нашего исследования интерес представляет развитие профессиональной компетентности ДОО в рамках неформального образования. Одним из путей реализации неформального образования в детском саду может выступать разработка модели методического сопровождения педагога (воспитателя) в условиях детского сада.

Модель обеспечивает прогноз и делает его более полным и обоснованным, но это возможно только на базе уже выявленных тенденций, исторического опыта, выделенного и интерпретированного на основе ретроспективного анализа, концептуального истолкования фактов. Модель - "мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отражая и воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об объекте" [73]. Таким образом, разработка модели (моделирование) процесса сопровождения связано с прогнозированием.

Моделирование - это научный метод исследования всевозможных объектов, процессов и т.д. путем построения моделей, которые сохраняют основные особенности объекта исследования. Моделирование предусматривает проведение опытов, расчетов, наблюдений, логического анализа на моделях, чтобы по результатам такого исследования можно было судить о явлениях, происходящих в действительных объектах [3].

В широком смысле моделирование можно рассматривать в качестве самой общей формы и способа отражения зримого мира в сознании человека, в качестве одного из этапов процесса познания. Моделирование является методом опосредованного познания, что предполагает наличие двух систем, двух объектов - оригинала и модели, но при этом таких, чтобы из исследования одного могли бы формулироваться выводы и заключения о другом.

Философский словарь трактует моделирование как теоретический метод научного познания, который характеризуется как воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для изучения, который называется при этом моделью. Второй из объектов,

называющийся моделью первого, находится в определенном объективном соответствии с познаваемым объектом, способен замещать его на определенных этапах познания и дает при его исследовании информацию о самом моделируемом объекте.

При изучении проблемы методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) ДОО, нам представляется необходимой разработка модели изучаемого процесса. Модель выступает в качестве продукта исследования, выполненного на основе общей ориентации с учетом жестких концептуальных рамок.

Педагогические модели представляют собой обобщенный образ конкретного феномена педагогической системы, который отображает существенные структурно-функциональные связи объекта педагогического исследования, представленные в необходимой наглядной форме и способные предоставлять новые знания об объекте исследования. Поддерживая мнение В.П. Беспалько, А.В. Петровского, мы будем рассматривать педагогически обоснованную систему, отражающую последовательную смену этапов реализации методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) ДОО [14].

Разрабатываемая нами модель по характеру воспроизводимых сторон является структурно-функциональной, так как при построении модели методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) ДОО мы будем моделировать внутреннюю структуру организации процесса методического сопровождения.

На Рис. 1 (Приложение А.) представлена модель процесса методического сопровождения педагога (воспитателя) ДОО.

Для выстраивания эффективного образовательного процесса, с учетом требований системы дошкольного образования и потребности ДОО, на первом этапе (аналитико-диагностическом) происходит выявление профессиональных затруднений воспитателя, в ходе диагностики и самодиагностики уровня развития

профессиональной компетентности по критериям оценивания степени выраженности затруднений педагога (воспитателя) в решении профессиональных задач. Здесь оформляется «заявка на получение помощи и поддержки, происходит вычленение проблемы воспитателем и осознание необходимости получить помощь в ее решении. Изучаются причины возникновения данной проблемы (диагностика и самодиагностика). Происходит обобщение полученной информации совместно с воспитателем и совместное формулирование вариантов решения данной проблемы. Педагог (воспитатель) делает выбор наиболее приемлемых вариантов решения проблемы из существующих альтернатив.

На втором этапе (проектировочном), предполагается совместное проектирование выбранного варианта решения проблемы, выбор методов, форм и средств разрешения возникшей проблемы, составление маршрута профессиональной деятельности педагога (воспитателя), определение общего содержания работы, проектирование образовательной среды, в которой будет проходить работа воспитателя, привлечение круга специалистов, готовых оказать помощь воспитателю.

Третий (деятельностный) этап предполагает реализацию маршрута профессиональной деятельности педагога, складывающегося из: оказания первичной помощи педагогу на начальном этапе реализации маршрута, корректировка маршрута в процессе его реализации; организации систематической помощи и поддержки воспитателя в процессе реализации маршрута, путем использования наиболее адекватных методов и приемов исходя из профессиональных и личностных особенностей воспитателя; коррекции первоначального замысла.

Последний контрольно-оценочный этап, включает рефлексию развития профессиональной компетентности и совместное обсуждение результата решения проблемы. Также происходит оценка эффективности реализации методического сопровождения не только по отношению к

педагогу (воспитателю), но и по отношению к дошкольной образовательной организации в целом.

Таким образом, в качестве первого условия, обеспечивающего эффективное сопровождение педагогов ДОО, может выступать – разработка модели методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольных образовательных организаций.

Разработанная модель заставляет нас обратиться к вопросу подбора специалистов, способных реализовать модель методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольных образовательных организаций. Сама идея оказания помощи педагогам в режиме сопровождение предполагает наличие команды специалистов, способных вести работу с использованием методологии и технологии сопровождения.

Раскрывая сущность команды, будем исходить из понимания ее как социальной общности высшего уровня, члены которой имеют высокий уровень профессиональной подготовки, разделяют цели, ценности, общие подходы к реализации совместной деятельности, имеют взаимодополняющие умения, способны к выполнению любых внутрикомандных ролей, принимающие на себя ответственность за конечные результаты деятельности.

Работа в команде позволяет не только расширить множество вариантов решения проблемы, но и за счет широкого диапазона компетентностей членов команды представить разносторонний (в том числе инновационный) подход решения проблемы. Инновационность как мощный профессиональный потенциал личности в структуре его профессионализма предстает в виде открытости новому опыту, готовности внедрять новые технологии и подходы при решении профессиональных задач. Инновационность как компонент командной деятельности представляет собой владение членами команды стратегиями обновления и преобразования

профессиональной деятельности в новых условиях. Психологическим основанием результативности деятельности команды являются:

1. общекомандная цель, принимаемая каждым членом команды и значимая для всех. Команда, с общей значимой для всех членов команды целью, обретает целеустремленность, заинтересованность в ее достижении. Цель выступает для команды способом интеграции деятельности членов команды в некоторую последовательность, систему. Командная цель «осознается и принимается, интериоризируется каждым членом группы, тогда появляется среда для возникновения групповой сплоченности и превращения группы в команду» [7]. Реализация общей командной цели способствует реализации потребностей каждого, и в то же время соответствует общим потребностям. Т. Ю. Базаров говорит, что цели - это конкретное состояние отдельных характеристик организации, достижение которых является для нее желательным и на достижение которых направлена ее деятельность. Значимость целей для команды невозможно переоценить, ведь цели определяют формальную структуру команды, ролевой состав, перечень знаний, умений и навыков, которыми должны владеть члены команды. Цели лежат в основе построения отношений внутри команды, на целях базируется система мотивирования, используемая в команде, наконец, цели являются точкой отсчета в процессе контроля и оценки результатов труда отдельных членов команды и команды в целом;

2. субъект - субъектные (партнерские) взаимодействия членов команды при реализации общекомандной цели, способствующие проявлению индивидуальных способностей и творчества каждым членом команды. Командное взаимодействие проявляется в виде сотрудничества, когда сторонами взаимодействия достигается взаимное согласие и солидарность в понимании целей совместной деятельности и путей ее достижения, что позволяет осуществлять более продуктивную и целенаправленную деятельность других ее участников. При гуманистически ориентированном

процессе взаимодействия оба участника выступают как паритетные, равноправные партнеры. Человек в командной деятельности «выражает себя в двух ипостасях: как личность (социальный человек, осознающий свою позицию в обществе) и как индивидуальность (как уникальная и самобытная личность)» [7, С. 116]. Исследователи утверждают, что командное взаимодействие вбирает в себя: прямые и обратные воздействия; процессы обмена информацией, знаниями, эмоциями; эффективные конструктивные формы совместной деятельности, которые строятся на отношениях сотрудничества, взаимопонимания и взаимопомощи между субъектами общения;

3. принятие на себя каждым членом команды ответственности за конечные результаты совместной деятельности, способствующее возникновению взаимной ответственности за командную деятельность, за деятельность всех членов команды. Ответственность за общекомандные результаты деятельности определяет необходимость не только качественно выполнять персональную деятельность, но и формирует способность контролировать задачи, сроки и этапы выполнения всего проекта, осуществлять самоконтроль;

4. сближение ценностных ориентиров - мыслей, взглядов, установок, представлений, убеждений, образующих субкультуру команды. Субкультура как некая система способна действовать в направлении удовлетворения потребностей команды, способов распределения ролей и организации командного взаимодействия. Личностный контакт между членами команды имеет следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок. В команде создаются условия для выстраивания гармоничных отношений между личностью и командой, способствующие самоопределению и самосовершенствованию членов команды. Когда работник осознает себя субъектом командной деятельности, он живет с

убеждением, что здесь необходим и осознает ценность (коллективной) командной деятельности для самого себя;

5. комфортная атмосфера внутри команды. Межличностные отношения, основанные на взаимодоверии, доброжелательности и открытости создают эмоциональный комфорт в команде. Это способствует пониманию точек зрения друг друга в обсуждении командных проблем, возможности выразить собственные идеи, мнения и чувства. Перцептивный аспект межличностных отношений позволяет члену команды воспринимать индивидуальность всех других людей. Это процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания. «Эффективность команды в значительной степени определяется личными качествами ее членов и взаимоотношениями между ними» [26 С.77]. Интерактивный аспект межличностных отношений содержит элементы культуры партнерских отношений, что позволяет членам команды оказывать взаимопомощь, делиться опытом, влиять на настроение, поведение, убеждения собеседника, т. е. обмениваться не только знаниями, но и действиями. Информационный аспект межличностных отношений позволяет членам команды, на правах партнеров, обмениваться информацией и новыми знаниями.

Таким образом в качестве второго условия, обеспечивающего эффективное сопровождение педагогов ДОО, направленное на развитие их профессиональной компетентности может выступать - создание профессиональной команда специалистов ДОО, способной реализовать модель методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольных образовательных организаций.

В современных условиях, педагоги ДОО, сочетают неформальное и информальное образование в развитии собственной профессиональной компетентности. Этот факт обращает нас к поиску внутренних ресурсов самой дошкольной образовательной организации (потенциала сотрудников) в преодолении возникающих профессиональных трудностей педагогов (воспитателей) ДОО.

В этом отношении для нас представляет интерес некоторые положения теории «человеческого капитала». Наибольшее развитие эта теория получила во второй половине XX в. в работах Г. Беккера, Т. Шульца и др. Результаты Г. Беккера отмечены Нобелевской премией по экономике за 1992 г.

Понятие «человеческий капитал» отражает качества, которые могут стать источниками доходов для человека, предприятия и государства. Из множества характеристик, составляющих потенциал человека, теория человеческого капитала исследует те, которые существенно влияют на изменение доходов. Это относится преимущественно к здоровью, творческим способностям, образованию, профессиональным навыкам. Человеческий капитал – это имеющийся у каждого индивидуума запас знаний, навыков, мотиваций. В данной теории отмечено, что повышение профессионального образования не только давало прибыль предпринимателям, но и соответствовало в основном интересам работников, увеличивало их удовлетворенность трудом и производственную самоотдачу [37].

Так же в 90-х годах XX столетия в теории управления организациями происходит изменение общей системы управления. Персонал начинает рассматриваться как основной ресурс предприятия, определяющий в первую очередь успех деятельности всей организации. Переход к рыночной экономике поставил ряд принципиально новых задач, важнейшая из которых – максимально эффективное использование кадрового потенциала каждого предприятия, фирмы, организации. Менеджмент персонала приобретает особую значимость, поскольку позволяет учитывать личный фактор в построении системы управления персоналом. В настоящее время акценты смещаются на повышение степени вовлечения персонала в разработку и принятие решений, подготовку и повышение квалификации, совершенствование систем оценки персонала.

Развитие персонала – это процесс, требующий от сотрудников и организации партнерства, которое расширяет знания, навыки, способности и установки, необходимые для решения текущих и стратегических задач. Профессиональное развитие – это квинтэссенция всего прогресса организации, совершенствование способностей сотрудников и в то же время обновление организации и повышение эффективности деятельности [52].

Особенность персонала как наиболее значимого ресурса организации в сравнении с другими ресурсами организации можно охарактеризовать следующим образом:

- персонал – это ресурсы, способные к постоянному развитию и совершенствованию, что отражено в понятии «социально-экономический потенциал» персонала, «трудовой потенциал» работника, в теории «человеческого капитала» организации;

- это ресурсы длительного, долговременного использования, так как трудовая жизнь человека в организации может составлять от 30 до 50 лет;

- сложность управления этими ресурсами в том, что не только организация оценивает работника, но и он оценивает условия и отношение к нему организации.

- при использовании трудовых ресурсов важны и неденежные аспекты взаимодействия: условия труда, микроклимат в коллективе, перспективы профессионального роста работников;

- нужно учитывать высокую степень индивидуализации сделок по заключению договоров: каждый работник уникален и каждое рабочее место предъявляет свои требования к работнику.

Каждая организация обладает бесценным трудовым потенциалом сотрудников. Трудовой потенциал работника - совокупная способность физических и духовных свойств отдельного работника достигать в заданных условиях определённых результатов деятельности, способность совершенствоваться в процессе труда, решать новые задачи. Трудовой

потенциал включает в себя: психофизиологический потенциал – способности и склонности человека, состояние его здоровья, работоспособность, выносливость, тип нервной системы и т.п.; квалификационный потенциал – объём, глубина и разносторонность общих и специальных знаний, трудовых навыков и умений, обуславливающих способность работника к труду определённого содержания и сложности; личностный потенциал – уровень гражданского сознания и социальной зрелости, степень усвоения работником норм отношения к труду, ценностные ориентации, интересы и запросы в сфере труда.

Система управления персоналом – это подсистема управления, направленная на привлечение и эффективное использование имеющейся на предприятии рабочей силы, основанная на выполнении специфических функций, распределённых среди управленцев предприятия. Основные компоненты системы управления персоналом:

1. формирование кадровой политики на основе стратегического планирования и определения целей организации;
2. кадровое планирование: определение качественной и количественной потребности в персонале;
3. комплектование штатов и адаптация новых работников. Это поиск и привлечение кандидатов, отбор лучших кандидатов, адаптация новых работников;
4. обучение и развитие работников. Это направления деятельности связанные с переобучением, повышением квалификации, формированием резерва и работа с ним, планированием карьеры;
5. оценка и контроль: оценка рабочих показателей, контроль трудовой и исполнительской дисциплины, мониторинг состояния всех направлений работы с персоналом;
6. активизация потенциала человеческих ресурсов – создание в организации оптимальных рабочих условий, организационной культуры,

развитие системы материального и морального стимулирования;

7. кадровое делопроизводство – документы, связанные с заключением и прекращением трудового договора; документы по учёту кадров; документы по труду и заработной плате; документы, регламентирующие деятельность персонала; документы, отражающие внутренние отношения [52].

В качестве третьего условия развития профессиональной компетентности педагогов ДОО нам представляется использование внутреннего потенциала дошкольной образовательной организации для преодоления профессиональных трудностей педагогов (воспитателей) ДОО.

