



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

С.Н. Юревич
Л.Н.Санникова
Н.И. Левшина

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ
ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ: ФОРМИРОВАНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОО**

Монография

Магнитогорск
2017

Рецензенты:

кандидат педагогических наук,
старший методист,
МУ ДПО «Центр повышения квалификации
и информационно-методической работы» г. Магнитогорска
С.Ф. Багаутдинова

доктор педагогических наук, профессор,
директор института гуманитарного образования,
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
О.В. Гневэк

Юревич С.Н., Санникова Л.Н., Левшина Н.И.

Современные проблемы управления дошкольным образованием: формирование профессиональной компетентности педагогов ДОО [Электронный ресурс] : монография / Светлана Николаевна Юревич, Лилия Наилевна Санникова, Наталия Ивановна Левшина ; ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». – Электрон. текстовые дан. (0,81 Мб). – Магнитогорск : ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Систем. требования : IBM PC, любой, более 1 GHz ; 512 Мб RAM ; 10 Мб HDD ; MS Windows XP и выше ; Adobe Reader 8.0 и выше ; CD/DVD-ROM дисковод ; мышь. – Загл. с титул. экрана.

В монографии отражены современные подходы в управлении дошкольным образованием, связанные с формированием профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций (ДОО), использованы материалы исследований последних лет.

Проведён анализ работ в области изучения компетентностного подхода. Уточнено понятие профессионально-педагогической компетентности. Профессиональная компетентность педагога ДОО рассмотрена с точки зрения различных ученых, проанализированы требования разных стандартов.

Монография предназначено для студентов, обучающихся по направлениям 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Управление дошкольным образованием», 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и педагогика дошкольного образования»; 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование и Иностранный язык» дневной и заочной формы обучения.

УДК 373.2

© Юревич С.Н., Санникова Л.Н., Левшина Н.И., 2017
© ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова», 2017

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	4
1. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА ДОО	7
1.1. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности педагога ДОО	7
1.2. Технология формирования профессиональной компетентности педагога ДОО	16
2. МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА ДОО	23
2.1. Теоретические основы формирования методической компетентности педагога ДОО	23
2.2. Технология формирования методической компетентности педагога ДОО	31
3. САМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА ДОО	37
3.1. Теоретические основы формирования самообразовательной компетентности педагога ДОО	37
3.2. Технология формирования самообразовательной компетентности педагога ДОО	48
4. ИМИДЖЕВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОО	59
4.1. Теоретические основы формирования имиджевой компетентности педагогов ДОО	59
4.2. Технология формирования имиджевой компетентности педагогов ДОО	69
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	77

ВВЕДЕНИЕ

Сегодня одной из тенденций изменения современного высшего образования является выдвижение в качестве приоритетного – компетентностного подхода при подготовке специалистов. Обращение к компетентности как интегральной характеристике личности профессионала обозначилось как научная и практическая задача в конце шестидесятых годов прошлого столетия, когда в мире произошло осознание глобальности кризиса образования, поразившего как развивающиеся, так и развитые страны. В 1980 году на конференции «Компетенция: анализ, критика, переоценка» (штат Пенсильвания, США) компетентностный подход получил свое научное обоснование, и сегодня данный подход широко применяется в школах Западной Европы, США и Россию.

Внедрение компетентностного подхода в образование зависит, во-первых, от мировой и общеевропейской тенденцией интеграции, глобализации экономики и неуклонно нарастающим процессом гармонизации «архитектуры европейской системы высшего образования». Как отмечается в аналитическом обзоре 2003 года «Реформы образования», в условиях глобализации экономики смещаются акценты с принципа адаптивности на принцип компетентности специалистов.

Во-вторых, подготовкой нормативных и теоретически обоснованных материалов по проблеме внедрения компетентностного подхода. Так, если ранее провозглашаемые и практически внедряемые подходы рассматривались и принимались научным и педагогическим сообществом, но не фиксировались, то в настоящее время и, современные документы отечественного образования (ФЗ № 273 «Об образовании в РФ», ФГОС ВО, Профессиональный стандарт «Педагог») и Совет Европы (Совет Культурной Кооперации) ориентированы на компетентностный подход.

В странах Запада, и в первую очередь США, компетентностный подход рассматривается как альтернатива более традиционному кредитному подходу, ориентированному на нормирование содержательных единиц, аналогичных российским представлениям об образовательном стандарте. Причем компетенции разрабатываются и предъявляются в первую очередь работодателями и обществом в виде некоторых специфических ожиданий, связанных с профессиональной деятельностью выпускника. Уровень соответствия индивидуальных показателей ожиданиям работодателя и общества – основной показатель компетентности.

Интеграция России в единое образовательное пространство совпала с разработкой третьего поколения государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, в основе которых лежит компетентностный подход (В.И. Байденко, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Я.А. Степанова, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, В.А. Шадриков, Дж. Равен, В. Хутмахер и др.), акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Данная способность определяется как компетентность.

Понятийный аппарат компетентностного подхода не является устоявшимся. Сегодня в науке изучаются различные виды компетенций. Компетенция (от лат. *competere* — соответствовать, подходить) — это личностная способность специалиста (сотрудника) решать определённый класс профессиональных задач. Также под компетенцией понимают формально описанные требования к личностным, профессиональным и т. п. качествам сотрудников компании (или к какой-то группе сотрудников). В данном понимании компетенции используются при оценке персонала.

Термин «компетенция» пришел в педагогику из мира труда и предприятий. Как отмечают в своих исследованиях С.Е. Шишов и В.А. Кальней, «в течение последних десятилетий этот мир значительно отточил, заформализировал свои концепты и свою технику оценки и управления людскими ресурсами. Столкнувшись с большой конкуренцией

и с быстрым изменением знаний и технологий, мир предприятий направил растущие инвестиции в развитие того, что часто называют «человеческим капиталом».

В педагогической литературе термин «компетентность» встречается в контексте исследований профессиональной деятельности. Компетентность как устойчивая готовность и способность человека к деятельности «со знанием дела» предполагает: глубокое понимание существа выполняемых задач и разрешаемых проблем; хорошее знание опыта, имеющегося в данной области, активное овладение его лучшими достижениями; умение выбирать средства и способы действия, адекватные конкретным обстоятельствам места и времени; чувство ответственности за достигнутые результаты; способность учиться на ошибках и вносить коррективы в процесс достижения цели (Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, Н.П. Гришина, Н.В. Карнаух, М.В. Крупина, В.Ю. Кричевский, Л.М. Митина, Н.П. Попова и др.).

В работах по социальной психологии «компетентность» трактуется как доскональное знание своего дела, сущности выполняемой работы, сложных связей явлений и процессов, возможных способов и средств достижения намеченных путей.

Необходимо отметить большой вклад в разработку проблемы компетентности отечественных исследователей – Л.П. Алексеевой, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Л.А. Петровской, Г.И. Сивковой, Н.С. Шаблыгиной и др. Авторы подчеркивают, что сущность компетентности отражает деловую надежность и способность успешно и безошибочно осуществлять деятельность как в стереотипных, так и в нестандартных ситуациях. Исходя из анализа психолого-педагогической и социологической литературы, можно дать следующее определение понятия «компетентность»: личностная характеристика индивида, отражающая его способность использовать универсальные способы деятельности, основанная на совокупности научных знаний в конкретных жизненных ситуациях; это характеристика личности, отражающая готовность и способность человека эффективно решать задачи, которые возникают перед ним в процессе деятельности.

В отечественной педагогике исследованию содержания и особенностей компетентностного подхода посвящены работы многих ученых, анализ которых позволяет сделать следующие выводы:

1. Компетентностный подход является отражением потребности общества в подготовке специалистов и выпускников школ, которые обладают не только определенными знаниями, но и сформированными умениями применять полученные знания для решения определенных задач в различных условиях.

2. Категориальная база компетентностного подхода непосредственно связана с идеей целенаправленности и целезаданности образовательного процесса; при этом, компетентностный подход: во-первых, позволяет привести образование в соответствие с потребностями рынка труда, реализовать заказ работодателей на подготовку компетентных специалистов; во-вторых, при данном подходе результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования; в-третьих, он акцентирует внимание на результатах образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях.