Итак, в результате анализа было установлено, что существует множество определений профессиональной компетентности человека, однако в рамках данного исследования сущность понятия профессиональная компетентность понимается как интегральная характеристика человека, определяющая его способность качественно решать профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности.

Было доказано, что сложность понятия профессиональная компетентность педагога заключается в многообразии ее видов, при этом одновременно современный педагог должен обладать различными видами компетентностей, необходимых ему для решения профессиональных задач.

Определено, что в современных исследованиях нет единого подхода к определению структуры профессиональной компетентности педагога. Вместе с тем, появление компетентностного подхода позволяет рассматривать профессиональную компетентность как совокупность ключевой, базовой и специальной компетентностей, интеграция которых позволяет педагогу грамотно решать свои профессиональные задачи.

В результате анализа педагогических исследований конкретизировано содержание профессиональной компетентности воспитателя и определены группы задач, решаемые воспитателем в процессе организации образовательного процесса: изучать ребенка в образовательном процессе; проектировать и

организовывать образовательный процесс; организовывать взаимодействие с субъектами образовательного процесса; создавать развивающую среду ДОО; организовывать процесс самообразования и саморазвития (профессионального).

В целом, анализ научной литературы позволил нам теоретически обосновать три основных условия методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольных образовательных организаций: разработка модели методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольных образовательных организаций; создание профессиональной команды специалистов ДОО, способной реализовать модель методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольных образовательных организаций; использование внутреннего потенциала дошкольной образовательной организации для преодоления профессиональных трудностей педагогов (воспитателей) ДОО.

Дальнейшая опытно-экспериментальная работа была направлена на выявление особенностей профессиональной компетентности воспитателей дошкольной образовательной организации и изучение их профессиональных трудностей и проблем; определение уровня мотивированности на профессиональное самосовершенствование и определение их потенциальной готовности к организации образовательного процесса в условиях детского сада. Результаты экспериментального исследования представлены в следующей главе.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

В первой главе выявлены сложившиеся традиции организации методической деятельности в дошкольных учреждениях, начиная с конца XIX века. Определено, что методическая работа в первых детских садах строилась с позиций сопровождения и была направлена на оказание профессиональной помощи и поддержки воспитателям. Однако, с дальнейшим развитием сети учреждений дошкольного типа, происходила унификация содержания методической деятельности, что неизбежно привело к изменению ее целевой направленности на организацию коллективной работы всех педагогических кадров, способствующей решению приоритетных задач деятельности учреждения.

Доказано, что традиционные подходы к реализации методической деятельности в детском саду, в частности к реализации работы с педагогическими кадрами ориентированы в первую очередь на решение приоритетных годовых задач работы учреждения и не позволяют старшему воспитателю обратить внимание на трудности и проблемы конкретного педагога, которые он может испытывать в ходе решения профессионально-педагогических задач в контексте актуальных направлений работы ДОО.

В связи с этим, делается вывод о возможности рассмотрения в качестве одного из способов организации методической деятельности в дошкольной образовательной организации процесс сопровождения.

Анализ показал, что в современной науке понятие сопровождение имеет несколько трактовок и может быть определено как: идеология организации образовательного процесса; педагогическая технология; конкретные действия специалистов, иллюстрирующие оказание оперативной помощи ребенку, его семье и педагогам; сложная система деятельности службы сопровождения, способствующая успешной социализации ребенка в конкретной образовательной среде; гарантия получения субъектом защиты в процессе решения жизненных трудностей и проблем;

В процессе анализа было установлено, что в современной науке существует несколько видов сопровождения: психологическое, социально-педагогическое, научно-методическое, индивидуально-ориентированное и системно-ориентированное. Было установлено, что наиболее ценным является организация индивидуально-ориентированного сопровождения, позволяющего оказать помощь и поддержку конкретному педагогу в условиях реальной профессиональной деятельности.

Проделанный анализ позволил:

- установить сущность понятия методического сопровождения, рассматриваемое нами как особым способом организованное целостное систематическое взаимодействие старшего воспитателя, узких специалистов и педагога, направленное на оказание помощи последнему в выборе наиболее оптимальных путей решения профессиональных трудностей, опираясь на профессиональный и жизненный опыт педагога;

- определить основные этапы методического сопровождения воспитателя в условиях ДОО, к которым относятся: аналитико-диагностический этап, проектировочный этап, деятельностный этап, контрольно-оценочный этап;

- выявить, что в качестве основного метода сопровождения педагога рассматривается методическая поддержка, включающая в себя следующие виды: педагогическую, психологическую, социальную, правовую, валеологическую поддержки;

- определить, что к основным приемам методического сопровождения, учитывая двусторонний характер данного процесса относятся приемы диалога: подкрепление, одобрение, выслушивание, ободрение, совет и т.д.

В результате анализа было установлено, что существует множество определений профессиональной компетентности, однако в рамках данного исследования сущность понятия профессиональная компетентность понимается как интегральная характеристика педагога, определяющая его способность решать

профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности.

Доказано, что сложность понятия профессиональная компетентность педагога заключается в многообразии ее видов, при этом одновременно современный педагог должен обладать различными видами компетентностей, необходимых ему для решения своих профессиональных задач.

Определено, что в современных исследованиях нет единого подхода к определению структуры профессиональной компетентности педагога. Вместе с тем, появление компетентностного подхода позволяет рассматривать профессиональную компетентность как совокупность ключевой, базовой и специальной компетентностей, интеграция которых позволяет педагогу грамотно решать свои профессиональные задачи.

В результате анализа педагогических исследований конкретизировано содержание профессиональной компетентности воспитателя и определены группы задач, решаемые воспитателем в процессе организации образовательного процесса: изучать ребенка в образовательном процессе; проектировать и организовывать образовательный процесс; организовывать взаимодействие с субъектами образовательного процесса; создавать развивающую среду; организовывать процесс самообразования и саморазвития (профессионального),

В качестве условий методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольных образовательных организаций, выявлены: разработка модели методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольных образовательных организаций; создание профессиональной команды специалистов ДОО, способной реализовать модель методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольных образовательных организаций; использование внутреннего потенциала дошкольной образовательной организации для преодоления профессиональных трудностей педагогов (воспитателей) ДОО.

ГЛАВА 2. ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ (ВОСПИТАТЕЛЕЙ) ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

2.1. Изучение уровня развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольной образовательной организации

В данной главе на основе результатов экспериментального исследования раскрывается своеобразие организации методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагога (воспитателя) дошкольной образовательной организации. Исследования включало 3 этапа:

Констатирующий, на котором определялись уровни развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) детского сада.

Формирующий, в рамках которого реализовывалась модель методического сопровождения воспитателей дошкольной образовательной организации. Формировалась профессиональная команда специалистов ДОО, способная реализовать модель методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольных образовательных организаций. Выявлялся внутренний потенциал, имеющийся в дошкольной образовательной организации, для преодоления профессиональных трудностей педагогов (воспитателей) ДОО.

Контрольный, где определялись уровни развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) детского сада после окончания опытно-экспериментальной работы.

Экспериментальная работа проводилась на базе дошкольных образовательных организаций Большеулуйского и Новобирилюсского муниципалитетов Красноярского края. На разных этапах исследования в нем приняли участие 36 воспитателей, 2 старших воспитателя и 8 узких

специалистов дошкольных образовательных организаций. В экспериментальную и контрольную группы вошли по 18 воспитателей.

На констатирующем этапе исследовательской работы был проведен диагностирующий контрольный срез, целью которого стало выявление исходного уровня развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) ДОО. Диагностирующий контрольный срез предполагал использование процедур: самооценки воспитателями степени развития профессиональных компетентностей, необходимых для решения профессиональных задач в ДОО, экспертной оценки исходного уровня развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей).

В теоретической части исследования были обоснованы условия методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) ДОО, это потребовало разработки методов изучения, критериев и показателей развития профессиональной компетентности.

Остановимся на характеристике содержания диагностического инструментария.

Для определения исходного уровня развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) ДОО, нами была адаптирована карта самооценки педагогов и экспертной оценки профессиональной компетентности воспитателей В.А. Новицкой (Приложение Б), содержанием которой стала конкретизация 5 групп профессиональных задач, стоящих перед воспитателем ДОО. Определены следующие группы задач, решаемые педагогом в образовательном процессе:

Первая группа задач - изучать ребенка в образовательном процессе. Решение данной группы задач, направлено на осуществлять диагностических процедур, направленных на изучение степени развития ребенка.

Вторая группа задач - проектировать и организовывать образовательный процесс, направленный на развитие ребенка в контексте решения общих задач дошкольного образовательного учреждения.

Третья группа задач - организовывать взаимодействие с субъектами образовательного процесса, взаимодействие с ребенком, родителями, коллегами и администрацией ДОО.

Четвертая группа задач - создавать развивающую среду группы детского сада и использовать возможности предметно-развивающей среды образовательной организации.

Пятая группа задач - организовывать процесс самообразования, повышать собственный уровень профессиональной компетентности.

Каждая задача оценивалась воспитателем и экспертом по бальной системе от 1 до 3. Высший балл ставился в случае способности воспитателя решать данную задачу всесторонне, 1 балл, если воспитатель постоянно испытывает трудности или проблемы в решении поставленной задачи. По каждой задаче в шкале оценок проставлялся соответствующий балл. В результате важно было определить, способны ли воспитатели решать профессиональные задачи, опираясь на идеи личностно-ориентированного подхода, предполагающего построение педагогического процесса как процесса сопровождения ребенка.

Для каждой профессиональной задачи были определены поведенческие признаки проявления профессиональной компетентности педагога (воспитателя) ДОО, которые приведены в таблице 1.

Таблица 1.

Поведенческие признаки проявления профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) ДОО в решении профессиональных задач

Профессиональные задачи	Поведенческие признаки
1. Изучать ребенка в образовательном процессе	- собирает информацию о ребенке: наблюдает, беседует с детьми, родителями и специалистами; - анализирует продукты детской деятельности;

Продолжение таблицы 1.

	<ul style="list-style-type: none"> - осуществляет диагностические процедуры, направленные на изучение степени развития ребенка; - оформляет диагностическую информацию по результатам достижений и трудностей ребенка
2. Проектировать и организовывать образовательный процесс, направленный на ребенка	<ul style="list-style-type: none"> - анализирует цели, задачи, обозначенные в программах; - определяет содержание и механизм реализации образовательного процесса, с учетом особенностей развития каждого ребенка; - разрабатывает планы общей и индивидуальной работы; - разрабатывает педагогические проекты; - проектирует динамичную развивающую среду; - организывает различные виды детской деятельности
3. Устанавливать взаимодействие с субъектами образовательного процесса	<ul style="list-style-type: none"> - взаимодействует с ребенком, организует сотрудничество детей между собой; - взаимодействует с родителями в соответствии с педагогической ситуацией, организуя активные формы взаимодействия с ними; - принимает участие в деятельности коллектива, активно взаимодействует с коллегами и администрацией для решения определенной профессиональной задачи; - умеет работать в команде, делится опытом и информацией с коллегами.
4. Создавать развивающую среду ДОО и использовать ее возможности	<ul style="list-style-type: none"> - проектирует и организует развивающую среду адекватную целям, содержанию образовательного процесса и особенностям развития детей
5. Проектировать и осуществлять профессиональное самообразование	<ul style="list-style-type: none"> - осуществляет самодиагностику профессиональных компетентностей, привлекает коллег и экспертов к их оценке; - разрабатывает и реализует программу профессионального развития; - использует потенциал коллег, консультантов, курсов повышения квалификации; - систематически использует источники самообразования (печатные издания, Интернет, СМИ, лектории и т.д.)

Для каждой профессиональной задачи были определены уровни проявления профессиональной компетентности: базовый, продвинутой, высокий. Мы дали описательную характеристику проявления каждого уровня профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) ДОО в решении профессиональных задач, которая представлена в таблице 2. Далее на основе выделенных характеристик уровней профессиональной компетентности в нашей работе была разработана анкета для педагогов и экспертов.

Таблица 2.

Характеристика уровней проявления профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) ДОО в решении профессиональных задач

Профессиональные задачи		
Высокий уровень	Продвинутый уровень	Базовый уровень
1. Изучать ребенка в образовательном процессе		
<p>А. Редко возникают трудности в сборе информации о ребенке: выстраивании наблюдения, выстраивании взаимодействия с детьми, родителями и специалистами; редко возникают затруднения в анализе продуктов детской деятельности и осуществлении диагностических процедур, направленных на изучение степени развития ребенка; редко возникают затруднения в оформлении диагностической информации по результатам достижений и трудностей ребенка</p>	<p>В. Иногда возникают трудности в сборе информации о ребенке: выстраивании наблюдения, выстраивании взаимодействия с детьми, родителями и специалистами; иногда возникают затруднения в анализе продуктов детской деятельности и осуществлении диагностических процедур, направленных на изучение степени развития ребенка; иногда возникают затруднения в оформлении диагностической информации по результатам достижений и трудностей ребенка</p>	<p>С. Часто возникают трудности в сборе информации о ребенке: выстраивании наблюдения, выстраивании взаимодействия с детьми, родителями и специалистами; часто возникают затруднения в анализе продуктов детской деятельности и осуществлении диагностических процедур, направленных на изучение степени развития ребенка; часто возникают затруднения в оформлении диагностической информации по результатам достижений и трудностей ребенка</p>
2. Проектировать и организовывать образовательный процесс, направленный на ребенка		
<p>А. Редко возникают трудности при анализе целей, задачи, обозначенных в программах; при определении содержания и механизмов реализации образовательного процесса, с учетом особенностей развития каждого ребенка; редко вызывает затруднения самостоятельное разрабатывание планов общей и индивидуальной работы, разрабатывание педагогических проектов, проектирование динамичной развивающейся среды, организация различных видов детской деятельности</p>	<p>В. Иногда возникают трудности при анализе целей, задачи, обозначенных в программах; при определении содержания и механизмов реализации образовательного процесса, с учетом особенностей развития каждого ребенка; иногда вызывает затруднения самостоятельное разрабатывание планов общей и индивидуальной работы, разрабатывание педагогических проектов, проектирование динамичной развивающейся среды, организация различных видов детской деятельности</p>	<p>С. Постоянно возникают трудности при анализе целей, задачи, обозначенных в программах; при определении содержания и механизмов реализации образовательного процесса, с учетом особенностей развития каждого ребенка; постоянно вызывает затруднения самостоятельное разрабатывание планов общей и индивидуальной работы, разрабатывание педагогических проектов, проектирование динамичной развивающейся среды, организация различных видов детской деятельности</p>

Продолжение таблицы 2.