Анализ работ в области использования компетентностного подхода показал, что при проектировании новых образовательных систем цели обучения в рамках этого подхода формулируются либо в виде: а) совокупности компетенций – подход, развиваемый представителями Московской психолого-педагогической школой (В.И. Байденко, В.А. Исаев, Ю.Г. Татур и др.); б) совокупности компетентностей – другой взгляд, предложенный психолого-педагогической школой РГПУ им. А.И. Герцена – Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, И.С. Батракова, Г.Н. Сериков и др. Существование двух подходов к формулировке целей современного обучения порождает два подхода к трактовке данных понятий: первый – отождествление сущности, структуры и содержания понятий «компетентность» и «компетенция»; второй – их разграничение, рассмотрение компетенции и компетентности как части и целого.

В исследовании мы будем придерживаться второго подхода, в рамках которого компетенция рассматривается как совокупность наперед заданных знаний, умений и способов деятельности, необходимых человеку для продуктивного осуществления соответствующей ей деятельности.

Компетентность – совокупность личностных качеств, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций, необходимых для осуществления деятельности (А.С. Белкин).

Компетентность – состояние «углубленного знания» предмета или освоенное умение, состояние адекватного выполнения задачи, предполагающее постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время, в данных условиях (М.А. Чошанов). Она, проявляясь в поведении и деятельности человека, становится его личностным качеством, т.е. компетентностью. При этом компетентность предполагает не только владение человеком компетенцией, охватывающей когнитивную и предмету деятельности (мотивационная сфера человека) (Н.В. Баграмова, И.А. Зимняя, М.В. Литвиненко, А.В. Хуторской и др.). Другими словами, компетенция – это заданное содержание компетентности, которое необходимо освоить, чтобы быть компетентным. В этом случае, под компетентностью понимается не суммарная совокупность, а целостная система личностно-осмысленных знаний, умений и принятых ценностей, как раз и направленных на применение этих самых компетенций. При этом подчеркнем, что компетентность - это опыт успешного осуществления деятельности по выполнению определенной компетенции. Это означает, что компетенция, являясь частью целого и достигая необходимого уровня развития в результате обогащения новыми знаниями, умениями, навыками, «превращается» в компетентность как интегративное качество личности. В любом случае, как компетенция, так и компетентность рассматриваются как результат развития личности в образовательном процессе.

Таким образом, компетентность в разных деятельности можно рассматривать как способ существования того или иного содержания образования, способ его успешного воплощения в деятельности.

1. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА ДОО

1.1. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности педагога ДОО

На дошкольное образовательное учреждение в современных условиях развития нашего общества возлагаются очень ответственные социальные задачи – обучать, воспитывать и готовить к жизни то поколение людей, труд и талант, инициатива и творчество которых будут определять социально – экономический, научно – технический и нравственный прогресс российского общества в новом столетии.

Современное дошкольное образование является одной из самых развивающихся ступеней образовательной системы Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 17 октября 2013 года, одним из ключевых условий реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования рассматривает обеспеченность квалифицированными педагогическими кадрами. Существенное изменение приоритетов в области обучения и воспитания детей привело к повышению требований к уровню профессионализма сотрудников дошкольных организаций. Стало очевидным, что существует проблема повышения профессионализма кадров на рабочих местах. В этой связи выдвигается вопрос о том, каким образом компенсировать недостатки традиционной работы или же вообще заменить ее в части решения задачи непрерывного профессионального развития сотрудников ДОО.

Профессиональное становление личности исследовали в своих трудах такие ученые, как В.А. Бодров, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, В.И. Слободчиков и др. В науке рассмотрены отдельные компоненты профессионального становления личности, такие, как профессиональная направленность (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.И. Леонтьев, Н.А. Шавир и др.); профессиональная компетентность (В. И. Байденко, А.С. Белкин, Б.С. Гершунский, С.А. Дружилов, О.Е. Лебедев, Л.Г. Медведев, М.М. Поташник, В.Г. Пищулин, И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко, С.Б. Шишов и др.); профессиональные качества (В.И. Киреенко, Ю.А. Полуянов, В.Г. Рындак, В.Д. Шадриков и др.).

Исследование профессионально-педагогической компетентности - одно из ведущих направлений деятельности целого ряда ученых (Н.В. Кузьмина, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, В.Н. Введенский, М.И. Лукьянова, А.В. Хуторской, Г.С. Сухобская, О.Н. Шахматова, В.А. Сластенин и многие другие исследователи). В педагогической науке понятие «профессиональная компетентность» рассматривается с позиции разных подходов (лично-деятельностного, системно-структурного, знаниевого и других) и трактуется как основывающийся на знаниях интеллектуально и лично обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека (И.А. Зимняя); система знаний и умений педагога, проявляющаяся при решении возникающих на практике профессионально-педагогических задач (Г.С. Сухобская); совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности (О.Н. Шахматова).

Компетенция (от лат. *competentio* от *competo* добиваюсь, соответствую, подхожу) - это личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач. Также под компетенцией понимают формально описанные требования к личностным, профессиональным и т.п. качествам сотрудников компании (или к какой-то группе сотрудников).

В концептуальном словаре-справочнике по педагогической акмеологии профессионально-педагогическая компетентность трактуется как интегративная профессионально-личностная характеристика, включающая достоинства и достижения педагога, определяющая готовность и способность выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретно - исторический момент нормами, стандартами, требованиями.

В настоящее время существуют различные определения понятий «компетентность» и «компетенция», анализ научной литературы свидетельствует о сложности, многомерности и неоднозначности современной трактовки этих понятий.

Так, И.Б. Васильев указывает, что компетенция – это круг полномочий должностного лица, в пределах которого оно должно обладать необходимыми познаниями и имеет право принимать решения, а компетентность – это способность работника квалифицированно выполнять определенные виды работ в рамках конкретной профессии, добиваясь высоких результатов труда на основе имеющихся у него профессиональных знаний, умений и навыков. Автор полагает, что компетенция и компетентность соотносятся как должное и сущее, компетенция принадлежит должности, а компетентность – работнику [50, с. 35].

В свою очередь М.А. Чошанов считает, что компетентность – это не только совокупность знаний, но и, что особенно значимо, постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях, т.е. владение оперативными и мобильными знаниями. Это гибкость и критичность мышления, подразумевающая способность выбирать наиболее оптимальные и эффективные решения и отвергать ложные.

И.А. Зимняя рассматривает компетентность как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека. По ее мнению, компетентность в качестве своих компонентов включает: готовность к проявлению этого свойства в деятельности, поведении человека, знание средств, способов, программ выполнения действий, решения задач, осуществления правил и норм поведения, что составляет содержание компетенции, его личностную значимость; эмоционально-волевую регуляцию как способность адекватно ситуациям социального и профессионального взаимодействия проявлять и регулировать проявление компетентности» [31, с. 34-35].

Нам представляется удачной точка зрения А.В. Хуторского, согласно которой необходимо отличать анализируемые понятия. Под компетенцией следует понимать совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для того, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним. Под компетентностью – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [85, с. 60].

Понятие «профессиональная компетентность» (от лат. *professio* – официальное занятие, лат. *compro* – соответствовать, подходить) в «Энциклопедии профессионального образования» трактуется как «интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая уровень знаний и умений, достаточный для осуществления цели данного рода деятельности» [91, с. 66].

С этим определением созвучен подход Э.Ф. Зеера, рассматривающего профессиональную компетентность как интегративное качество личности человека, включающее систему необходимых знаний, умений и навыков, достаточных для выполнения определенного вида профессиональной деятельности [30, с. 23].

Т.Г. Браже представляет профессиональную компетентность как систему, включающую в себя аспекты философского, психологического, социологического, культурологического и личностного порядка. Профессиональная компетентность людей, работающих в системе «человек – человек», определяется не только базовыми (научными) знаниями и умениями, но и ценностными ориентациями специалиста, мотивами его деятельности, пониманием им себя в мире и мира вокруг себя, стилем взаимоотношений с людьми, с которыми он работает, его общей культурой, способностью к развитию своего творческого потенциала.

В свою очередь В.С. Лазарев под профессиональной компетенцией педагога понимает интегративное психическое образование, включающее в себя как знания, необходимые для решения соответствующего типа задач, так и умения ставить задачи данного типа,

планировать их решение, выбирать и применять адекватные средства решения, оценивать результаты действий. Сформировать компетенцию – значит сформировать соответствующую функциональную систему психики как целостное, интегративное образование [41].

Таким образом, проанализировав научную литературу, мы приходим к тому, что компетенция представляет собой определенную совокупность знаний, умений и навыков педагога в профессиональной (или иной) деятельности, это возможности человека. Важно отметить, что знания, умения и навыки имеют не только профессиональный характер, поскольку процесс овладения компетенциями сопряжен с личностными характеристиками человека, его внутренними ресурсами. Компетенции включают в себя когнитивную составляющую (знания, умения, навыки), аффективную (эмоции) и волевую составляющую. Это обобщенная форма разнородных личностных качеств.

Компетентность же предусматривает совокупность освоенных человеком компетенций, их обладание и регулярное применение. Компетентность гарантирует успешное и своевременное выполнение поставленных целей и задач в рамках профессиональной (или иной) деятельности, она характеризуется понятием «качество». Компетентность в профессиональной деятельности включает в себя не только определенные знания, умения и навыки, но и личностный потенциал педагога, его убеждения, установки, ценности. Компетентный педагог осуществляет свою профессиональную деятельность своевременно, рационально и эффективно. В процессе своей профессиональной деятельности компетентный педагог достигает высоких результатов, используя минимальное количество ресурсов. Кроме того, компетентность тесно связана с постоянным развитием, совершенствованием, это процесс, не имеющий границ.

Профессиональная компетентность педагога ДОО предполагает гармоничное единство теоретической и практической составляющих профессионального портрета педагога дошкольной организации. Их целостность определяет уровень профессионализма педагога, эффективность, результативность, а также энергозатратность его профессиональной деятельности.

В связи с вышеизложенным под профессиональной компетентностью педагога мы будем рассматривать интегративную характеристику профессиональных и личностных качеств, совокупность психолого-педагогических знаний, профессиональных умений и творческого опыта взаимодействия с детьми.

Компетентность всегда проявляется в деятельности – предметно-информационной, деятельностно-коммуникативной, ценностно-ориентировочной. Профессиональную компетентность педагога определяет способность педагога решать профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. Профессиональная компетентность проявляется, как правило, в органическом единстве с ценностями педагога, он должен быть глубоко заинтересован в реализуемой им педагогической деятельности.

Относительно структуры профессиональной компетентности педагога ДОО среди ученых нет единства во мнениях. Так, Н.В. Кузьмина считает, что профессиональная компетентность включает пять элементов или видов компетентности [40]:

1. Специальная компетентность включает глубокие знания, квалификацию и опыт деятельности в области преподаваемого предмета, по которому ведется обучение; знание способов решения технических, творческих задач.

2. Методическая компетентность включает владение различными методами обучения, знание дидактических методов, приемов и умение применять их в процессе обучения, знание психологических механизмов усвоения знаний и умений в процессе обучения.

3. Социально-психологическая компетентность предполагает умение строить педагогически целесообразные отношения с обучаемыми, знание психологии межличностного и педагогического общения.

4. Дифференциально-психологическая компетентность включает умение выявлять личностные особенности, установки и направленность обучаемых, определять ведущие мотивы деятельности.

5. Аутопсихологическая компетентность подразумевает умение осознавать уровень собственной деятельности, своих способностей; умение видеть причины недостатков в своей работе, в себе; желание самосовершенствования.

Перечисленные виды профессиональной компетентности охватывают основные направления профессионально-педагогической деятельности.

В свою очередь А.К. Маркова считает, что структура профессиональной компетентности может быть представлена четырьмя блоками [51, с. 23-24]:

1. Профессиональные психологические и педагогические знания.

2. Профессиональные педагогические умения.

3. Профессиональные психологические позиции, установки педагога, требуемые от него профессией.

4. Личностные особенности, обеспечивающие овладение педагогом профессиональными знаниями и умениями.

По мнению Д.С. Ермакова, в структуре компетентности как таковой можно выделить потребностно-мотивационный, когнитивный, практически-деятельностный, эмоционально-волевой и ценностно-смысловой компоненты. Причём именно последний элемент, как показывают теоретические и эмпирические исследования, является системообразующим.

В настоящее время проводится большое количество исследований, направленных на изучение профессиональной компетентности педагогов дошкольных организаций. Нормативно-правовая трактовка понятия «компетентность» относительно педагогов дошкольного образования (воспитателей) объясняется в Едином квалификационном справочнике (ЕКС), где в разделе «Квалификационные характеристики должностей работников образования» определяются основные компетентности педагогических работников: профессиональная, информационная, коммуникативная и правовая.

Согласно ЕКС профессиональная компетентность определяется как качество действий работника, обеспечивающих эффективное решение профессионально-педагогических проблем и типичных профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях педагогической деятельности, с использованием жизненного опыта, имеющейся квалификации, общепризнанных ценностей; владение современными образовательными технологиями, технологиями педагогической диагностики (опросов, индивидуальных и групповых интервью), психолого-педагогической коррекции, снятия стрессов и т.п., методическими приемами, педагогическими средствами и их постоянное совершенствование; использование методических идей, новой литературы и иных источников информации в области компетенции и методик преподавания для построения современных занятий с обучающимися (воспитанниками, детьми), осуществление оценочно-ценностной рефлексии» [65].

Рассмотрим профессиональную компетентность педагога ДОО с точки зрения различных ученых.

И.Н. Асаева определяет профессиональную компетентность педагога ДОО как заданное социальное требование к способности и готовности педагога по реализации обобщенных способов действий (основанных на знаниях, умениях, ценностных отношениях, опыте), необходимых для осуществления профессиональной деятельности по развитию детей дошкольного возраста в ДОО [3].

Такой ученый как Л.Н. Аتماхова считает, что профессиональная компетентность педагога – это интегральная характеристика, включающая когнитивный, деятельностный и профессионально-личностный компоненты, определяемая готовностью и способностью педагога дошкольного образования реализовать в непосредственной деятельности профессиональные педагогические функции [5].

А.А. Майером данное определение рассматривается как базовый уровень и критерий качества профессиональной подготовки педагога дошкольного образования к труду, моделирующей целостное развитие личности и деятельности педагога дошкольного образования во взаимодействии с предметом (культурой) и объектом труда (ребенком) в структуре мотивационно-психологической, теоретической, технологической и результативной готовности. По мнению А.А. Майера, модель профессиональной компетентности педагога должна содержать знания о структуре процесса образования (целях, содержании, средствах, объекте, деятельности, результате и т.д.), о себе как субъекте профессиональной деятельности. Она также должна включать опыт применения приемов профессиональной деятельности и творческий компонент [49].

Т.А. Сваталова предлагает рассматривать под профессиональной компетентностью педагога ДОО совокупность видов компетентностей: методической, оценочной, организаторской, коммуникативной, в состав которых входят «ключевые» компетенции (аналитическая, прогностическая, проектировочная, оценочная, рефлексивная, информативная, развивающая, ориентационная, мобилизационная, перцептивная, педагогической техники, педагогического воздействия), необходимые педагогу дошкольного образования для эффективной реализации профессиональных функций [71].

Для получения целостного представления о сущности профессиональной компетентности педагога дошкольной образовательной организации на этапе внедрения Федерального государственного образовательного стандарта охарактеризуем ее содержательный компонент (профессиональные функции и решаемые в ходе их выполнения типовые профессиональные задачи).

Основной целью педагогической деятельности воспитателя ДОО является личностное развитие ребенка, его позитивная социализация.

Развивающая функция педагога дошкольного образования характеризуется направленностью на общее развитие ребенка, на создание условий для раскрытия и реализации актуальных и потенциальных возможностей детей (М.В. Битянова, И.В. Дубровина и др.). Уточняя содержание этого понятия, О.В. Бездетко рассматривает ее как научно обоснованный и психологически оправданный вид деятельности педагога, направленный на стимулирование, обогащение и оптимизацию развития личностных, субъектно-деятельностных и индивидуальных качеств ребенка. Реализация развивающей функции предполагает умение воспитателя создать необходимые условия для становления у ребенка самосознания, положительного образа «Я», опираясь на доступные для этого возраста механизмы самопознания.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [63] нацеливает на необходимость создания благоприятной социальной ситуации развития детей, что в свою очередь требует от педагога сформированности у него ряда компетенций. В частности, выделяется готовность педагога обеспечить эмоциональное благополучие ребенка через непосредственное общение с каждым ребенком и уважительное отношение к каждому ребенку, его чувствам и потребностям; а также способность поддерживать индивидуальность и инициативу детей через создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности; создание условий для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей; недирективную помощь детям, поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности (игровой, исследовательской, проектной, познавательной и т. д.) [63].