3. Устанавливать взаимодействие с субъектами образовательного процесса		
<p>А. Редко возникают трудности во взаимодействии с ребенком, организации сотрудничества детей между собой; взаимодействии с родителями в соответствии с педагогической ситуацией, организации активных форм взаимодействия с ними; принимаю активное участие в деятельности коллектива, постоянно взаимодействую с коллегами и администрацией для решения определенной профессиональной задачи, постоянно работаю в команде и систематически делюсь опытом и информацией с коллегами.</p>	<p>В. Иногда возникают трудности во взаимодействии с ребенком, организации сотрудничества детей между собой; взаимодействии с родителями в соответствии с педагогической ситуацией, организации активных форм взаимодействия с ними; иногда принимаю активное участие в деятельности коллектива, иногда взаимодействую с коллегами и администрацией для решения определенной профессиональной задачи, иногда работаю в команде, иногда делюсь опытом и информацией с коллегами.</p>	<p>С. Часто возникают трудности во взаимодействии с ребенком, организации сотрудничества детей между собой; взаимодействии с родителями в соответствии с педагогической ситуацией, организации активных форм взаимодействия с ними; редко принимаю активное участие в деятельности коллектива, редко взаимодействую с коллегами и администрацией для решения определенной профессиональной задачи, редко работаю в команде, редко делюсь опытом и информацией с коллегами.</p>
4. Создавать развивающую среду ДОО и использовать ее возможности		
<p>А. Редко возникают трудности в проектировании и организации развивающей среды адекватной целям, содержанию образовательного процесса и особенностям развития детей, самостоятельно создаю развивающую среду ДОО</p>	<p>В. Иногда возникают трудности в проектировании и организации развивающей среды адекватной целям, содержанию образовательного процесса и особенностям развития детей, редко самостоятельно создаю развивающую среду ДОО</p>	<p>С. Часто возникают трудности в проектировании и организации развивающей среды адекватной целям, содержанию образовательного процесса и особенностям развития детей, затрудняюсь самостоятельно создавать развивающую среду ДОО</p>
5. Проектировать и осуществлять профессиональное самообразование		
<p>А. Редко возникают затруднения в осуществлении самодиагностики профессиональных компетентностей, редко возникают трудности в разработывании и реализации программы профессионального развития; постоянно, в целях самообразования, использую потенциал коллег, консультантов, курсов повышения квалификации, источники самообразования (печатные издания, Интернет, СМИ, лектории и т.д.)</p>	<p>В. Иногда возникают затруднения в осуществлении самодиагностики профессиональных компетентностей, иногда возникают трудности в разработывании и реализации программы профессионального развития; иногда, в целях самообразования, использую потенциал коллег, консультантов, курсов повышения квалификации, источники самообразования (печатные издания, Интернет, СМИ, лектории и т.д.)</p>	<p>С. Регулярно возникают затруднения в осуществлении самодиагностики профессиональных компетентностей, регулярно возникают трудности в разработывании и реализации программы профессионального развития; редко, в целях самообразования, использую потенциал коллег, консультантов, курсов повышения квалификации, источники самообразования (печатные издания, Интернет, СМИ, лектории и т.д.)</p>

Для удобства обработки результатов, мы составляли вопросы с вариантами ответов, где вариант А отражает высокий уровень развития компонента профессиональной компетентности, вариант В - продвинутый уровень и вариант С - базовый. В целях перевода качественных показателей в количественные каждому уровню развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) ДОО был присвоен соответствующий балл: базовый – 1 балл, продвинутый – 2 балла, высокий – 3 балла.

В таблице 3. представлены результаты диагностики воспитателей, основанные на самоанализе педагогов до начала опытно-экспериментальной работы.

Таблица 3.

Распределение педагогов (воспитателей) ДОО ЭГ и КГ по уровням развития профессиональной компетентности в решении профессиональных задач на основе данных самоанализа педагогов

Группы		Показатели														
		Задача 1			Задача 2			Задача 3			Задача 4			Задача 5		
		Уровни														
		Б	П	В	Б	П	В	Б	П	В	Б	П	В	Б	П	В
Э	чел	15	2	1	12	4	2	13	3	2	9	5	4	11	5	2
	18	%	83,3	11,1	5,5	66,6	22,2	11,1	72,2	16,6	11,1	50	27,7	22,2	61,1	27,7
К	чел	13	3	2	11	4	3	12	4	2	8	6	4	9	7	2
	18	%	72,2	16,6	11,1	61,1	22,2	11,1	66,6	22,2	11,1	44,4	33,3	22,2	50	38,8

Как показано в таблице 2.1., уровень развития профессиональной компетентности педагогов ДОО на начальном этапе опытно-экспериментальной работы примерно одинаков в контрольной и экспериментальной группах. Незначительные различия наблюдаются по базовому уровню первой задаче (немного выше в экспериментальной группе) и пятой задаче (несколько выше в контрольной группе).

Анализ полученных результатов показал, что первая группа задач - видеть ребенка в образовательном процессе, вызывает у педагогов самые большие трудности в ЭГ - 83,3 % в КГ - 72,2%; решение второй группы задач - проектировать и организовывать образовательный процесс не готовы в ЭГ - 66,6 % в КГ - 61,1; решение третьей группы задач - организация взаимодействия с субъектами образовательного процесса воспитатели не готовы в ЭГ - 72,2 % в КГ - 66,6 %; четвертая группа задач - создавать развивающую среду ДОО не готовы в ЭГ - 50 % в КГ - 44,4; к решению пятой группы задач - проектировать и осуществлять профессиональное самообразование готовы по данным констатирующего эксперимента не готовы в ЭГ - 61,1 % в КГ - 50 %.

Далее мы подсчитывали обобщенный уровень развития профессиональной компетентности педагогов по 5 задачам, полученный в ходе обработки результатов самооценки. Для этого мы подсчитывали сумму баллов, полученную педагогом по всем пяти задачам, и соотносили с выделенными уровнями:

Базовый уровень (5-8 баллов) – характеризуется наиболее частым возникновением трудностей при решении профессиональных задач, педагог чувствует неуверенность, постоянно нуждается в помощи и совете более компетентных коллег.

Продвинутый уровень (9-12 баллов) – характеризуется ситуативным возникновением трудностей при решении профессиональных задач, педагог чувствует уверенно, нуждается скорее в совете, чем действенной помощи коллег.

Высокий уровень (13-15 баллов) - характеризуется случайным возникновением трудностей при решении профессиональных задач, педагог чувствует себя уверенно, нуждается в обсуждении своей профессиональной деятельности с коллегами, способен сам приходить на помощь.

Таким образом, это помогло нам получить обобщенные данные распределения педагогов (воспитателей) ДОО по уровням развития профессиональной компетентности в решении профессиональных задач.

Таблица 4.

Обобщенные данные распределения педагогов (воспитателей) ДОО по уровням развития профессиональной компетентности в решении профессиональных задач на основе данных самоанализа педагогов

Группы		Уровни		
		Базовый	Продвинутый	Высокий
ЭГ (18 чел.)	Чел.	12	4	2
	%	66,6	22,3	11,1
КГ (18 чел.)	Чел.	11	4	3
	%	61,1	22,3	16,6

Оценка уровня профессиональной компетентности воспитателе ЭГ и КГ также проводилась экспертами на основе наблюдения и анализа рабочей документации. Эксперты давали оценку воспитателям по проявлению компетентности решения каждой профессиональной задачи.

В таблице 5. представлены результаты экспертной оценки уровня развития профессиональной компетентности педагогов до начала опытно-экспериментальной работы.

Таблица 5.

Распределение педагогов (воспитателей) ДОО по уровням развития профессиональной компетентности в решении профессиональных задач на основе экспертной оценки

Группы		Показатели														
		Задача 1			Задача 2			Задача 3			Задача 4			Задача 5		
		Уровни														
Э 18		Б	П	В	Б	П	В	Б	П	В	Б	П	В	Б	П	В
	чел	13	4	1	13	3	2	12	4	2	9	7	2	12	4	2
	%	72,2	22,2	5,5	72,2	16,6	11,1	66,6	22,2	11,1	50	38,8	11,1	66,6	22,2	11,1

Продолжение таблицы 5.

К	чел	13	3	2	12	5	1	11	4	3	8	7	3	10	5	3
18	%	72,2	16,6	11,1	66,6	27,7	5,5	61,1	22,2	16,6	44,4	38,8	16,6	55,5	27,7	16,6

Как представлено в таблице 3.1., уровень развития профессиональной компетентности педагогов ДОО, выявленный на основе экспертной оценки, на начальном этапе опытно-экспериментальной работы в контрольной и экспериментальной группах различия незначительны.

Анализ полученных результатов показал, что первая группа задач - видеть ребенка в образовательном процессе, вызывает у педагогов значительные трудности в ЭГ - 72,2 % в КГ - 72,2%; решение второй группы задач - проектировать и организовывать образовательный процесс не готовы в ЭГ - 72,2 % в КГ - 66,6 %; решение третьей группы задач - организация взаимодействия с субъектами образовательного процесса, вызывает у воспитателей, по мнению экспертов, самые большие трудности в ЭГ- 66,6 % в КГ - 61,6 %; четвертая группа задач - создавать развивающую среду ДОО не готовы в ЭГ - 50 % в КГ - 44,4 %; к решению пятой группы задач - проектировать и осуществлять профессиональное самообразование готовы по данным констатирующего эксперимента не готовы в ЭГ - 66,6 % в КГ - 55,5 %.

Далее мы подсчитывали обобщенный уровень развития профессиональной компетентности педагогов по 5 задачам, полученный в ходе обработки результатов экспертной оценки. Для этого мы подсчитывали сумму баллов, полученную педагогом по всем пяти задачам, и соотносили с выделенными и охарактеризованными выше уровнями.

Таблица 6.

Обобщенные данные распределения педагогов (воспитателей) ДОО по уровням развития профессиональной компетентности в решении профессиональных задач на основе данных экспертной оценки

Группы		Уровни		
		Базовый	Продвинутый	Высокий
ЭГ (18 чел.)	Чел.	11	5	2
	%	61,1	27,8	11,1
КГ (18 чел.)	Чел.	10	5	3
	%	55,6	27,8	16,6

Далее мы сопоставили оценки экспертов и самооценку педагогов по каждой группе задач. Обобщение полученных данных позволило проранжировать группы задач, стоящие перед педагогами ДОО и определить, где больше всего трудностей испытывают воспитатели детского сада.

На первом месте оказалась группа задач - видеть ребенка в образовательном процессе ДОО. Большинство педагогов не готовы компетентно решать поставленные перед ними диагностические задачи.

На второе место по возникновению трудностей и проблем была отнесена группа задач, раскрывающая готовность воспитателей организовывать взаимодействие с субъектами образовательного процесса. Не смотря на то, без взаимодействия невозможно организовать ни один педагогический процесс, педагоги понимают, что недостаточно компетентны в данном вопросе. Больше всего трудностей вызывает взаимодействие со взрослыми людьми, а именно с коллегами по работе и родителями, пользующимися услугами детского сада.

Третье место, по степени возникновения трудностей, занимает группа задач, содержание которых определяет готовность педагогов к организации профессионального самообразования. По мнению респондентов из-за загруженности на работе уделить внимание данному аспекту своей деятельности они не в состоянии.

На четвертую позицию была отнесена группа задач - проектирование и организация образовательного процесса, ориентированного на ребенка. В готовности решать эти задачи педагоги уверены в большей степени.

Пятое место занимает группа задач - создание развивающей среды в ДООУ и использование ее возможностей. По мнению воспитателей, они чувствуют себя достаточно компетентными в этом вопросе. Можно предположить, что создание развивающей среды - это единственная часть педагогического процесса, наглядно представленная в каждой группе. Любая проверка деятельности учреждения в первую очередь обращает внимание именно на образовательное пространство.

Далее соотнесем результаты диагностики развития уровня профессиональной компетентности, полученной путем самооценки педагогов и экспертной оценки по каждой группе отдельно. Для этого мы подсчитывали обобщенный уровень развития профессиональной компетентности педагогов по 5 задачам, полученный в ходе обработки результатов самооценки и экспертной оценки. Путем подсчета общей суммы баллов, полученной педагогом по всем пяти задачам, и соотносили с выделенными уровнями.

Базовый уровень (10-16 баллов) – характеризуется наиболее частым возникновением трудностей при решении профессиональных задач, педагог чувствует неуверенность, постоянно нуждается в помощи и совете более компетентных коллег.

Продвинутый уровень (17-23 баллов) – характеризуется ситуативным возникновением трудностей при решении профессиональных задач, педагог чувствует уверенно, нуждается скорее в совете, чем действенной помощи коллег.

Высокий уровень (24-30 баллов) - характеризуется случайным возникновением трудностей при решении профессиональных задач, педагог чувствует себя уверенно, нуждается в обсуждении своей профессиональной деятельности с коллегами, способен сам приходить на помощь.

Таблица 7.

Обобщенные данные распределения педагогов (воспитателей) ДООУ экспериментальной группы по уровням развития профессиональной компетентности в решении профессиональных задач на основе данных самоанализа педагогов и экспертной оценки

Оценка		Уровни		
		Базовый	Продвинутый	Высокий
Пед. и	Чел.	11	5	2
Эксп.	%	61,1	27,8	11,1

Таблица 8.

Обобщенные данные распределения педагогов (воспитателей) ДОО контрольной группы по уровням развития профессиональной компетентности в решении профессиональных задач на основе данных самоанализа педагогов и экспертной оценки

Оценка		Уровни		
		Базовый	Продвинутый	Высокий
Пед. и	Чел.	10	5	3
Эксп.	%	55,6	27,8	16,6

Соотношение обобщенных данных на констатирующем этапе графически представлено на рис. 2. (Приложение Г).

С целью выявления эффективности проводимой опытно-экспериментальной работы и проверки гипотезы нами использовалась методика Фишера [70]. С ее помощью фиксировались изменения в уровне развития профессиональной компетентности педагогов ДОО контрольной и экспериментальной групп на начало и конец опытно-экспериментальной работы.

Таким образом, применение методики Фишера к результатам первого контрольного среза для педагогов (воспитателей) ДОО экспериментальных групп показало 95%-ную достоверность отсутствия различий процентных долей воспитателей с высоким и средним уровнями развития профессиональной компетентности по решению профессиональных задач. В качестве экспериментальной выбрана группа, в которой средняя доля воспитателей с высоким и средним уровнями всех показателей немного ниже.

2.2. Реализация методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольной образовательной организации

В ходе теоретического анализа, проделанного нами в первой главе данного исследования, были выявлены условия методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольной образовательной организации:

- разработка модели методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольных образовательных организаций;

- создание профессиональной команды специалистов ДОО, способная реализовать модель методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольных образовательных организаций;

- использование внутреннего потенциал дошкольной образовательной организации для преодоления профессиональных трудностей педагогов (воспитателей) ДОО.

Остановимся на каждом условии более подробно.

Первое условие - разработка модели методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольных образовательных организаций.

Методическое сопровождение мы рассматриваем как специально организованное систематическое взаимодействие старшего воспитателя и воспитателя, с привлечением узких специалистов, направленное на оказание помощи педагогу в выборе путей решения задач и типичных проблем, возникающих в ситуации реальной педагогической практики, с учетом его профессионального и жизненного опыта.