Одной из основных функций и важнейшим направлением деятельности педагога дошкольного учреждения традиционно является воспитание. Задача воспитателя – помочь растущему человеку выявить и раскрыть свои потенциальные возможности; оказать помощь воспитанникам в выборе ценностей и идеалов. И. И. Гончарова отмечает, что воспитательный процесс должен строиться на основе педагогики ненасилия, свободы самовыражения, активной реализации личностного творческого потенциала в деятельности.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [63] нацеливает педагога на проявление у него способности устанавливать правила взаимодействия в разных ситуациях через:

- создание условий для позитивных, доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также имеющими различные (в том числе ограниченные) возможности здоровья;

- развитие коммуникативных способностей детей, позволяющих разрешать конфликтные ситуации со сверстниками;

- развитие умения детей работать в группе сверстников [63].

Важной функцией педагога ДОО выступает также обучение детей. По мнению Р.Р. Денисовой, дошкольная образовательная деятельность выполняет жизненно важную функцию – оказывает детям помощь и поддержку при вхождении в мир самостоятельного социального опыта, поэтому ее результативность определяется тем, насколько субъекты образовательной деятельности сориентированы на детскую личность и стремятся развивать ее индивидуальность.

Образовательная деятельность в ДОО способна обеспечить всестороннее, равномерное, свободное и гармоничное развитие ребенка. Именно она имеет определяющее значение в развитии потенциальных особенностей детской личности, ее способностей. Педагогические коллективы дошкольных образовательных учреждений в соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» [84] осуществляют самостоятельное проектирование образовательной программы дошкольного учреждения, создают собственные модели организации педагогического процесса. Содержание дошкольного образования в основной общеобразовательной программе дошкольной организации дополняется региональным компонентом, учитывающим особенности, специфику и традиции территории, на которой реализуется образовательный процесс. Исходя из этого, педагог ДОО должен быть компетентен в вопросах разработки и реализации компонентов региональной составляющей образовательной программы дошкольной организации.

Организация образовательного процесса в рамках дошкольной организации претерпевает значительные изменения в настоящее время, поскольку Федеральный государственный стандарт дошкольного образования выдвигает совершенно новые требования с учетом современных тенденций. В настоящее время широко востребован не просто педагог, воспитатель, а педагог-исследователь, педагог-консультант, педагог-психолог, педагог-технолог. Педагог должен активно заниматься научно-исследовательской, поисковой, методической, опытно-экспериментальной, проектной, инновационной деятельностью. Такой педагог должен создавать детям, обучающимся в ДОО, среду, в которой им будет предоставлена возможность самостоятельно активно действовать, проявлять инициативу, творчество. Образовательные задачи в такой ситуации будут находить свое решение в совместной деятельности педагога и ребенка, акцент в которой будет поставлен на развитие заинтересованности ребенка, его активизации, проявлении им самостоятельности.

Межличностное взаимодействие педагога и ребенка, основанное на партнерских отношениях, позволит ребенку не просто выступать получателем информации, исходящей от педагога, а быть активным участником образовательного процесса, познавать окружающий мир сквозь призму самостоятельных действий, поступков, наблюдений, взаимоотношений.

Это позволит ребенку, в процессе общения и познания, не только раскрыться, развить творческие способности, коммуникативные навыки, но видеть результаты своей деятельности, принятых решений и поступков.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [63] требует от педагога готовности к построению вариативного развивающего образования, ориентированного на зону ближайшего развития ребенка, через:

- создание условий для овладения культурными средствами деятельности;
- организацию видов деятельности, способствующих развитию мышления, речи, общения, воображения и детского творчества, личностного, физического и художественно-эстетического развития детей;
- поддержку спонтанной игры детей, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства;
- оценку индивидуального развития детей [63].

Многогранное и гармоничное развитие личности ребенка с учетом индивидуальных особенностей – ключевое направление ФГОС, поэтому педагог должен быть не только готов, но и способен к его эффективной реализации. Развивающий процесс должен включать не только взаимодействие педагога с ребенком, но и с ближайшим окружением в лице взрослых и сверстников. Только в таком случае возможно комплексное развитие ребенка.

Отдельного внимания заслуживает сотрудничество педагога ДОО с родителями ребенка. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования обращает внимание на необходимость тесного взаимодействия педагога с родителями по вопросам, связанным с образовательной деятельностью ребенка в ДОО, непосредственного вовлечения их в этот процесс, развития инициативности со стороны родителей, сплоченности семьи посредством реализации совместной положительно направленной деятельности. Безусловно, важную роль в этом процессе играет высокая значимость родителей для ребенка, что учитывается педагогом.

Современные исследователи приходят к общему выводу, что развитие ребенка возможно лишь во взаимодействии с саморазвивающимся педагогом. Проанализировав научные исследования Н.М. Борытко, С.Г. Вершловского, И.А. Колесниковой, Н.Г. Пешковой, Н.К. Сергеева и других, мы считаем необходимым среди основных социально-педагогических характеристик воспитателя как саморазвивающегося субъекта профессиональной деятельности, выделить следующие:

- направленность педагога на постоянный профессиональный рост, саморазвитие и самообразование на протяжении всего периода реализации профессиональной психолого-педагогической деятельности, а также по ее завершению;
- проявление высокого уровня приспособления (адаптивности) к преобразованиям, происходящим в области дошкольного образования, мобильность, гибкость и нацеленность на успех при освоении и реализации новых программ и технологий;
- своевременное и соответствующее решение проблем, связанных с профессиональной деятельностью и личной жизнью (своей и воспитанников), осознанный подход к проведению коррекции проблемной деятельности;
- активное изучение и внедрение в профессиональную деятельность передового опыта, инновационных форм и методов работы, проявление творческой индивидуальности, креативности, оригинальности;
- самокритичность, целесообразность, ответственность;
- регулярное взаимодействие с детьми, родителями, коллегами.

Исходя из этого, современным дошкольным образовательным организациям нужен педагог, владеющий способами взаимодействия с разными категориями детей, учитывающий в общении с ними особенности детского развития, способный организовать «зону

ближайшего развития» ребенка, включить ребенка в разные виды детской деятельности. Это требует высокого уровня компетентности педагогов в области психологии развития детей, в лично-ориентированных развивающих технологиях образования, в частности в технологиях обеспечения индивидуального подхода к ребенку.

18 октября 2013 года принят Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ №544н "Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [64].

Профессиональный стандарт педагога – документ, включающий перечень профессиональных и личностных требований к учителю (воспитателю), действующий на всей территории Российской Федерации. Стандарт выдвигает требования к личностным качествам педагога, таких как готовность учить всех без исключения детей, вне зависимости от их склонностей, способностей, особенностей развития, ограниченных возможностей.

Согласно части пятой профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» профессиональные компетенции педагога дошкольного образования (воспитателя), отражающие специфику работы на дошкольном уровне образования, педагог дошкольного образования должен:

1. Знать специфику дошкольного образования и особенности организации образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста.

2. Знать общие закономерности развития ребенка в раннем и дошкольном детстве; особенности становления и развития детских деятельностей в раннем и дошкольном возрасте.

3. Уметь организовывать ведущие в дошкольном возрасте виды деятельности: предметно-манипулятивную и игровую, обеспечивая развитие детей. Организовывать совместную и самостоятельную деятельность дошкольников.

4. Владеть теорией и педагогическими методиками физического, познавательного и личностного развития детей раннего и дошкольного возраста.

5. Уметь планировать, реализовывать и анализировать образовательную работу с детьми раннего и дошкольного возраста в соответствии с ФГОС дошкольного образования.

6. Уметь планировать и корректировать образовательные задачи (совместно с психологом и другими специалистами) по результатам мониторинга, с учетом индивидуальных особенностей развития каждого ребенка раннего и/или дошкольного возраста.

7. Реализовывать педагогические рекомендации специалистов (психолога, логопеда, дефектолога и др.) в работе с детьми, испытывающими трудности в освоении программы, или детьми с особыми образовательными потребностями.

8. Участвовать в создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды, обеспечивая безопасность жизни детей, сохранение и укрепление их здоровья, поддерживая эмоциональное благополучие ребенка в период пребывания в образовательной организации.

9. Владеть методами и средствами анализа психолого-педагогического мониторинга, позволяющего оценить результаты освоения детьми образовательных программ, степень сформированности у них необходимых интегративных качеств детей дошкольного возраста, необходимых для дальнейшего обучения и развития в начальной школе.

10. Владеть методами и средствами психолого-педагогического просвещения родителей (законных представителей) детей раннего и дошкольного возраста, уметь выстраивать партнерское взаимодействие с ними для решения образовательных задач.

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

Мы проанализировали требования разных стандартов и на этой основе в структуре профессиональной компетентности педагога ДОО выделяем следующие компоненты – ценностно-смысловой, деятельностный и рефлексивный.

Ценностно-смысловой компонент профессиональной компетентности включает в себя ярко выраженную потребность в постоянном развитии профессиональной деятельности; выраженное, ценностное отношение к профессии; постоянное проявление личной инициативы; проявление ценностного отношения к актуализации гностических умений, овладению коммуникативными умениями и т.д.

Деятельностный компонент предполагает принятие педагогом активного участия в инновационной деятельности ДОО, в тренингах и занятиях по совершенствованию профессионализма; педагог системно применяет современные средства самоконтроля и самооценивания; выявляет оптимальные условия для саморазвития, самоорганизации и т.д.

Рефлексивный компонент профессиональной компетентности педагога ДОО включает в себя реализацию комплексного анализа собственного профессионального поведения, собственного профессионального опыта; осуществление диагностики собственных профессиональных затруднений и выделений их по степени значимости; определение и коррекцию стратегии собственного непрерывного профессионального развития и др.

Выделенные нами компоненты профессиональной компетентности педагога мы рассматриваем как стратегический ориентир развития и совершенствования профессиональной подготовки педагога дошкольного образования.

Таким образом, анализ научной литературы свидетельствует о том, что современное развитие профессиональной деятельности педагогов ДОО, новые требования, выдвигаемые им, как специалистам системы образования, влекут за собой новые требования к содержанию и структуре профессиональной компетентности. Она характеризуется вариативностью входящих в её состав компонентов, отражающих запросы общества и нормативные требования к профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность педагога дошкольной образовательной организации, как было отмечено ранее, является интегральной профессионально-личностной характеристикой, которая определяет внутреннюю готовность и способность педагога осуществлять психолого-педагогическую деятельность согласно принятым в обществе в настоящее время нормами и стандартами. Одним из показателей профессиональной компетентности педагога ДОО является его способность к самообразованию, которая проявляется в стремлении к росту, самосовершенствованию, в поиске новых идей и новых подходов к организации педагогической деятельности в условиях дошкольной организации.

Одно из важнейших качеств, которое характеризует компетентность - инициатива. Это внутреннее пробуждение к новым формам деятельности, руководящая роль, в каком либо действии. Инициатива представляет собой разновидность общественной активности, социального творчества, предпринимаемого лицом. Инициатива характеризуется тем, что человек берет на себя большую меру ответственности, чем этого требует простое соблюдение общественных норм.

Еще одним немаловажным составляющим компонентом компетентности является сотрудничество. Это гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленная взаимопониманием, проникновением в духовный мир, коллективным анализом хода и результатов деятельности.

Педагогическая компетентность - системное явление, сущность которого состоит в системном единстве педагогических знаний, опыта, свойств и качеств педагога, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность, целенаправленно

организовывать процесс педагогического общения и также предполагающих личностное развитие и совершенствование педагога.

Итак, общим для указанных подходов к определению компетенции является понимание ее как способности человека осуществлять различные задачи, воплощенной в совокупности знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения конкретной работы. Кроме того, из анализа этих публикация стало ясно, что компетенции проявляются в конкретных ситуациях. Например, речь может идти о проявлении компетенции в ситуациях социальной или профессиональной деятельности. Можно даже сказать, что компетенции – это своего рода интеграция знаний, умений, опыта с социально-профессиональной ситуацией, т.е. с конкретной реальной деятельностью.

Таким образом, компетенции:

- проявляются в какой-либо деятельности человека через его поведение как индивидуальная характеристика человека, основанная на его знаниях, умениях и способностях и проявляющаяся в успешном осуществлении социально-профессиональной деятельности, а также мотивационно-ценностном отношении к ее результатам;
- во-вторых, компетенция отражает знания, умения и способности человека к успешному осуществлению какой-либо деятельности;
- в-третьих, компетенция основывается на мотивационно-ценностном отношении человека к осуществлению деятельности и ее результатам;
- наконец, компетенция соотносится с высоким уровнем осуществления профессиональной деятельности.

Такие выводы основаны на наиболее крупных и хорошо известных исследованиях в области изучения феномена компетенции и движущих сил ее существования.

1.2.Технология формирования профессиональной компетентности педагога ДОО

Сегодня, в период динамичного развития общества, характеризующегося изменениями в области профессиональной деятельности педагогов ДОО, существенным образом возрастает значение становления профессиональной компетентности педагогов, готовых не просто адаптироваться к изменившимся условиям, но и быть способными самостоятельно выстраивать траекторию собственного развития, изменять ситуацию для достижения высоких результатов в профессиональной деятельности.

Становление профессиональной компетентности педагога в условиях ДОО как самообучающейся организации полагает непрерывный процесс прогрессивного развития профессиональной деятельности педагога ДОО под воздействием самообразования, самосовершенствования, самоактуализации. Безусловно, процесс становления профессиональной компетентности является длительным и развернутым во времени процессом, в рамках которого происходит изменение определенных качеств личности педагога ДОО. Соответственно, за этот период у педагога накапливается большое количество материалов, характеризующих его профессиональную деятельность, уровень его квалификации и дающих оценку качества реализуемой деятельности.

Объективные механизмы оценки деятельности педагога ДОО, стимулирующие профессиональное и личностное развитие, с каждым годом приобретают все большее значение. В связи с чем в последнее время стал использоваться такой способ предъявления педагогических профессиональных достижений, как портфолио. Оно позволяет не только представлять объективную информацию о качестве работы воспитателя, но и фиксировать динамику его изменения.

На сегодняшний день используется множество дефиниций понятия «портфолио». Большинство из них соотносят его со сферой образования и связывают с применением метода портфолио в практико-результативной деятельности. Портфолио есть

систематический и специально организованный сбор доказательств, который служит способом системной рефлексии на собственную деятельность и представления ее результатов в одной или более областях для текущей оценки компетентностей и конкурентоспособного выхода на рынок труда [54, с. 60].

Поскольку существует множество определений портфолио, необходимо ввести базовое различие понятия «портфолио», которое используется в позициях [57, с. 58]:

1) портфолио-технология – современная образовательная технология, в основе которой используется метод аутентичного оценивания результатов образовательной и профессиональной деятельности;

2) портфолио-продукт – в переводе с итальянского означает «папка с документами», «папка специалиста».

Современное содержание понятия «портфолио» включает в себя совокупность образцов работ и документов, иллюстрирующих возможности и достижения его владельца (К. Воуэрс, Т.Г. Новикова, М.А. Пинская, Е.Е.Федотова и др.); форму целенаправленной систематизации, непрерывной самооценки, коррекции результатов и достижений (К. Вульф, Г.Б. Голуб, Р.Корнойер, А.С. Прутченков и др.); средство самопрезентации и карьерного роста (А. Лоуренсен, М.А. Чошанов и др.).

Большинство отечественных исследователей считают портфолио формой представления результатов профессиональной деятельности. В их трудах предлагаются следующие определения этого инструмента:

– комплект документов, позволяющих отслеживать динамику и фиксировать индивидуальные достижения в различных областях (В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова) [60, с. 139];

– коллекция работ, демонстрирующая усилия, достижения и прогресс, достигнутый за определенный период времени обучения (М. А. Пинская, Н. М. Савина) [62, с. 12; 68, с. 2];

– выставка достижений по одному или нескольким направлениям за определенный отрезок времени (Н. М. Савина) [68, с. 2];

– антология работ, составленная при непосредственном участии педагога в отборе материалов, а также анализе и оценке полученных результатов (Н. М. Савина) [68, с. 2];

– индивидуальная, персонально подобранная совокупность разноплановых материалов, которые представляют образовательные результаты в «продуктном» виде и содержат информацию об индивидуальной образовательной траектории педагога (И. А. Кныш, И. П. Пастухова) [37, с. 69];

– визитная карточка или досье, дающие представление о предполагаемых возможностях специалиста (И. Н. Аляева, Г. Н. Левашова, Л. Ф. Парубец) [43, с. 11];

– рабочая файловая папка, содержащая многообразную информацию, которая документирует приобретенный опыт и достижения (М. В. Бахарева, Э. В. Никитина, Е. Г. Угольников) [10, с. 42].