В данном контексте сопровождение, понимается как целенаправленное и специально организованное содействие педагогу, направленное на качественную реализацию образовательного процесса. Это необходимо в современных условиях для выстраивания эффективного образовательного процесса, с учетом требований системы дошкольного образования и потребности ДОО. Таким образом, цели методического сопровождения воспитателя в первую очередь зависят от тех трудностей и проблем, с которыми воспитатель сталкивается, решая задачи деятельности дошкольного учреждения.

Создавая и описывая модель методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) ДОО, мы выделили следующие этапы организации методического сопровождения:

1. Аналитико-диагностический этап, включающий вычленение имеющихся у педагога профессиональных трудностей и проблем. На данном этапе решается задача помощи воспитателю в вербализации постановки проблемы. Здесь важно понять не только реальную ситуацию профессионального затруднения, но и чувства и отношения воспитателя в этой ситуации, т.е. помочь ему самому сформулировать проблему, именно это и является содержанием первого этапа. Важность этой задачи основывается на данных психолого-педагогических исследований, проведенных Т.В. Анохиной, которая установила, что самостоятельное словесное оформление проблемы обеспечивает более успешное ее разрешение. В целом результатом данного этапа будет видение воспитателем свои профессиональные трудности, препятствия, проблемы и осознал их.

2. Проектировочный этап. На данном этапе происходит поиск наиболее подходящих способов преодоления профессиональных трудностей, препятствий, проблем. Содержанием работы на втором этапе является совместное проектирование маршрута профессиональной деятельности воспитателя, направленной на разрешение возникшей проблемы, проектированию образовательной среды, в которой будет проходить работа

воспитателя и привлечение круга специалистов, готовых оказать помощь воспитателю. В целом данный этап должен способствовать тому, чтобы сформировать потребность и готовность воспитателя в принятии и реализации решений в ситуациях профессионального затруднения.

3. Этап реализации профессиональной деятельности педагога, по содержанию складывающийся из оказания первичной помощи воспитателю на начальном этапе реализации маршрута, корректировки маршрута в процессе его реализации и организации систематической помощи и поддержки в процессе реализации маршрута, путем использования наиболее адекватных методов и приемов исходя из профессиональных и личностных особенностей воспитателя. Главной задачей этого этапа является создание ситуации успеха в преодолении трудностей. Воспитателю необходимо помочь почувствовать «вкус успеха» в выполнении договоренности, т.е. организовать необходимые условия, которые обеспечили бы ему успех. Результатом становится переживание радости достигнутого позволяет осознать свои возможности и поверить в себя. Воспитатели нуждаются не столько в конкретной помощи, сколько в морально-психологической поддержке.

4. Контрольно-оценочный этап, содержанием которого является совместное обсуждение результата решения проблемы. На данном этапе решается задача осмысления воспитателем нового профессионального опыта. Сопровождающий создает условия, в которых воспитатель анализирует свои действия, сам оценивает способ действий, достигнутые результаты. Важно помогать ему замечать те изменения, которые происходят как в нем самом, так и в его профессиональной деятельности. Обсуждая с воспитателем продвижение к разрешению проблемы, выделяют ключевые моменты, подтверждающие правильность или ошибочность спроектированных действий. Особое внимание следует проявлять к его чувствам и эмоциям. Все это способствует становлению самостоятельности в разрешении профессиональных трудностей.

Таким образом, методическое сопровождение включает в себя помощь воспитателю при проектировании и реализации маршрута его профессиональной деятельности. Для построения этого маршрута необходимо тщательно изучить его профессиональные потребности, возможности и трудности, спроектировать возможные пути развития индивидуальной профессиональной траектории и оказывать необходимую и достаточную помощь воспитателю при ее реализации.

Второе условие методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагога (воспитателя) ДОО - создание профессиональной команды специалистов ДОО, способной реализовать модель методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольной образовательной организации.

Для нас было важно, чтобы профессиональная команда специалистов была компетентна в организации сопровождения. Поэтому следующий этап нашей работы был направлен на решения двух задач: формирование профессиональной команды и освоение ею теории и технологии сопровождения. Для этого были отобраны сотрудники детского сада способные стать командой сопровождения, в которую вошли старший воспитатель, педагог-психолог, учитель-логопед, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре и 2 воспитателя, продемонстрировавшие на первом диагностическом этапе исследования высокий уровень развития профессиональной компетентности по всем пяти задачам.

Говоря о формировании профессиональной команды, мы подразумеваем повышение эффективности ее работы. Целью формирования профессиональной команды выступало создание группы специалистов различной специализации, сообща несущих ответственность за результаты своей деятельности. Процесс формирования профессиональной команды включал в себя следующие компоненты:

1. формирование и развитие навыков командной работы, к которым мы относим: гармонизацию общей цели с целями каждого члена команды; принятие ответственности за результаты работы команды; ситуационное лидерство (лидерство под задачу) и гибкое изменение стиля в соответствии с особенностями задачи; конструктивное взаимодействие и самоуправление; принятие единого командного решения и его согласование с членами команды;

2. развитие командного духа, то есть совокупности психологических феноменов, характеризующих неформальные отношения сотрудников с коллегами и организацией. Развитие командного духа, по сути, представляет собой комплекс мер, направленных на: усиление чувства сплочённости, формирование устойчивого чувства "мы"; формирование доверия между сотрудниками, понимание и принятие индивидуальных особенностей друг друга, создание мотивации на совместную деятельность; создание опыта высокоэффективных совместных действий;

3. формирования знаниевого компонента у сопровождающих, где было уделено достаточно внимания основным философско-педагогическим основаниям теории сопровождения, рассматривающий человека как неповторимую уникальную личность и определяющий в связи с этим главной целью образования создание необходимых условий для его саморазвития, главным из которых является организация взаимодействия с другими людьми. Уделили большое внимание изучению, разработанной нами, модели методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) ДОО и обоснованию процесса реализации.

С целью реализации каждого из трех перечисленных компонентов формирования профессиональной команды был проведен тренинг командообразования на основе технологии «SNED» Сартан Г.Н. [60]. Данная технология подразумевает ряд положений, заключенных в аббревиатуре. Группа может самоорганизовывать собственные процессы (S). Отпадает

надобность контроля, поощрения и наказания, члены группы нацелены на результат (N). Возрастает энергетический потенциал группы (E). Группа становится более работоспособной и креативной. Группа находится в постоянном развитии (динамике), ей становятся чужды состояния стагнации или скрытого конфликта (D) [60].

Тренинг проводился в течение месяца общей продолжительностью 16 часов, двухчасовые тренинговые занятия проходили дважды в неделю в основное рабочее время педагогов в актовом зале ДОО.

Тренинг состоял из трех этапов:

1. Начальный этап тренинга предполагал установление правил групповой работы, уточнение и вербализацию участниками тренинга собственных целей и задач, соотнесение их с целями и задачами тренинга. На данном этапе решались задачи: снятия тревожности в группе, углубление знаний друг о друге участников группы, улучшение межличностного общения, знакомство с теорией и философией сопровождения. Необходимо отметить, что и на других этапах эти задачи продолжали прорабатываться. На начальном этапе использовались игры с разделением группы на подгруппы, это способствовало уменьшению индивидуальной тревоги каждого участника группы, установлению доверительных отношений и сплочению группы. При проведении игр обращалось внимание участников на особенности организации работы в подгруппах, на различие в восприятии друг друга, на неожиданные ракурсы личности каждого в группе и важности их в общении. Обязательным составляющим каждой встречи являлось организация обратной связи, это способствовало анализу своих мыслей и чувств по поводу происходящего. Проводя подобный анализ, члены группы пришли к пониманию важности места каждого в группе и ценности принятия разнообразия взглядов и вариантов поведения.

2. Этап развития группы проходил две стадии: первая - раскрытие, вторая - согласование. На первой стадии группа получала самостоятельность

от тренера как от формального руководителя через возможность самостоятельно решать ряд заданий. Это способствовало распределению ролей в группе, соотношению целей участников с целью группы. Во время второй стадии осуществлялся не только глубокий анализ поведения группы, отслеживание основных стратегий этого поведения с помощью участников тренинга, но и упорядочивание информации со стороны тренера о законах развития группы. На этапе развития группы важно было не только получение информации о чувствах участников, но и анализ поведения группы в целом.

3. Продуктивный этап был направлен на становление группы как саморегулируемого организма и практической отработки приемом и методов сопровождения, когда поведенческой нормой становится заботливое и внимательное отношение к каждому члену группы, принятие его индивидуальности. Такое поведение членов группы делает комфортным и безопасным пребывание в ней. На данном этапе в группе не требовалось четкого распределения ролей. По отношению к каждой поставленной цели в группе происходила гибкая их ротация. Начали выделяться креативные лидеры, то есть члены группы, которые генерируют больше идей. Они не выделялись на первых двух этапах группового развития, так как у них не было потребности вести за собой и отстаивать свои цели. Но на продуктивном этапе во время решения конкретных задач эти члены получили роли лидеров, и группа отдала им руководство. Таким образом, на продуктивном этапе четкое распределение ролей потеряло свое значение. Передавая лидерство другому для выполнения поставленной задачи, лидер не боялся потерять свое влияние. Он знал, что в других задачах он будет более эффективным и группа воспримет его лидерство как необходимую модель поведения. После выполнения заданий, всегда уделялось внимание обсуждению произошедшим событиям, мнениям и мыслям. Главным при этом являлось осознание своей уникальности, восприятие себя через соотношение с другими, через результаты собственной деятельности.

Таким образом, проведенный тренинг позволил группе специалистов различной специализации стать динамично развивающейся, работоспособной командой, способной самостоятельно решать профессиональные трудности и применять технологию сопровождения в жизни в зависимости от содержания поставленных перед ними профессиональных задач. Все перечисленные характеристики свидетельствуют о перерождении группы в команду.

Третье условие организации методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольных образовательных организаций, обозначенное нами в гипотезе - использование внутреннего потенциал дошкольной образовательной организации для преодоления профессиональных трудностей педагогов (воспитателей) ДОО.

Кадровый состав педагогических работников мы рассматриваем как ресурс образовательной организации. Таким образом, детский сад укомплектованный узкими специалистами, и педагогами (воспитателями) с высоким уровнем развития профессиональной компетентности, рассматривался нами как внутренний потенциал самой ДОО в организации работы методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольной образовательной организации.

В реализации данного условия мы использовали результаты, полученные в ходе диагностического этапа работы. Данные результаты позволили нам выявить не только проблемные области в деятельности педагогов, но и определить в каких направлениях деятельности каждый педагог наиболее компетентен. Таким образом, мы сформировали группы педагогов по имеющимся у них общим дефицитам, трудностям в решении профессиональных задач, а также определили круг специалистов, которые наиболее компетентны в данном направлении и способны оказать помощь, методическую поддержку нуждающимся.

Следующим шагом нашей работы стало создание проблемно-творческих групп по решению каждой из профессиональных задач и обозначенных в ее рамках трудностей.

Администрацией детского сада были созданы необходимые условия для обеспечения функционирования деятельности проблемно-творческих групп. Так было организовано пространство и выделено время (рабочее время в режимный период тихого часа) для работы групп. Так же производилось стимулирование активности педагогов за счет нематериального поощрения и материального поощрения, путем внесения выполнения соответствующих видов работ в критерии стимулирующих выплат.

В итоге в течение учебного года сложилась работа пяти проблемно-творческих групп по решению 5 групп обозначенных профессиональных задач педагогов. Работа каждой группы педагогов планировалась в течение месяца, если было необходимо группа продолжала свое функционирование дальше. Группы имели открытый характер и к ним добровольно могли присоединяться другие педагоги.

Развитие профессиональной компетентности педагогов в проблемно-творческих группах, преимущественно носили практико-ориентированный характер и основной формой организации работы выступали мастер-классы, позволяющие организовать ситуации обмена опытом. Следуя дальнейшей логике нашего исследования, мы создавали данное условие путем вовлечения педагогов в проведение мастер-классов по определенному виду деятельности. Ведущий мастер-класса является «Мастером» он является субъект деятельности, готовый поделиться своими наработками с другими, а также обладающий способностью увидеть и осмыслить как достоинства, так и недостатки в своей работе, чтобы впоследствии найти способы улучшения своей деятельности. На основе осмысления внутреннего содержания и значения мастер-классов нами был определен основной принцип данной

технологии: «Я знаю, как это делать, и научу вас» (передача собственного опыта, совместная отработка методических приемов, оказание реальной помощи участникам мастер-класса). В ходе проведения мастер-классов были использованы различные формы проведения (форма занятия с детьми, форма занятия с участниками и форма проведения с демонстрацией видеофрагментов занятий и мероприятий).

При проведении мастер-классов соблюдались следующие принципы его построения: атмосфера открытости, сотворчества, взаимодействия; эмоциональная приподнятость, доброжелательность, психологическое гостеприимство; социально-педагогическое равноправие всех субъектов профессионально-образовательного процесса; эмоционально-положительное восприятие коллег; создание чувства уверенности в собственных силах и потенциальных возможностях.

Все мастер-классы проводились по определенному алгоритму. Приведем пример выстраивания работы в проблемно-творческой группе по решению проблем проектирования и организации образовательного процесса, направленного на развитие ребенка в контексте решения общих задач дошкольного образовательного учреждения. На первом этапе проводящий мастер-класс педагог информировал всех участников о технологии, которую он представлял, о ее особенностях, также были представлены аргументы эффективности использования технологий в работе с детьми дошкольного возраста и их родителями. На втором этапе работы участники мастер-класса выступали в роли детей, с которыми проводилась работа по определенной технологии. Третий этап работы был направлен на ознакомление участников об использовании рассмотренных технологий непосредственно в работе с детьми. Так участникам мастер-класса было предложено попридусутствовать на мероприятии детей в реальном времени или посмотреть фрагмент видеоролика с занятия, проходящего ранее в ДОО. Четвертым этапом являлось моделирование. Участники разрабатывали собственную модель

непосредственно образовательной деятельности с детьми в режиме представленной технологии. Заключительным этапом являлась рефлексия, участники делились впечатлениями о рассмотренных технологиях, анализировали свою деятельность и деятельность своего детского сада.

Таки образом, такая форма работы обеспечивает взаимодействие между всеми субъектами образовательного процесса и позволяет осуществлять рефлексию как чужого, так и собственного опыта профессиональной деятельности.

Далее остановимся еще на одной форме развития профессиональной компетентности педагогов в рамках методического сопровождения – супервизия. Его мы рассматривали как метод контроля, обучения и развития профессиональной компетентности воспитателя. Данный метод с одной стороны позволил нам координировать работу воспитателя на качественном уровне, с другой - помогать ему преодолевать, имеющиеся трудности профессиональной деятельности. Супервизор (сопровождающий) давал педагогу конкретные рекомендации по преодолению трудностей в процессе профессиональной деятельности.