Современное содержание понятия «портфолио» включает в себя совокупность образцов работ и документов, иллюстрирующих возможности и достижения его владельца, форму целенаправленной систематизации, непрерывной самооценки, коррекции результатов и достижений, средство самопрезентации и карьерного роста. Однако все исследователи сходятся в одном, что под портфолио понимается как практический замысел, предполагающий самостоятельное целеполагание, планирование, выполнение и оценку деятельности.

Портфолио рассматривают как систематически и специально организованный сбор доказательств, который служит способом фиксирования, накопления материалов и оценки процесса обучения, способом системной рефлексии на собственную деятельность и представлением её результатов; как диагностический конструктор, составляющие которого

подбирают в зависимости от вида портфолио и решаемой дидактической задачи [35, с. 93-94].

Портфолио представляет собой новую технологию повышения уровня самообучения, самовоспитания, самообразования и саморазвития педагога ДОО. Оно служит динамичному процессу осознания своих возможностей, проектирования и выстраивания путей реализации поэтапных жизненных и профессиональных планов и позитивному изменению личности [54, с. 62].

Как психолого-педагогический инструмент, портфолио позволяет решать целый спектр задач и выполняет разнообразные функции в профессиональной деятельности и личностном развитии педагога. Изучение педагогических и психологических исследований, посвященных проблемам использования портфолио, показало, что существует три аспекта [33] реализации данного инструмента (рисунок 1): портфолио накопительного вида (1), портфолио рефлексивного вида (2) и портфолио-процесс (3).

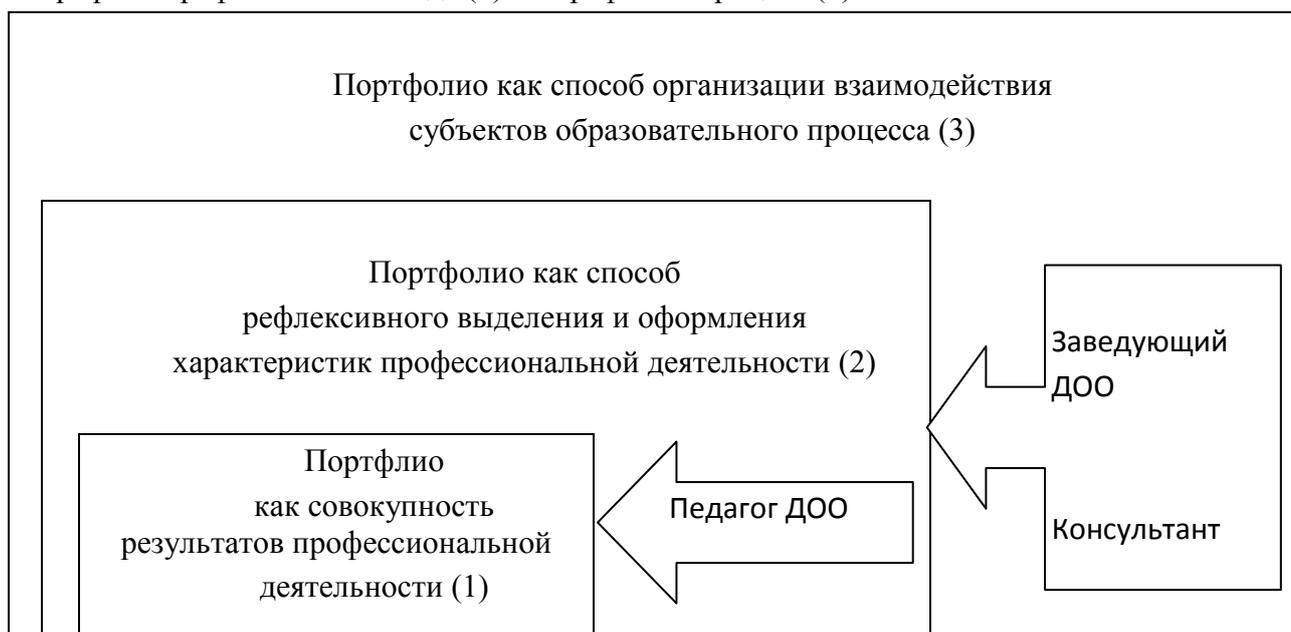


Рис. 1. Аспекты реализации портфолио

Педагоги дошкольной организации используют в своей профессиональной деятельности портфолио со следующими целями:

- формирование навыков рефлексии профессиональной деятельности, успехов, затруднений, значимых моментов;
- установление доверительных отношений с коллегами, конструктивного взаимодействия с руководством и партнерами;
- наглядная демонстрация результатов своего личностно-профессионального развития;
- обобщение и систематизация профессионального опыта;
- объективная оценка результатов профессиональной деятельности;
- представление и обсуждение достигнутых результатов саморазвития и самообразования с руководством;
- презентация результатов своей деятельности всем заинтересованным лицам.

Конечную цель портфолио многие педагоги видят в доказательстве прогресса обучения по результатам, приложенным усилиям, материализованным продуктам воспитательно – образовательной деятельности педагога.

Портфолио позволяет проследить индивидуальный прогресс педагога ДОО, достигнутый им в профессиональной деятельности, оценить эти достижения. Вышестоящее руководство посредством оценки портфолио педагога имеет в дальнейшем возможность на

его основе включить педагога в кадровый резерв, дать итоговую оценку профессиональных достижений, а также учесть их при выстраивании его дальнейшей траектории развития, присвоении квалификационной категории, присуждении места в конкурсе и т.д.

Разнообразие моделей портфолио, различия образовательных и профессиональных сфер, конкретных целей и требований к комплектованию дали основание для выявления классификации типов портфолио: по видам практико-результативной деятельности; по субъекту деятельности; цели и ситуации использования; по характеру и структуре; по времени создания; по способу обработки и презентации информации; по изучаемой дисциплине [82].

Анализ научной литературы [4], [58], [86] позволил нам выделить следующие основные типы портфолио.

1. Портфолио документов. Данный тип представляет собой портфель сертифицированных индивидуальных образовательных достижений педагога. В качестве документов могут быть представлены грамоты, дипломы, сертификаты, удостоверения и т.д. Каждый подтвержденный документ имеет свой определенный вес, выраженный в баллах. Итоговый документ представляется в виде дополнительного приложения к диплому. Оно включает в себя итоговый балл, перечень и оценку всех документов, входящих в его состав. Преимуществами портфолио документов является возможность как качественной, так и количественной оценки материалов портфолио педагога. Однако оно не дает полного представления о результатах профессиональной деятельности педагога ДОО, не описывает траекторию индивидуального развития, не раскрывает личность педагога, его творческую направленность, специфические особенности работы с детьми и родителями и т.д.

2. Портфолио работ. Этот тип включает в себя совокупность научно-исследовательских, проектных, творческих и других работ. Они сопровождаются описанием и документальным подтверждением. Портфолио в данном случае отражает участие педагога ДОО в конкурсах, конференциях, практикумах, семинарах, олимпиадах, концертах, фестивалях, его достижения в профессиональной деятельности, затрагивающие как его личное участие, так и участие подготовленных им воспитанников. Портфолио работ позволяет дать качественную оценку деятельности педагога ДОО, оно формирует представление о динамике развития педагога в области профессиональной деятельности, направленности его интересов, уровне педагогического мастерства. Недостатком является то, что качественная оценка портфолио дополняет результаты итоговой аттестации, но не может войти в рейтинг педагога в качестве суммарной составляющей.

3. Портфолио отзывов. Данный тип портфолио включает в себя характеристики профессиональной деятельности педагога ДОО, представленные коллегами, заведующим дошкольной образовательной организации, родителями воспитанников, методистами, экспертами и др. Отзывы могут быть оформлены в виде рецензии, рекомендательного письма, заключения, эссе, статьи и т.д. Педагог сам также представляет анализ результатов собственной профессиональной деятельности, оценку уровня компетентности. Самооценка педагогом самого себя выступает несомненным преимуществом, поскольку педагог подходит осознанно к профессиональной деятельности, выбора направления для дальнейшего развития. Ограничением выступает формализация, сбор и учет отзывов.

4. Комбинированный (интегративный) портфолио. Представляет собой различное сочетание вышеперечисленных видов портфолио. Это сочетание позволяет усилить преимущества и компенсировать ограничения.

5. Электронное портфолио (web-портфолио). Web-портфолио (web-portfolio) представляет собой web-базируемый ресурс (web-сайт), который отражает рост учебных или профессиональных достижений владельца [57, с. 58]. Неотъемлемым преимуществом данного вида портфолио является наличие у педагога возможности продемонстрировать результаты своих профессиональных достижений в глобальной сети Интернет перед родителями воспитанников, вышестоящим руководством. Это также будет способствовать

широкому распространению опыта работы педагогов ДОО за пределами территории расположения дошкольной организации. Портфолио может стать основой на развития сетевого взаимодействия педагогов из разных организаций, значительным образом отдаленных территориально.

Электронный портфолио помогает строить различные визуализации – таблицы, диаграммы, графики, создавать презентации. Кроме того, электронное портфолио является гибким для внесения в него изменений, у педагога существуют большие возможностей для его художественного оформления согласно своим вкусам и предпочтениям. Наличие web-портфолио позволяет педагогу ДОО позиционировать себя как компетентного специалиста, готового успешно работать в условиях информационного общества, используя при этом формирующую обратную связь, позволяющую устранять недостатки и повышать уровень профессиональной компетентности.

Профессиональная компетентность включает в себя информационную компетентность, следовательно, современный педагог должен в совершенстве владеть навыками информационных технологий. Соответственно, разработка web-портфолио отражает не только динамику профессионального развития педагога, но и способствует совершенствованию информационной компетентности в процессе его создании средствами различных IT-технологий.

При оформлении портфолио педагога ДОО необходимо соблюдать следующие принципы работы:

- систематичность и регулярность самомониторинга;
- достоверность;
- объективность;
- аналитичность, нацеленность педагога на повышение уровня профессионализма и достижение более высоких результатов;
- структуризация материалов, логичность и лаконичность всех письменных пояснений;
- аккуратность и эстетичность оформления.

Исходя из анализа научной литературы [42], мы выделили наиболее распространенные разделы портфолио педагога дошкольной образовательной организации.

Так, портфолио начинается с общих сведений о педагоге. Этот раздел включает в себя такую информацию, как ФИО, дата рождения, образование, стаж педагогической работы, стаж работы в данной организации, повышение квалификации, наиболее значимые награды, дипломы, грамоты, благодарственные письма и другие документы по усмотрению педагога. Общие сведения позволяют оценить динамику индивидуального развития педагога.

В разделе «Научно-методическая деятельность» («Методическая деятельность») педагога отмечается деятельность, затрагивающая вопросы, связанные с развитием, воспитанием и обучением дошкольников, анализ опыта работы и его представление. Отмечается участие педагога в конкурсах профессионального мастерства, внедрение инновационных форм и методов работы, методической работе, реализуемой как в ДОО, так и на муниципальном, региональном, федеральном уровнях и т.д. Педагоги включают в данный раздел информацию об организации, проведении и участии педагога в мастер-классах, семинарах, «круглых столах», конференциях, проведении научных исследований, применение информационно-коммуникативных технологий в профессиональной деятельности и т.д.

Материалы по работе с детьми и их родителями входят в состав раздела «Творческая деятельность» («Внеурочная деятельность»). Он включает в себя сценарии проводимых мероприятий, конспекты занятий, стратегические планы развития, анкеты, диагностики, материалы консультаций родителей, тематические копилки, презентации, фото-, видео-,

аудиоматериалы, наглядные материалы, программы работ факультативных занятий, кружков и многое другое.

Раздел «Результаты педагогической деятельности» («Достижения воспитанников») отражает результаты участия воспитанников в различного рода конкурсах, соревнованиях, выставках, фестивалях; результаты диагностического обследования детей; анализ профессиональной деятельности педагога за определенный период времени на основании результативности участия дошкольников в различных мероприятиях; сведения об успеваемости воспитанников в школе и т.д. Профессиональная компетентность педагога ДОО во многом зависит от его аналитических умений, т.е. способностей наблюдать, диагностировать уровень развития, воспитания и степени обученности каждого ребенка, анализировать каждую конкретную педагогическую ситуацию, оценивать их и учитывать при организации педагогического воздействия.

Раздел «Предметно-пространственная среда» включает в себя информацию о помещении ДОО (паспорт группы, описание различных зон, фотоматериалы), описание и фото макетов, схем, описание авторских дидактических игр, уголков и т.д. Здесь отражается умение педагога создать комфортную, благоприятную, развивающую среду для ребенка.

В свою очередь раздел «Учебно-материальная база» охватывает списочный состав справочной, художественной литературы, журналов, наглядных пособий, сборников задач, упражнений, наличие технических средств обучения, компьютера и компьютерных средств обучения и др.

Раздел «Отзывы о педагоге» позволяет дать объективную характеристику педагогу. Он включает в себя отзывы со стороны администрации, коллег, родителей. Они могут быть выражены в виде характеристики, итогов контроля, проверок, благодарственных писем, публикаций в СМИ, результатов анкетного опроса и т.д.

Раздел «Общественная деятельность педагога» раскрывает личность педагога. Здесь находит свое отражение его участие в волонтерских акциях, выступлениях на праздниках, участие в аттестационных комиссиях, спортивных мероприятиях, конкурсных жюри, экспертной деятельности и т.д.

Умение создать портфолио неразрывно связано с моделью, структурой и технологиями проектирования информационно-образовательного пространства как образовательного учреждения в целом, так и личного информационно-образовательного пространства. Оно может рассматриваться только в совокупности баз данных и модулей конкретных показателей, формирующихся на основе мотивационного подхода [54, с. 62].

В соответствии с функциями образовательная технология «Портфолио» предполагает организацию поэтапной деятельности [9]:

1. Мотивация и целеполагание по созданию портфолио-продукта.
2. Разработка структуры материалов.
3. Планирование деятельности по сбору, оформлению и подготовке материалов к презентации.
4. Сбор и оформление материалов – тренинги к консультации по формированию необходимых знаний и навыков создания и презентации портфолио, рефлексия деятельности на этапе.
5. Пробы и презентации – рефлексия деятельности на этапе, тренинги и консультации по формированию необходимых знаний и навыков создания и презентации портфолио, доработка критериев оценивания.
6. Презентация в рамках цели создания и использования – рефлексия деятельности на этапе.
7. Оценка результатов деятельности по оформлению и использованию материалов портфолио – итоговая рефлексия деятельности.

Портфолио, в отличие от традиционных контрольно-оценочных средств, содержит более объективные данные, показывающие исчерпывающую деятельность. Педагог ДОО сам заполняет свой портфель достижений и воспринимает его как самооценку возможностей и достижений. В работе с портфолио педагог сравнивает свои достижения; у него развивается способность к рефлексии, более объективным становится представление о своих возможностях.

Итак, портфолио предоставляет возможность педагогу ДОО продемонстрировать наиболее успешные результаты своей профессиональной деятельности, динамику развития, тем самым, подтвердив (или нет) свою профессиональную компетентность. Несомненным достоинством портфолио является возможность объединения качественных и количественных оценок деятельности педагога ДОО. Также в рамках портфолио у педагога существует возможность наглядно представить результаты своей деятельности, провести самоанализ, работник может дать самооценку, работодатель же в свою очередь имеет возможность проследить профессиональный рост, увидеть все положительные стороны развития педагога, а также недостатки, которым в дальнейшем возможно будет найти решение. Еще одним достоинством технологии портфолио является организация на его основе аттестации педагогических работников ДОО, использование при прохождении лицензирования, аккредитации организации. При этом посредством портфолио возможна не только оценка профессиональной компетентности педагога, но и определение его вклада в развитие дошкольной организации, что немаловажно. Портфолио обеспечивает преемственность этапов личностного и профессионального развития педагога, оказывает содействие в планировании, наблюдении и коррекции траектории развития, в дальнейшем становясь подтверждением профессиональной квалификации педагога ДОО. Портфолио мотивирует педагога к самообразованию, самореализации, достижению высоких результатов.

Минусов у портфолио немного, в частности можно выделить такие, как ограниченные возможности доступа в сеть «Интернет» и отсутствие навыков использования ИКТ при формировании электронного портфолио; при ведении обычного портфолио наблюдаются затраты на печать материалов, фотографий, покупку дисков, флеш-карт и т.д.; возможно проявление низкого уровня заинтересованности со стороны как самого педагога, так и администрации ДОО в формировании и использовании портфолио.