Метод супервизии мы использовали при проведении коллективных просмотров педагогической деятельности. Коллективные просмотры представляют собой специально организованную ситуацию демонстрации педагогического опыта. Тематика коллективных просмотров определяется комплексно-тематическим планированием и зависит годовых целей и задач ДОО. В процессе совместного обсуждения, каждый педагог выбирал направление профессиональной деятельности, в рамках которого он будет готовить коллективный просмотр. Согласовываются сроки коллективных просмотров, мероприятия и состав педагогов, которые будут присутствовать на коллективных просмотрах каждого педагога, чтобы это было полезно как для демонстратора, так и для аудитории. Педагог-демонстратор совместно со специалистами из числа команды методического сопровождения планируют

место проведения мероприятия, содержание образовательной среды, использование необходимого оборудования, происходит согласование со старшим воспитателем содержание демонстрируемого педагогического опыта, и, если необходимо, привлечение к процессу дополнительных специалистов.

Коллективные просмотры позволяют участникам получить опыт через наблюдения за выполнением профессиональной деятельности в естественных условиях более компетентных, в определенном направлении, коллег. Демонстратору получить оценку своей профессиональной компетентности от коллег на совместном обсуждении после мероприятия, а также через листы оценивания (Приложение В.). Так, по окончании коллективных просмотров, педагог получает листы оценивания его профессиональной деятельности от каждого присутствующего на мероприятии педагога. В листах зафиксирована оценка его профессиональной деятельности коллегами, а также это материал для дальнейшего развития профессионального мастерства. Таким образом, использование супервизии помогает воспитателям чувствовать себя более уверенно и иметь постоянное квалифицированное сопровождение своей работы шаг за шагом. Результаты супервизии позволили нам более точно, адресно выстроить методическое сопровождение и спроектировать индивидуальный план развития профессиональных компетентностей педагогов.

Еще одной успешной практикой развития профессиональной компетентности через в рамках методического сопровождения стала реализация в детском саду системы наставничества. Наставничество мы рассматриваем как систему отношений, при которой более компетентны педагог предлагает помощь, руководство, совет и поддержку менее компетентному, т.е. как систему передачи профессионального и социального опыта.

Наставничество реализовывалось нами не только с позиции педагог-стажист - молодой педагог, но и с позиции педагог с высоки уровнем развития

профессиональной компетентности - педагог с базовым уровнем развития профессиональной компетентности. Данное взаимодействие не было обусловлено и выстроено с позиции возраста, стажа работы, а исключительно с позиции компетентности в решении определенных профессиональных задач. Случалось, наставником выступал молодой педагог, например, в сопровождении педагогов-стажистов по развитию ИКТ- компетентности. ИКТ-компетентность является важной составляющей при реализации педагогом ряда групп профессиональных задач: в организации образовательного процесса, при подготовке к реализации образовательной деятельности с использованием ИКТ-средств; также в целом при создании развивающей среды ДОО и использовании возможностей предметно-развивающей среды образовательной организации, которая сегодня не обходится без использования компьютерной техники, проекторов, интерактивных досок и т.п. Продуктивное взаимодействие в процессе наставничества обеспечивала комфортная психологическая ситуация, способствующая признанию профессиональной значимости молодого педагога.

Организация наставничества носила поэтапный характер и включало в себя четыре этапа тождественных этапам методического сопровождения:

1й этап – аналитико-диагностический. Наставник совместно с педагогом определяет круг обязанностей и полномочий сопровождаемого педагога, а также выявляет недостатки в его умениях и навыках, чтобы разработать план действий по наставничеству.

2й этап – проектировочный. Наставник разрабатывает и реализует программу наставничества, осуществляет корректировку профессиональных умений сопровождаемого педагога, стимулирует активность воспитателя в выработке вариантов выхода из проблемных ситуаций, помогает выстроить ему собственную программу профессионального саморазвития.

3й этап – основной (этап реализации профессиональной деятельности). Наставник оказывает помощь и поддержку путем использования наиболее адекватных методов и приемов исходя из профессиональных и личностных

особенностей педагога. Реализуется план совместной деятельности, складывающийся из консультаций по проблемным вопросам, совместной реализации педагогической деятельности, взаимопосещение наставника и педагогом. Наставник способствует организации условий преодоления трудностей и достижению успеха педагогом.

4й этап - контрольно-оценочный. Происходит совместное обсуждение наставником и педагогом изменений, происходящих в профессиональной деятельности и личностном опыте педагога, определяется степень его готовности к выполнению своих функциональных обязанностей самостоятельно.

Таким образом, наставничество - одна из наиболее эффективных форм развития профессиональной компетентности и закрепления педагогических кадров в организации. Наставничество - это процесс развития двух сторон. Для самого наставника это стимул профессионального роста. Для сопровождаемого педагога наставничество является выстроенной системой профессионального обогащения, стимулированием потребности педагога в самосовершенствовании, способствующей его профессиональной и личностной самореализации. Введение системы наставничества в детском саду позволило быстро и качественно решать задачи профессионального становления педагогов, включать их в проектирование своего развития, оказывать им помощь в самоорганизации, самоанализе своего развития, развивать профессиональную компетентность.

В целом, рассматривая кадровый состав как внутренний потенциал образовательной организации, а педагогических работников как основной ресурс развития профессиональной компетентности друг друга нам удалось организовать методическое сопровождение педагогов через организацию серии мастер-классов, коллективных просмотров и наставничества.

В ходе реализации условий, направленных на эффективное методическое сопровождение развития профессиональной компетентности педагогов

(воспитателей) дошкольной образовательной организации мы разработали модель методического сопровождения, включающая выявление затруднений педагогов ДОО, разработку маршрута профессиональной деятельности педагога, оказание педагогу (воспитателю) систематической помощи старшим воспитателем и специалистами, организация рефлексии профессиональной деятельности и совместного обсуждения профессиональных результатов; разработали и реализовали тренинг становления профессиональной команды специалистов ДОО, способной реализовать модель методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей); через организацию серии мастер-классов, коллективных просмотров и наставничества создали ситуации выявления и использования внутреннего потенциала дошкольной образовательной организации в преодолении профессиональных трудностей педагогов (воспитателей) ДОО

2.3. Анализ и интерпретация результатов исследования

На контрольном этапе исследовательской работы был проведен диагностирующий контрольный срез, целью которого стало выявление уровня развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) ДОО, после реализации трех условий:

- разработка модели методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольных образовательных организаций;

- создание профессиональной команды специалистов ДОО, способной реализовать модель методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольных образовательных организаций;

- использования внутреннего потенциала дошкольной образовательной организации для преодоления профессиональных трудностей педагогов (воспитателей) ДОО.

Диагностирующий контрольный срез предполагал использование таких же диагностических процедур как и на контрольном этапе: самооценки педагогов степени развития профессиональных компетентностей, необходимых для решения профессиональных задач в ДОО и экспертной оценки уровня развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей).

Для определения уровня развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) ДОО, нами была использована карта самоанализа педагогов.

В таблице 6 представлены результаты самооценки педагогов в экспериментальной и контрольной группе на конец опытно-экспериментальной работы.

Таблица 9.

Распределение педагогов (воспитателей) ДОО ЭГ и КГ по уровням развития профессиональной компетентности в решении профессиональных задач на основе данных самоанализа педагогов

Группы		Показатели														
		Задача 1			Задача 2			Задача 3			Задача 4			Задача 5		
		Уровни														
		Б	П	В	Б	П	В	Б	П	В	Б	П	В	Б	П	В
Э	чел	2	6	10	2	6	10	1	5	12	1	4	13	0	3	15
	18	%	11,1	33,3	55,5	11,1	33,3	55,5	5,5	27,7	66,6	5,5	22,2	72,2	0	16,6
К	чел	11	4	3	9	5	4	9	5	4	6	8	4	7	8	3
	18	%	61,1	22,2	16,6	50	27,7	22,2	50	27,7	22,2	33,3	44,4	22,2	38,8	44,4

Далее мы подсчитывали обобщенный уровень развития профессиональной компетентности педагогов по 5 задачам, полученный в ходе обработки результатов самоанализа.

Таблица 10.

Обобщенные данные распределения педагогов (воспитателей) ДОО ЭГ и КГ по уровням развития профессиональной компетентности в решении профессиональных задач на основе данных самоанализа педагогов

Группы		Уровни		
		Базовый	Продвинутый	Высокий
ЭГ (18 чел.)	Чел.	1	5	12
	%	5,6	27,8	66,6
КГ (18 чел.)	Чел.	8	6	4
	%	44,4	33,3	22,3

Также для определения уровня развития профессиональной компетентности нами была использована, как и на констатирующем этапе, экспертная оценка развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) ДОО.

В таблице 11. представлены результаты диагностики воспитателей, основанные на результатах экспертной оценки на конец опытно-экспериментальной работы.

Таблица 11.

Распределение педагогов (воспитателей) ДОО ЭГ и КГ по уровням развития профессиональной компетентности в решении профессиональных задач на основе экспертной оценки

Группы		Показатели														
		Задача 1			Задача 2			Задача 3			Задача 4			Задача 5		
		Уровни														
Э 18		Б	П	В	Б	П	В	Б	П	В	Б	П	В	Б	П	В
		чел	2	7	9	1	7	10	1	4	13	1	2	14	1	2
	%	11,1	38,8	50	5,5	38,8	55,5	5,5	22,2	72,2	5,5	11,1	77,7	5,5	11,1	83,3
К 18	чел	9	5	4	7	7	4	10	4	3	4	9	5	6	9	4
	%	50	27,7	22,2	38,8	38,8	22,2	55,5	22,2	16,6	22,2	50	27,7	33,3	50	22,2

Далее определялся обобщенный уровень развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) ДОО по 5 задачам по результатам экспертной оценки.

Таблица 12.

Обобщенные данные распределения педагогов (воспитателей) ДОО ЭГ и КГ по уровням развития профессиональной компетентности в решении профессиональных задач на основе экспертной оценки педагогов

Группы		Уровни		
		Базовый	Продвинутый	Высокий
ЭГ (18 чел.)	Чел.	1	5	12
	%	5,6	27,8	66,6
КГ (18 чел.)	Чел.	7	7	4
	%	38,8	38,8	22,4

Далее соотнесем результаты диагностики развития уровня профессиональной компетентности педагогов, полученных в ходе самооценки и экспертной оценки по каждой группе отдельно на конец опытно-экспериментальной работы. Соотношение данных графически представлено на рис. 3. (Приложение Г).

Таблица 13.

Распределение педагогов (воспитателей) ДОО ЭГ групп по уровням развития профессиональной компетентности в решении профессиональных задач на основе данных самоанализа педагогов и экспертной оценки

Оценка		Показатели														
		Задача 1			Задача 2			Задача 3			Задача 4			Задача 5		
		Уровни														
пед		Б	П	В	Б	П	В	Б	П	В	Б	П	В	Б	П	В
		чел	2	6	10	2	6	10	1	5	12	1	4	13	0	3
	%	11,1	33,3	55,5	11,1	33,3	55,5	5,5	27,7	66,6	5,5	22,2	72,2	0	16,6	83,3
экс	чел	2	7	9	1	7	10	1	4	13	1	2	14	1	2	15
	%	11,1	38,8	50	5,5	38,8	55,5	5,5	22,2	72,2	5,5	11,1	77,7	5,5	11,1	83,3

Далее определялся обобщенный уровень развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) ДОО в экспериментальной и контрольной группах на конец опытно-экспериментальной работы.

Таблица 14.

Обобщенные данные распределения педагогов (воспитателей) ДОО ЭГ по уровням развития профессиональной компетентности в решении профессиональных задач на основе данных самооценки и экспертной оценки на конец опытно-экспериментальной работы

Оценка		Уровни		
		Базовый	Продвинутый	Высокий
Пед. и	Чел.	1	5	12
Эксп.	%	5,6	27,8	66,6

Далее определили распределения педагогов (воспитателей) ДОО контрольной группы по уровню развития профессиональной компетентности в решении профессиональных задач на основе данных самооценки и экспертной оценки.

Таблица 15.

Распределение педагогов (воспитателей) ДОО КГ групп по уровням развития профессиональной компетентности в решении профессиональных задач на основе данных самооценки и экспертной оценки

Оценка		Показатели														
		Задача 1			Задача 2			Задача 3			Задача 4			Задача 5		
		Уровни														
пед		Б	П	В	Б	П	В	Б	П	В	Б	П	В	Б	П	В
		чел	11	4	3	9	5	4	9	5	4	6	8	4	7	8
	%	61,1	22,2	16,6	50	27,7	22,2	50	27,7	22,2	33,3	44,4	22,2	38,8	44,4	16,6
экс		Б	П	В	Б	П	В	Б	П	В	Б	П	В	Б	П	В
	чел	9	5	4	7	7	4	10	4	3	4	9	5	6	9	4
	%	50	27,7	22,2	38,8	38,8	22,2	55,5	22,2	16,6	22,2	50	27,7	33,3	50	22,2

Таблица 16.

Обобщенные данные распределения педагогов (воспитателей) ДОО КГ по уровням развития профессиональной компетентности в решении профессиональных задач на основе данных самооценки и экспертной оценки на конец опытно-экспериментальной работы

Оценка		Уровни		
		Базовый	Продвинутый	Высокий
Пед. и	Чел.	8	6	4
Эксп.	%	44,4	33,3	22,3

Анализ оценки экспертов и самооценки педагогов показал, что высоким уровнем развития профессиональной компетентности педагогов ДОО в решении профессиональных задач, в конце опытно-экспериментальной работы обладают в ЭГ - 66,6 %, в КГ - 22,3 %, продвинутым уровнем в ЭГ - 27,7 %, в КГ - 33,3 %, базовым уровнем в ЭГ - 5,6 %, в КГ - 44,4 %.

Как показано в таблицах 8.2. и 9.2., на заключительном этапе опытно-экспериментальной работы, уровень развития профессиональной компетентности педагогов имеет существенное различие в контрольной и экспериментальной группах. Различия наблюдаются по высокому уровню всех профессиональных задач (выше в экспериментальной группе).

Также из таблиц видно, что проведенная экспериментальная работа повлияла на развитие профессиональной компетентности в решении всех 5 групп задач.

Развитие показателей профессиональной компетентности педагогов на конец опытно-экспериментальной работы оценивалось не только по количественному показателю, но и по качественному. После проведения формирующего эксперимента у педагогов наблюдались конкретные изменения по решению каждой группы профессиональных задач: изучать ребенка в образовательном процессе через осуществление диагностических

процедур; проектировать и организовывать образовательный процесс, направленный на развитие ребенка в контексте решения общих задач дошкольного образовательного учреждения; организовывать взаимодействие с субъектами образовательного процесса; создавать развивающую среду ДОО и использовать возможности предметно-развивающей среды образовательной организации; организовывать процесс самообразования, повышать собственный уровень профессиональной компетентности.

На заключительном этапе организации опытно-экспериментальной работы необходимо оценить эффективность методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) ДОО. С этой целью нами вновь (как на диагностирующем этапе опытно-экспериментальной работы) применена методика Фишера. Мы сравнили результаты первого и второго, заключительного, контрольных срезов для экспериментальных и контрольных групп.

Об эффективности комплекса условия свидетельствует положительная динамика: в экспериментальной группе возросло количество педагогов с продвинутым и высоким уровнями профессиональной компетентности (с 38,9 до 94,4%) по сравнению с результатами первого среза опытно-экспериментальной работы (Приложение Д).

Таким образом, применение методики Фишера к результатам первого и последнего контрольных срезов для педагогов (воспитателей) ДОО показало 95%-ную достоверность различий процентных долей педагогов с продвинутым и высоким уровнями развития профессиональной компетентности по всем группам профессиональных задач. Полученные статистические и качественные выводы дают основание сделать заключение об эффективности созданных условий организации методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) ДОО.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Анализ и обобщение данных опытно-экспериментальной работы позволили нам сделать вывод об эффективности реализации условий методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) ДОО.

В ходе исследования было доказано, что разработанная модель методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольной образовательной организации включает задачи, содержание деятельности и результаты каждого этапа:

1. аналитико-диагностический этап: основная задача этапа - вычленение проблем(ы) воспитателем; содержание деятельности - помощь воспитателю в вербализации постановки проблемы; результат этапа – осознание воспитателем своих профессиональных трудностей, препятствий, проблем;

2. проектировочный этап: основная задача этапа – поиск наиболее подходящих способов преодоления профессиональных трудностей, препятствий, проблем; содержание деятельности - совместное проектирование маршрута профессиональной деятельности воспитателя, направленной на разрешение возникшей проблемы, проектированию образовательной среды, в которой будет проходить работа воспитателя и привлечение круга специалистов, готовых оказать помощь воспитателю; результат этапа – потребность и готовность воспитателя в принятии и реализации решений в ситуациях профессионального затруднения;

3. этап реализации профессиональной деятельности педагога: основная задача этапа – создание ситуации успеха в преодолении трудностей; содержание деятельности - оказание помощи и поддержки с учетом профессиональных и личностных особенностей воспитателя; результат этапа – преодоления трудностей, достижения успеха воспитателем;

4. контрольно-оценочный этап: основная задача этапа – осмысление воспитателем нового профессионального опыта; содержание деятельности – совместное обсуждение результата решения проблемы; результат этапа – развитие самостоятельности в разрешении профессиональных трудностей.

В целом, разработка модели методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольной образовательной организации способствовала созданию системы методического сопровождения в детском саду.

В качестве второго условия методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) ДОО выступило создание профессиональной команды специалистов ДОО, способной реализовать модель методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольной образовательной организации.

Использование тренинга командообразования на основе технологии «SNED» Сарган Г.Н. позволило группе специалистов различной специализации стать динамично развивающейся, работоспособной командой, способной самостоятельно решать профессиональные трудности и применять технологию сопровождения в жизни в зависимости от содержания поставленных перед ними профессиональных задач.

Третье условие организации методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольных образовательных организаций, обозначенное нами в гипотезе – использование внутреннего потенциал дошкольной образовательной организации для преодоления профессиональных трудностей педагогов (воспитателей) ДОО – было направлено на создание проблемно-творческих групп педагогов для решения профессиональных задач, а также определение круга наиболее компетентных специалистов, которые способны оказать помощь. Развитие профессиональной компетентности педагогов в проблемно-творческих группах, преимущественно носили

практико-ориентированный характер и основной формой организации работы выступали мастер-классы, коллективные просмотры и наставничество.

На основе осмысления внутреннего содержания и значения мастер-классов нами был определен основной принцип данной технологии: «Я знаю, как это делать, и научу вас» (передача собственного опыта, совместная отработка методических приемов, оказание реальной помощи участникам мастер-класса). В ходе проведения мастер-классов были использованы различные формы проведения (форма занятия с детьми, форма занятия с участниками и форма проведения с демонстрацией видеофрагментов занятий и мероприятий). Таки образом, такая форма работы позволяет организовать ситуации обмена опытом, обеспечивает взаимодействие между всеми субъектами образовательного процесса и позволяет осуществлять рефлекссию как чужого, так и собственного опыта профессиональной деятельности.

Коллективные просмотры педагогической деятельности представляют собой специально организованную ситуацию демонстрации педагогического опыта. Коллективные просмотры позволяют участникам получить опыт через наблюдения за выполнением профессиональной деятельности в естественных условиях более компетентных, в определенном направлении, коллег. Коллективные просмотры позволяют участникам получить опыт через наблюдения за выполнением профессиональной деятельности в естественных условиях более компетентных, в определенном направлении, коллег. Демонстратору получить оценку своей профессиональной компетентности от коллег на совместном обсуждении после мероприятия, а также через листы оценивания.

Наставничество реализовывалось нами с позиции педагог с высоки уровнем развития профессиональной компетентности - педагог с базовым уровнем развития профессиональной компетентности. Данное взаимодействие не было обусловлено и

выстроено с позиции возраста, стажа работы, а исключительно с позиции компетентности в решении определенных профессиональных задач педагогом.

Таким образом, реализация условий методического сопровождения позволило быстро и качественно решать задачи профессионального развития педагогов, включать их в процесс его проектирования, оказывать им своевременную и необходимую помощь в самоорганизации, самоанализе своего развития, поиске адекватных путей и способов развития профессиональной компетентности. Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили успешность и результативность выделенных положений гипотезы, достижение поставленных целей и задач.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное нами исследование проблемы методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) ДОО позволяет, прежде всего, систематизировать полученные результаты в виде совокупности теоретических положений.

Было установлено, что наиболее ценным является организация индивидуально-ориентированного сопровождения, позволяющего оказать помощь и поддержку конкретному педагогу в условиях реальной профессиональной деятельности.

Проделанный анализ позволил:

- установить сущность понятия методического сопровождения, рассматриваемое нами как особым способом организованное целостное систематическое взаимодействие старшего воспитателя, узких специалистов и педагога, направленное на оказание помощи последнему в выборе наиболее оптимальных путей решения профессиональных трудностей, опираясь на профессиональный и жизненный опыт педагога;

- определить основные этапы методического сопровождения воспитателя в условиях ДОО, к которым относятся: аналитико-диагностический этап, проектировочный этап, деятельностный этап, контрольно-оценочный этап;

- выявить, что в качестве основного метода сопровождения педагога рассматривается методическая поддержка, включающая в себя следующие виды: педагогическую, психологическую, социальную, правовую, валеологическую поддержки;

- определить, что к основным приемам методического сопровождения, учитывая двусторонний характер данного процесса относятся диалогические приемы: подкрепление, одобрение, выслушивание, ободрение, совет и т.д.

Появление компетентного подхода позволяет рассматривать профессиональную компетентность как совокупность ключевой, базовой и специальной компетентностей, интеграция которых позволяет педагогу грамотно

решать свои профессиональные задачи. В результате анализа педагогических исследований конкретизировано содержание профессиональной компетентности воспитателя и определены группы задач, решаемые воспитателем в процессе организации образовательного процесса: изучать ребенка в образовательном процессе; проектировать и организовывать образовательный процесс; организовывать взаимодействие с субъектами образовательного процесса; создавать развивающую среду; организовывать процесс самообразования и саморазвития (профессионального),

В качестве условий методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольных образовательных организаций, выявлены: разработка модели методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольных образовательных организаций; создание профессиональной команды специалистов ДОО, способной реализовать модель методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольных образовательных организаций; использование внутреннего потенциала дошкольной образовательной организации для преодоления профессиональных трудностей педагогов (воспитателей) ДОО.

В качестве первого условия выступает разработка модели методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольной образовательной организации включающая:

1. аналитико-диагностический этап: основная задача этапа - вычленение проблем(ы) воспитателем; содержание деятельности - помощь воспитателю в вербализации постановки проблемы; результат этапа – осознание воспитателем своих профессиональных трудностей, препятствий, проблем;

2. проектировочный этап: основная задача этапа – поиск наиболее подходящих способов преодоления профессиональных трудностей, препятствий, проблем; содержание деятельности - совместное проектирование маршрута

профессиональной деятельности воспитателя, направленной на разрешение возникшей проблемы, проектированию образовательной среды, в которой будет проходить работа воспитателя и привлечение круга специалистов, готовых оказать помощь воспитателю; результат этапа – потребность и готовность воспитателя в принятии и реализации решений в ситуациях профессионального затруднения;

3. этап реализации профессиональной деятельности педагога: основная задача этапа – создание ситуации успеха в преодолении трудностей; содержание деятельности - оказание помощи и поддержки с учетом профессиональных и личностных особенностей воспитателя; результат этапа – преодоления трудностей, достижения успеха воспитателем;

4. контрольно-оценочный этап: основная задача этапа – осмысление воспитателем нового профессионального опыта; содержание деятельности - совместное обсуждение результата решения проблемы; результат этапа – развитие самостоятельности в разрешении профессиональных трудностей.

В качестве второго условия методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) ДОО выступило создание профессиональной команды специалистов ДОО, способной реализовать модель методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольной образовательной организации.

Использование тренинга командообразования на основе технологии «SNED» Сартан Г.Н. позволило группе специалистов различной специализации стать динамично развивающейся, работоспособной командой, способной самостоятельно решать профессиональные трудности и применять технологию сопровождения в жизни в зависимости от содержания поставленных перед ними профессиональных задач.

Третье условие организации методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) дошкольных

образовательных организаций, обозначенное нами в гипотезе - использование внутреннего потенциал дошкольной образовательной организации для преодоления профессиональных трудностей педагогов (воспитателей) ДОО – было направлено на создание проблемно-творческих групп педагогов для решения профессиональных задач, а также определение круга наиболее компетентных специалистов, которые способны оказать помощь. Развитие профессиональной компетентности педагогов в проблемно-творческих группах, преимущественно носили практико-ориентированный характер и основной формой организации работы выступали мастер-классы, коллективные просмотры и наставничество.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы показали, что создание и реализация комплекса взаимосвязанных условий методического сопровождения, способствуют развитию профессиональной компетентности педагогов (воспитателей) ДОО. Об эффективности условий свидетельствует положительная динамика: в экспериментальной группе возросло количество педагогов с продвинутым и высоким уровнями профессиональной компетентности (с 38,9 до 94,4%) по сравнению с результатами первого среза опытно-экспериментальной работы.

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

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Александрова Е.А. Педагогические команды в принятии решений при организации инновационной деятельности образовательных учреждений // Вестник поморского университета, серия «Физиологические и психолого-педагогические науки». 2006. № 3. С. 62-66.
2. Алексашина И.Ю. Глобальное образование: Идеи, концепции, перспективы: Учеб. Пособие. СПб.: 1997. 104с.
3. Алексашина И.Ю. Педагогическая идея: Зарождение, осмысление, воплощение: практическая методология решения педагогических задач. СПб.: СпецЛит. 2000. 223с.
4. Алексеев С.В. Самостоятельная работа слушателей в системе постдисциплинарного образования: методическое пособие / С.В. Алексеев, С.Г. Вершиловский. СПб.: СПбГУПМ. 2003. 41 с.
5. Асмолов А.О. О новых российских программах для дошкольных учреждений // Дошкольное воспитание. 1996. № 4. С. 23-26.
6. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. М.: 1981. 432с.
7. Банникова Л.Н. Управление персоналом: учебное пособие / Л.Н. Банникова. Екатеринбург: УГТУ-УПИ. 2009. 151с.
8. Бакайкина А.С. Сущность понятия профессиональной компетентности педагога в современной отечественной науке. [Электронный ресурс] // Электронный журнал "Конференц-зал" Режим доступа: http://www.konf-zal.com/images/stories/konf-zal/stat-i/sis_edu/bakaikina_bolshoy-ului_sso.pdf (дата обращения 16.09.2015)
9. Белая К.Ю. Методическая работа в дошкольном учреждении. М.: 1991. 45с.
10. Белая К.Ю. Педагогический совет в дошкольном образовательном учреждении: подготовка и проведение. М.: 2004. 56с.
11. Белая К.Ю. Руководство ДООУ: контрольно-диагностическая функция. М.: 2003. 75с.
12. Бережнова Л.Н. Сопровождение учителя при решении проблем

- модернизации образования // Модернизация общего образования на рубеже веков. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. 2001. С. 122-128.
13. Бережнова Л.Н., Доровонов В.А., Петров А.А. программа сопровождения процесса адаптации студентов из числа малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока // Самосохранение в личностно-профессиональном развитии / Под общ. ред. Л.Н. Бережновой. СПб.: Астерион. 2003. С. 101-104.
14. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. М.: Педагогика. 1989. - 192с.
15. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М.: 1998. 298с.
16. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. 2001. №1. С. 17-24.
17. Бондаренко А.К., Поздняк Л.В., Шкагулла В.И. Заведующая детским садом. М.: 1985. 87с.
18. Бордовский Г.А., Радионова Н.Ф. Концепция педагогического образования в Российском Государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена / Учитель в эпоху перемен. Коллективная монография. СПб.: изд. РГПУ им. А.И.Герцена. 1999.С.45-53.
19. Васильева А.И., Бахтурина Л.А., Кобитина И.И. Старший воспитатель детского сада. М.: 1990. 284с.
20. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике [Электронный ресурс]: Учебное электронное текстовое издание / Автор создатель: А.С.Воронин. ГОУ ВПО УГТУ–УПИ 2006. 135с. Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/673/28673/files/ustu280.pdf> (Дата обращения: 28.06.15)
21. Воронцова В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога: монография. Псков: изд. ПОИПКРО. 1997. 421с.
22. Газман О.С, Вейсс Р.М., Крылова Н.Б. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. М.: 1995. 123 с.
23. Гершунский Б.С. Гуманизация образования: необходимость новой

парадигмы // Магистр. 1991. Июнь. С.17.

24. Гогоберидзе А.Г. Образование студента: Задачник по самодиагностике и самоинформированию. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена. 2000. 204с.

25. Голованова Н. Ф. Общая педагогика. Учебное пособие для вузов. СПб.: Речь. 2005. 317 с.

26. Голицына Н.С. Система методической работы с кадрами в ДОУ. М.: 2004. 75 с.

27. Гришина Профессиональная компетентность руководителя школы как объект исследования / Монография. СПб.: 2002. 342 с.

28. Дошкольное образование России в документах и материалах. М.: 2003. 657 с.

29. Жураковский В.М., Созонова З.Н. Подготовка преподавателей высшей школы - стратегическая задача // Высшее образование в России. 2004. № 4.

30. Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] Информационно-правовое обеспечение Гарант. Режим доступа: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения 13.09.2014)

31. Заруба А.В. Что такое мастер- класс? [Электронный источник] // Учитель года России. Всероссийский конкурс. Режим доступа: http://www.teacher-of-russia.ru/?page=2009-seminar_lectures_zaruba_av (дата обращения 16.03.2015)

32. Зеер Э.Ф., Глуханюк Н.С. Аттестация руководителей: теория и практика. Екатеринбург: Издательство Урал. гос. проф.-пед. Ун-та. 1994. 84 с.

33. Ильенко Л.П. Новые модели методической службы в общеобразовательных учреждениях: Книга для учителя. М.1999. 64 с.

34. Инновационные процессы в образовании: Сборник статей. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена. 1997. 285с.

35. История дошкольной педагогики: Учебное пособие / под ред. Л.Н. Литвина. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение. 1989. 352 с.

36. Казакова Е.И., Тряпицина А.П. Диалог на лестнице успеха (школа на пороге нового века). СПб.: «Петербург - XXI век», совм. с ЗАО «Пресс. Атташе». 1997.160с.

37. Карякин А. М. Командная работа: основы теории и практики / Иван. гос.

энерг. ун-т. Иваново. 2003. 136 с.

38. Козырев В.А., Радионова Н.Ф., Тряпицина А.П. Педагогическая направленность базового образования специалиста // Подготовка специалиста в области образования. Основные направления совершенствования. СПб.: Образование. 1996. С. 119 - 125.

39. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. проф. В.А.Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпицкой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена. 2005. 392 с.

40. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Под ред. Л.М. Шипицкой. СПб.: Речь. 2003. 163 с.

41. Конаржевский Ю.А. Система. Урок. Анализ. (Управление образованием) Псков: ПОИПКРО. 1996. 440 с.

42. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность и талант учителя. М.: 1983. 128с.

43. Кулюткин Ю.Н. Ценностно-смысловые ориентиры современного образования: Проблемные очерки. СПб.: СпецЛит. 2002. 96 с.

44. Кутузова И.А. Методические аспекты повышения качества образовательной деятельности дошкольных образовательных учреждений Санкт-Петербурга // Качество дошкольного образования: состояние, проблемы, перспективы. М.: 2002. с. 193-200.

45. Лаптева Л.Б. Сопровождение учителя в условиях преобразования школы как фактор повышения качества образования // Модернизация общего образования на рубеже веков. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. 2001. С. 132-136.

46. Лебедева С.С, Маневцова Л.М. Оценка качества управления дошкольным образовательным учреждением на муниципальном уровне. СПб.: 2003. 35с.

47. Лобанова Н.Н. Подходы и оценка уровня профессиональной компетентности педагога // Педагогическая компетентность, мобильность и творчество педагогов. Материалы конференции. СПб.: ИОВ РАО. 1994. С.92-95.

48. Машуков А.В. Организация и проведение мастер-классов //

Методические рекомендации: Челябинск, 2007. С.11.

49. Наставничество как институт профессионального становления молодых педагогов: описание системы работы / Н. Л. Лабунская, Н. П. Максимова, В. И. Наумова. ГБОУ СПО Кузнецкий техникум сервиса и дизайна им. Волкова В. А. Новокузнецк: Изд-во «ГБОУ СПО КузТСиД». 2015. 89с.

50. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта. Московский псих.-соц. институт. 1998. 200с.

51. Новицкая В.А. Методическое сопровождение воспитателя в условиях ДОУ. [Электронный ресурс] / Автореферат. СПб.: 2006. Режим доступа <http://наука-pedagogika.com/viewer/196406/a?#?page=1>(дата обращения 10.02.2015)

52. Невская Л.В. Карьерный рост как взаимная ответственность сотрудников и организации [Электронный ресурс] // Российское предпринимательство. 2012. № 20 (218).- с. 73-78. Режим доступа: <http://bgscience.ru/lib/7720/> (дата обращения 12.02.2015)

53. Ожегов СИ. Словарь русского языка. М.: Русский язык. 1988. 750с.

54. Осипова С.И., Окунева В.С. Синергетический эффект командной деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 3.

55. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент: интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала / учебное пособие. СПб.: 2003. 536с.

56. Поздняк Л.В. Спецкурс: Основы управления дошкольным образовательным учреждением. М.: 2000. 247с.

57. Полянский М.С. Психолого-педагогическое сопровождение как компонент общей программы модернизации образования в России // Модернизация общего образования на рубеже веков. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. 2001. С. 128-131.

58. Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. Исследование проблем высшего педагогического образования как путь совершенствования многоуровневой

подготовки специалиста в сфере образования // Подготовка специалиста в области образования: научно-исследовательская деятельность в совершенствовании профессиональной подготовки: Коллективная монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. 1999. Вып. VII. С. 7-17.

59. Районная методическая служба (опыт, поиск, находки). / Под ред. В.Ю. Кричевского. СПб.: 1998. С.57.

60. Сартан Г.Н. «Тренинг командообразования». СПб.: «Речь». 2003. 256с.

61. Серебрякова И.В. Основные направления деятельности отдела психолого-педагогического медико-социального сопровождения // Совершенствование управления процессами формирования, сохранения и укрепления здоровья детей и подростков, их развития на уровне муниципальных образований в Ханты-Мансийском автономном округе / Под ред. В.А. Василькова. Сургут. 2002 . С. 26-30.

62. Серебровская Т. Б. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущего учителя иностранного языка: дис. канд. пед. наук: 13.00.08. Оренбург. 2006. 194 с.

63. Сериков В.В. Личностный подход в образовании, концепция: Монография. Волгоград: Перемена. 1994. 150 с.

64. Система методической работы в дошкольном учреждении при поэтапном переходе на работу по программе "Истоки" / Под ред. К.Ю. Белой М.: 1999. 74с.

65. Сластенин В.А. Современные подходы к подготовке учителя (в ВУЗе) / В.А.Сластенин // Педагогическое образование и наука. 2000. № 1. С.44-51.

66. Современный словарь иностранных слов: толкование, словоупотребление, словообразование, этимологи / Л.М. Баш М.: 2005.374 с.

67. Третьяков П.И., Митин С.Н., Бояринцева Н.Н. Адаптивное управление педагогическими системами: Учебное пособие. М.: Академия. 2003. 368с.

68. Титова Н.Л. Разработка управленческих решений: курс лекций [Электронный ресурс] / Н.Л. Титова // М.: 2004 Режим доступа: <http://psyfactor.org/personal/personal12-03.htm> (дата обращения 12.02.2015)

69. Фалюшина Л.И. Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении/пособие для руководителей ДООУ. М.: 2003. 168с.
70. Фишер Рональд. (Критерий ϕ^* – угловое преобразование Фишера). [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/fisher> (дата обращения 12.07.2016)
71. Фуряева Т.В., Старосветская Н.А. Теория и практика психолого-педагогического сопровождения и интеграции детей в общество: монография. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2005. 284 с.
72. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр "Эйдос". Режим доступа www/eidos.ru/news/compet/htm. (дата обращения 28.01. 2016)
73. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. М.: 1972. 246с.
74. Хильдебрандт Э., Марти А., Штоммель С. Преподавание в команде: обзор эмпирического исследования // Непрерывное образование: XXI век. 2015. № 2 (10). С.37.
75. Шамова Г.И. Управление образовательными системами: Учебное пособие для Вузов / Под ред. Т.И. Шаповой. М.: Гумм.Изд.центр ВЛАДОС. 2001. 319с.
76. Щедровицкий П.Г. Пространство свободы / П.Г. Щедровицкий// Народное образование. 1997. №1 С.46-51.
77. Эверт Н.А. Профессиональная компетентность: учеб.-методич. пособ. / Н.А.Эверт; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П.Астафьева. Красноярск. 2005. 252 с.
78. Юсфин СМ., Михайлова Н.Н. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие. М.: МИРОС. 2002. 208с.
79. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская; отв. ред. М.А. Ушакова. М.: Сентябрь. 2000. 176с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

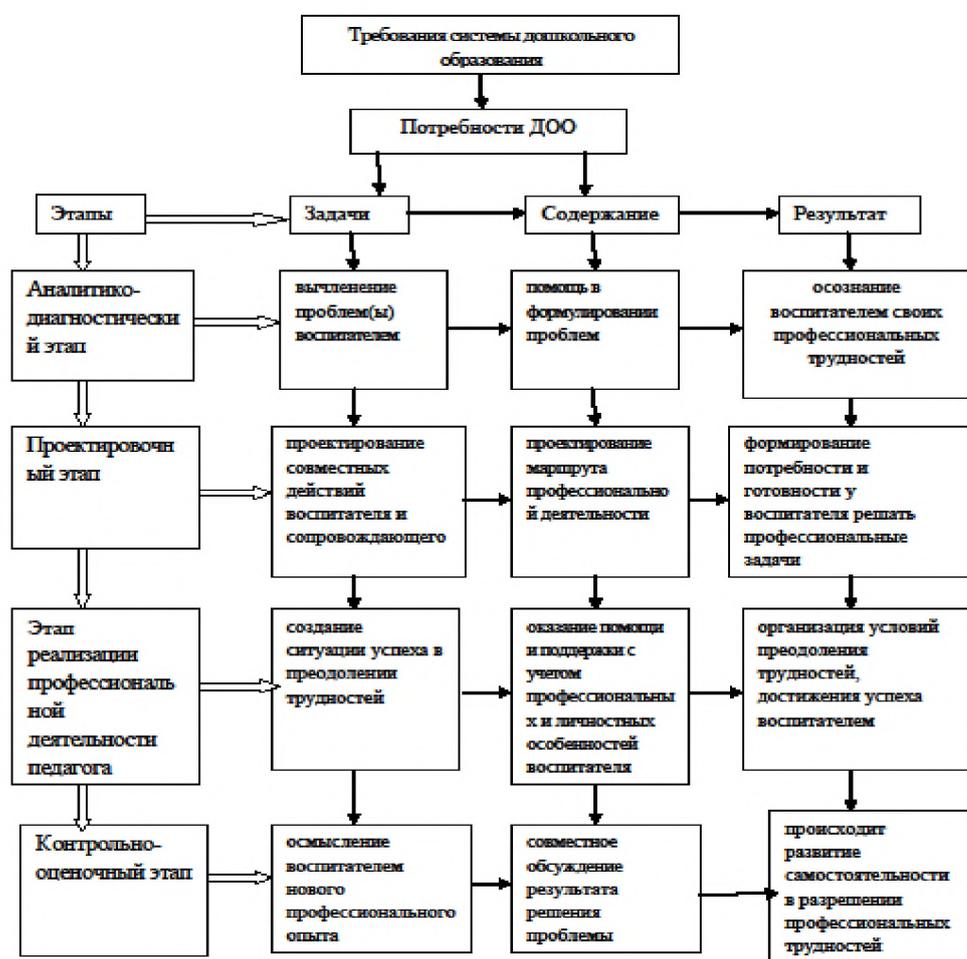


Рис. 1. Модель методического сопровождения развития педагогов дошкольной образовательной организации

АНКЕТА

«Изучение уровня развития профессиональной компетентности педагогов
(воспитателей) ДОО»

Просим Вас принять участие в исследовании и дать полные, искренние ответы на вопросы анкеты. Отметьте то утверждение, которое более точно отражает степень владения вами способностью решать профессиональные задачи.

1. Изучать ребенка в образовательном процессе		
А. Редко возникают трудности в сборе информации о ребенке: выстраивании наблюдения, выстраивании взаимодействия с детьми, родителями и специалистами; редко возникают затруднения в анализе продуктов детской деятельности и осуществлении диагностических процедур, направленных на изучение степени развития ребенка; редко возникают затруднения в оформлении диагностической информации по результатам достижений и трудностей ребенка	В. Иногда возникают трудности в сборе информации о ребенке: выстраивании наблюдения, выстраивании взаимодействия с детьми, родителями и специалистами; иногда возникают затруднения в анализе продуктов детской деятельности и осуществлении диагностических процедур, направленных на изучение степени развития ребенка; иногда возникают затруднения в оформлении диагностической информации по результатам достижений и трудностей ребенка	С. Часто возникают трудности в сборе информации о ребенке: выстраивании наблюдения, выстраивании взаимодействия с детьми, родителями и специалистами; часто возникают затруднения в анализе продуктов детской деятельности и осуществлении диагностических процедур, направленных на изучение степени развития ребенка; часто возникают затруднения в оформлении диагностической информации по результатам достижений и трудностей ребенка
2. Проектировать и организовывать образовательный процесс, направленный на ребенка		
А. Редко возникают трудности при анализе целей, задачи, обозначенных в программах; при определении содержания и механизмов реализации образовательного процесса, с учетом особенностей развития каждого ребенка; редко вызывает затруднения самостоятельное разрабатывание планов общей и индивидуальной работы, разрабатывание педагогических проектов, проектирование динамичной развивающейся среды, организация различных видов детской деятельности	В. Иногда возникают трудности при анализе целей, задачи, обозначенных в программах; при определении содержания и механизмов реализации образовательного процесса, с учетом особенностей развития каждого ребенка; иногда вызывает затруднения самостоятельное разрабатывание планов общей и индивидуальной работы, разрабатывание педагогических проектов, проектирование динамичной развивающейся среды, организация различных видов детской деятельности	С. Постоянно возникают трудности при анализе целей, задачи, обозначенных в программах; при определении содержания и механизмов реализации образовательного процесса, с учетом особенностей развития каждого ребенка; постоянно вызывает затруднения самостоятельное разрабатывание планов общей и индивидуальной работы, разрабатывание педагогических проектов, проектирование динамичной развивающейся среды, организация различных видов детской деятельности

ПРОДОЛЖЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ Б

3. Устанавливать взаимодействие с субъектами образовательного процесса		
<p>А. Редко возникают трудности во взаимодействии с ребенком, организации сотрудничества детей между собой; взаимодействию с родителями в соответствии с педагогической ситуацией, организации активных форм взаимодействия с ними; принимаю активное участие в деятельности коллектива, постоянно взаимодействую с коллегами и администрацией для решения определенной профессиональной задачи, постоянно работаю в команде и систематически делюсь опытом и информацией с коллегами.</p>	<p>В. Иногда возникают трудности во взаимодействии с ребенком, организации сотрудничества детей между собой; взаимодействию с родителями в соответствии с педагогической ситуацией, организации активных форм взаимодействия с ними; иногда принимаю активное участие в деятельности коллектива, иногда взаимодействую с коллегами и администрацией для решения определенной профессиональной задачи, иногда работаю в команде, иногда делюсь опытом и информацией с коллегами.</p>	<p>С. Часто возникают трудности во взаимодействии с ребенком, организации сотрудничества детей между собой; взаимодействию с родителями в соответствии с педагогической ситуацией, организации активных форм взаимодействия с ними; редко принимаю активное участие в деятельности коллектива, редко взаимодействую с коллегами и администрацией для решения определенной профессиональной задачи, редко работаю в команде, редко делюсь опытом и информацией с коллегами.</p>
4. Создавать развивающую среду ДОО и использовать ее возможности		
<p>А. Редко возникают трудности в проектировании и организации развивающей среды адекватной целям, содержанию образовательного процесса и особенностям развития детей, самостоятельно создаю развивающую среду ДОО</p>	<p>В. Иногда возникают трудности в проектировании и организации развивающей среды адекватной целям, содержанию образовательного процесса и особенностям развития детей, редко самостоятельно создаю развивающую среду ДОО</p>	<p>С. Часто возникают трудности в проектировании и организации развивающей среды адекватной целям, содержанию образовательного процесса и особенностям развития детей, затрудняюсь самостоятельно создавать развивающую среду ДОО</p>
5. Проектировать и осуществлять профессиональное самообразование		
<p>А. Редко возникают затруднения в осуществлении самодиагностики профессиональных компетентностей, редко возникают трудности в разрабатывании и реализации программы профессионального развития; постоянно, в целях самообразования, использую потенциал коллег, консультантов, курсов повышения квалификации, источники самообразования (печатные издания, Интернет, СМИ, лектории и т.д.)</p>	<p>В. Иногда возникают затруднения в осуществлении самодиагностики профессиональных компетентностей, иногда возникают трудности в разрабатывании и реализации программы профессионального развития; иногда, в целях самообразования, использую потенциал коллег, консультантов, курсов повышения квалификации, источники самообразования (печатные издания, Интернет, СМИ, лектории и т.д.)</p>	<p>С. Регулярно возникают затруднения в осуществлении самодиагностики профессиональных компетентностей, регулярно возникают трудности в разрабатывании и реализации программы профессионального развития; редко, в целях самообразования, использую потенциал коллег, консультантов, курсов повышения квалификации, источники самообразования (печатные издания, Интернет, СМИ, лектории и т.д.)</p>

Благодарим за участие!

Оценочный лист мероприятия с родителями

Ф. И. О. педагога _____

Должность _____

Дата проведения _____

Место проведения _____

Название мероприятия _____

Цели, задачи _____

Цель посещения _____

Деятельность педагога и его качества оцениваются по 4-х бальной системе:

4 – данное качество/критерий / ярко выражено

3 – данное качество /критерий / сформировано в достаточной степени

2 – данное качество /критерий / имеет место

1 – сформировано в минимальной степени

0 – отсутствие, не сформировано вовсе

№	Критерии оценки	Балл
1.	Создание условий для проведения мероприятия:	
	Средний балл –	
	1.1 Наличие сценария, отражающего ход мероприятия, длительность, материалы и оборудование и т. д.	
	1.2 Организация пространства для проведения мероприятия с учетом размещения, перемещения участников, создания комфортных условий для каждого	
	1.3 Материалы и оборудование: наличие демонстрационных материалов, раздаточного материала, в т. ч. схемы, таблицы, буклеты и др.	
	1.4 Использование информационно-компьютерных технологий в рамках мероприятия	
1.5. Присутствие родителей _____ чел _____ %	0-20% - 0 баллов; 20-40% - 1 балл; 40-60% - 2 балла;	
	60-80% - 3 балла; 80-100% - 4 балла	
	Организация мероприятия, его содержание	
	Средний балл –	
2.	2.1 <i>Информационно-аналитическая работа в рамках мероприятия.</i> *Сбор, анализ сведений о родителях и детях, изучение семей, их трудностей, запросов, выявление готовности родителей к сотрудничеству;	

ПРОДОЛЖЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ В

2.	*Просвещение родителей, передача необходимой информации по обсуждаемому вопросу;	
	*Организация продуктивного общения всех участников (обмен мыслями, идеями, чувствами)	
	<i>2.2 Организация практической работы в рамках мероприятия</i>	
	*Актуальность выбранных форм, методов, применение инновационных методик;	
	*Способствует ли предложенная практическая работа реализации задач мероприятия;	
	*Востребованность предложенной практической работы родителями	
	<i>2.3 Контрольно-оценочная работа в рамках мероприятия:</i>	
	*Использование в работе методов и приемов, направленных на определение эффективности мероприятия	
	*Наличие возможности для каждого участника выразить свое мнение о проведенном мероприятии, его отдельных моментов	
Поведение участников мероприятия		
Средняя оценка:		
3.	3.1 Личностно-ориентированный стиль взаимоотношений участников мероприятия	
	3.2 Активность участников мероприятия	
	3.3 Удовлетворенность родителями участием в мероприятии	
	Личностные и профессиональные качества педагога:	
	Средняя оценка:	
4.	4.1 Грамотность и выразительность речи педагога	
	4.2 Готовность педагога к открытому диалогу	
	4.3 Способность импровизировать	
	4.4 Умение мотивировать, побуждать родителей к активному участию в мероприятии	
	4.5 Корректность в высказываниях	
	4.6 Эрудированность педагога	
	4.7 Аналитические способности педагога	
	4.8 Соответствие внешнего вида педагога его статусу	

Итоговая средняя оценка _____

Выводы:

Рекомендации:

ПРОДОЛЖЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ В

Оценочный лист педагогического мероприятия с детьми

Ф. И. О. педагога-демонстратора _____

Должность _____ Группа _____

Дата проведения _____ Место проведения _____

Название мероприятия _____

Цели, задачи _____

Цель посещения _____

Деятельность воспитателя и его качества оцениваются по 4-х бальной системе:

4 – данное качество/критерий / ярко выражено

3 – данное качество /критерий / сформировано в достаточной степени

2 – данное качество /критерий / имеет место

1 – сформировано в минимальной степени

0 – отсутствует или не сформировано вовсе

№	Критерии оценки	Балл
1.	<i>Создание условий для проведения мероприятия</i>	
	1.1 Сценарий (конспект) мероприятия, отражающего цели, задачи, ход мероприятия, длительность, материалы и оборудование и т. д.	
	1.2 Организация пространства для проведения мероприятия с учетом размещения, перемещения участников, создания комфортных условий для каждого.	
	1.3 Материалы и оборудование: наличие демонстрационных материалов, раздаточного материала, в т. ч. схемы, таблицы, буклеты и др., их количество, целесообразность, практичность и эстетичность	
	1.4 Использование информационно-компьютерных технологий в рамках мероприятия	
2.	<i>Организация мероприятия, его содержание</i>	
	2.1 Единство воспитательных, развивающих и обучающих задач	
	2.2 Соответствие содержания, методов и приемов возрасту детей	
	2.3 Эффективность выбора методов, форм и средств образовательной деятельности, использование инновационных методик	
	2.4 Использование методов и приемов продуктивного характера (проблемные ситуации, экспериментирование, моделирование и т. д.)	
	2.5 Использование методов и приемов, направленных на развитие коммуникативных способностей	
	2.6 Организация целостного образовательного процесса на основе комплексно-тематического принципа и интеграции образовательных областей	
	2.7 Использование разнообразных видов деятельности, интегрируемых друг с другом	

ПРОДОЛЖЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ В

	2.8 Использование современных педтехнологий, обеспечивающих личностно-ориентированное развитие и воспитание ребенка	
	2.9 Оригинальность организации и выбора содержания деятельности.	
	2.10 Соотношение нового и знакомого материала.	
	2.11 Оптимальность нагрузки в рамках мероприятия (интеллектуальная, физическая, деятельностьная).	
3.	<i>Поведение детей в процессе мероприятия, результативность мероприятия</i>	
	3.1 Результативность мероприятия (уровень достижения цели).	
	3.2 Сформированность представлений детей по итогам мероприятия (единство представлений по проблеме, широта кругозора, системность знаний)	
	3.3 Эмоциональная и информационная вовлеченность детей.	
	3.4 Удовлетворенность детьми участием в мероприятии	
4.	<i>Личностные и профессиональные качества педагога</i>	
	4.1 Личностно-ориентированный стиль взаимоотношений с детьми.	
	4.2 Грамотность и выразительность речи педагога.	
	4.3 Готовность педагога к открытому диалогу.	
	4.4 Способность импровизировать	
	4.5 Умение мотивировать, побуждать детей к активному участию в мероприятии.	
	4.9 Соответствие внешнего вида педагога его статусу	

Итоговая средняя оценка _____

Выводы:

Рекомендации: _____

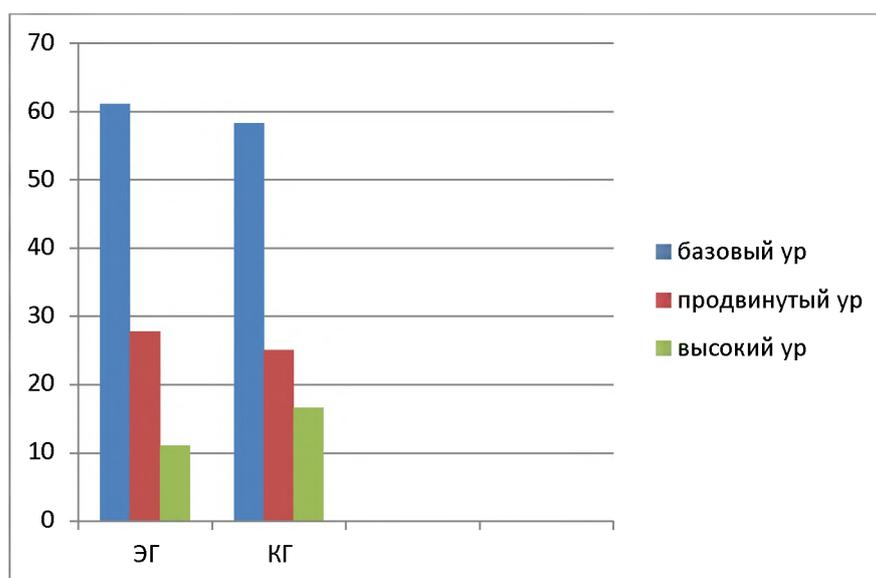


Рис. 2. Результаты обобщенных данных распределения педагогов (воспитателей) ДОО ЭГ и КГ по уровням развития профессиональной компетентности в решении профессиональных задач на основе данных самоанализа педагогов и экспертной оценки на констатирующем этапе, %.

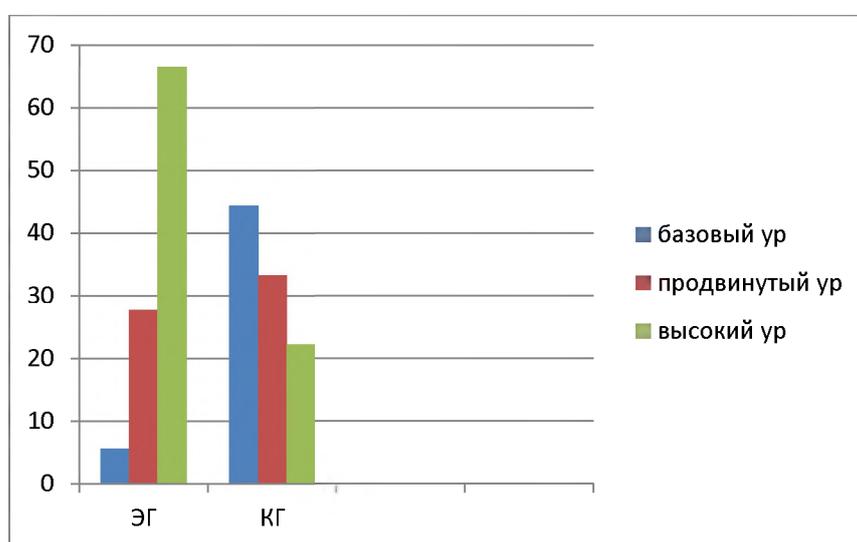


Рис 3. Результаты обобщенных данных распределения педагогов (воспитателей) ДОО ЭГ и КГ по уровням развития профессиональной компетентности в решении профессиональных задач на основе данных самоанализа педагогов и экспертной оценки на конец опытно-экспериментальной работы, %.

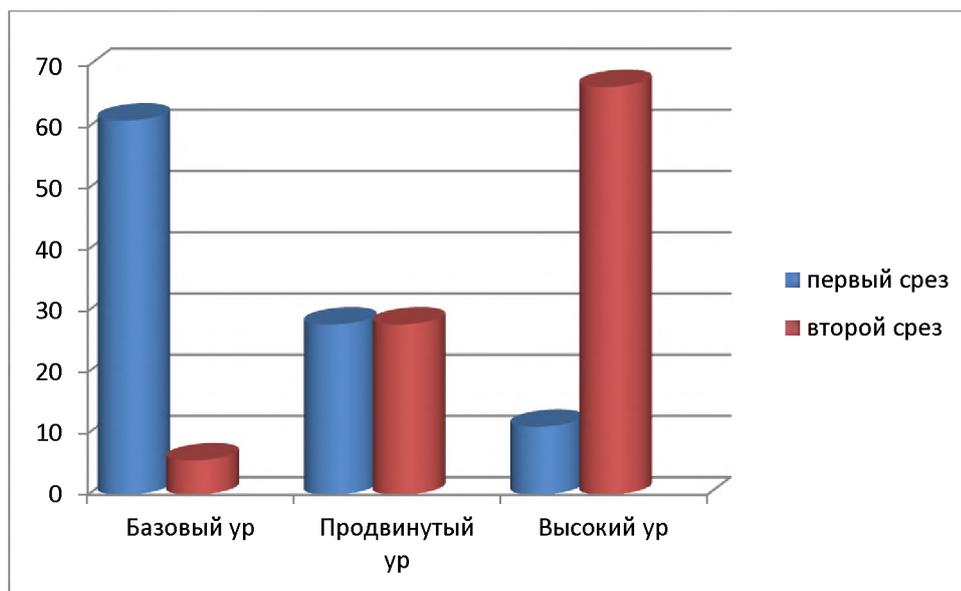


Рис. 4. Изменение количества педагогов по уровням развития профессиональной компетентности ЭГ в решении профессиональных задач в ходе опытно-экспериментальной работы, %.

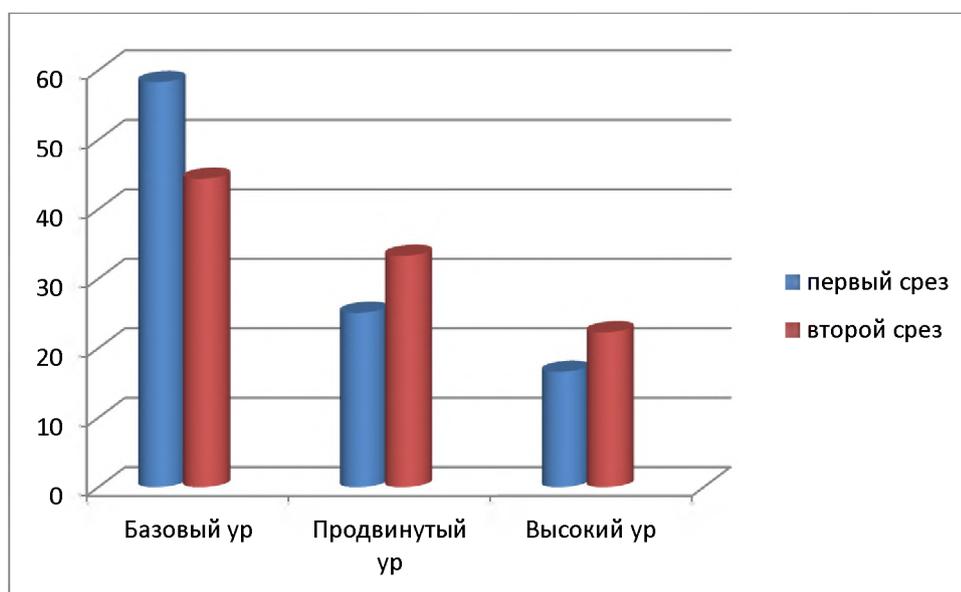


Рис. 5. Изменение количества педагогов по уровням развития профессиональной компетентности КГ в решении профессиональных задач в ходе опытно-экспериментальной работы, %.