Таким образом, портфолио представляет собой технологию, которая объединяет в себе объективную оценку деятельности педагога и самооценку. Оно позволяет систематизировать накапливаемый опыт профессиональной деятельности, анализировать его, после чего определять векторы дальнейшего развития своей профессиональной деятельности. Портфолио оказывает несомненное влияние на процесс становления профессиональной компетентности педагога ДОО, становясь своеобразным условием развития. Проектирование индивидуальной траектории становления профессиональной компетентности на основе портфолио становится инструментом достижения педагогом успешности и одной из оценочных норм уровня профессионализма. Портфолио позволяет педагогу увидеть собственные внутренние и внешние ресурсы, которые выступают стимулом к непрерывному самообразованию.

Применение портфолио обусловлено его высокой значимостью в процессе становления профессиональной компетентности, оно позволяет учитывать результаты, достигнутые педагогом ДОО в разнообразных видах деятельности. Использование портфолио как технологии позволяет помочь решить проблему, связанную с объективным оцениванием профессиональной компетентности педагога.

2. МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА ДОО

2.1. Теоретические основы формирования методической компетентности педагога ДОО

Качество дошкольного образования, гарантируемое ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (2012), невозможно без качественной подготовки педагогов, сформированности у них профессиональной компетентности в целом и методической компетентности, в частности.

Осмыслению сущности методической работы способствуют работы Ю.К. Бабанского, Л.П. Ильенко, С.Г. Молчанова, Н.В. Немовой, М.М. Поташника, В.П. Симонова и др. Значимые теоретические разработки, определившие подходы к внутриорганизационному повышению квалификации в образовательных учреждениях, принадлежат С.В. Кульневичу, В.С. Лазареву, В.М. Лизинскому, П.И. Третьякову, Т.И. Шамоной и др.

Современная ситуация в образовании, реализация федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155), ставят педагога в принципиально новые условия, для которых характерны отсутствие жесткой регламентации педагогической деятельности, значительное расширение информационного поля, свобода в выборе форм, средств, методов и технологий образования дошкольников.

Все это требует новых методических подходов в осуществлении педагогической деятельности, чтобы педагог мог не только использовать и адаптировать готовые методические решения, но и самостоятельно осуществлять методическую и исследовательскую работу. Педагогические исследования последних лет указывают на то, что устойчивый интерес педагогов к методической и исследовательской работе может быть достигнут в процессе формирования и развития его методической компетенции.

Следует заметить, что в настоящее время происходит переоценка методической работы в ДОО. Постепенно создаются новые модели методической службы, отвечающие запросам современного общества. Появляются новые направления и формы. Качественно меняется содержание, проявляется такая тенденция, как вариативность и разноуровневость методической деятельности в зависимости от запросов и готовности педагогов образовательных учреждений. Сегодня реальный уровень постановки методической работы в дошкольном учреждении становится одним из важнейших критериев оценки его деятельности.

Вместе с тем, образовательная практика свидетельствует о том, что многие педагоги, независимо от их стажа и опыта педагогической деятельности, не обладают требуемым уровнем методических знаний, умений и способностей, испытывают существенные затруднения при осуществлении методической работы. На это имеются указания во многих публикациях. Результаты нашего исследования также согласуются с данными выводами: в детских садах сложились определенные формы повышения квалификации воспитателей, однако, между различными видами методической работы часто нет должной связи, учета конкретных интересов и потребностей воспитателей, отсутствует система формирования методической компетентности педагогов.

Теоретическую базу исследования составили: теоретические представления о сущности и структуре педагогической деятельности (О.А. Абдуллина, Н.В. Кузьмина, Л.Ф. Спирин, Н.Н. Тулькибаева, А.И. Щербаков, Н.М. Яковлева и др.); теории и концепции о сущности и структуре профессиональной компетентности (А.С. Белкин, Т.Г. Браже, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, Г.Н. Сериков, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.); теоретические разработки в области организации методической работы в образовательном учреждении (Ю.К. Бабанский, В.С. Лазарев, С.Г. Молчанов, М.М. Поташник, В.П. Симонов и др.). В своей работе мы основывались на работах таких авторов, как: К.Ю. Белая, Л.М. Волобуева, Т.Э. Кочарян, С.Г. Азаришвили, Т.И. Шамова, Т.А. Загрянная, И.Ю. Ковалева, Т.Н. Гущина, А.А. Майер, Е.Ф. Филипенко, Л.М. Маневцова, С.А. Езопова и другие.

Традиционно основными видами педагогической деятельности, осуществляемыми в целостном педагогическом процессе, являются обучение и воспитание. Современная педагогика определяет педагогическую деятельность как профессиональную деятельность, направленную на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности воспитанника и выбора возможностей свободного и творческого его самовыражения (В.А. Мижериков).

При этом последовательная система способов теоретического познания и практического применения какой-либо деятельности, в том числе и педагогической, понимается как методическая работа или методическая деятельность.

Отсюда методическую работу можно представить в виде целостной системной деятельности, основанной на достижениях науки и практики, направленной на развитие профессиональных компетенций и мастерства педагогов, творческого потенциала педагогического коллектива, повышение эффективности воспитательно-образовательной работы с детьми. В основу данного определения положена мысль Ю.К. Бабанского, который рассматривал методическую работу как целостную систему взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого педагога ..., на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива образовательного учреждения в целом, а в конечном счете, на совершенствование учебно-воспитательного процесса, достижение оптимального уровня образования, воспитания и развития конкретных воспитанников.

Методическая деятельность в образовательном учреждении, по мнению М.М. Поташника, – часть системы непрерывного образования педагогов.

Данные положения применимы для понимания методической работы в ДОО. Таким образом, под методической деятельностью следует понимать самостоятельный вид профессиональной деятельности педагога ДОО по проектированию, разработке и конструированию, исследованию методов, приемов, средств обучения и воспитания, позволяющих осуществлять образовательный процесс в ДОО.

В философии, понятие «деятельность» трактуется как специфически-человеческий способ отношения к миру — «предметная деятельность»; представляет собой процесс, в ходе которого человек творчески преобразует природу, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемые им явления природы — объектом своей деятельности (К. Маркс). В отличие от принятого в психологии понимания деятельности как многоуровневой системы, компонентами которой являются цель, мотивы, действия и результат, применительно к педагогической деятельности преобладает подход выделения ее компонентов как относительно самостоятельных функциональных видов деятельности педагога.

Н.В. Кузьмина выделила в структуре педагогической деятельности три взаимосвязанных компонента: конструктивный, организаторский и коммуникативный. Для успешного осуществления этих функциональных видов педагогической деятельности необходимы соответствующие способности, проявляющиеся в умениях [40].

Конструктивная деятельность, в свою очередь, распадается на конструктивно-содержательную (отбор и композиция учебного материала, планирование и построение педагогического процесса), конструктивно-оперативную (планирование своих действий и действий учащихся) и конструктивно-материальную (проектирование учебно-материальной базы педагогического процесса).

Организаторская деятельность предполагает выполнение системы действий, направленных на включение учащихся в различные виды деятельности, создание коллектива и организацию совместной деятельности.

Коммуникативная деятельность направлена на установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами школы, представителями общественности, родителями. Однако, названные компоненты, с одной

стороны, в равной мере могут быть отнесены не только к педагогической, но и почти к любой другой деятельности, а с другой — они не раскрывают с достаточной полнотой все стороны и области педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность активно развивается и обогащается все новыми функциями и видами деятельности. Так, А.И. Щербаков включает в педагогическую деятельность не только конструктивный, организаторский и коммуникативный компоненты, но и исследовательский компонент (функцию). По его мнению, данные компоненты относятся к общетрудовым, т.е. проявляющимся в любой деятельности. Но он конкретизирует функцию педагога на этапе реализации педагогического процесса, представив организаторский компонент педагогической деятельности как единство информационной, развивающей, ориентационной и мобилизационной функций. Особо следует обратить внимание на исследовательскую функцию, хотя она и относится к общетрудовым действиям. Реализация исследовательской функции требует от педагога научного подхода к педагогическим явлениям, владения умениями эвристического поиска и методами научно-педагогического исследования, в том числе анализа собственного опыта и опыта других педагогов. Конструктивный компонент педагогической деятельности может быть представлен как внутренне взаимосвязанные аналитическая, прогностическая и проективная функции.

Таким образом, с появлением и развитием все новых компонентов педагогической деятельности существенным образом усложняется и методическая работа.

Методическая работа в дошкольном образовании традиционно заключается в оказании системной помощи педагогам дошкольного образовательного учреждения в развитии профессиональной компетентности как непрерывного процесса образования, самообразования и совершенствования педагогов и всего педагогического коллектива для решения вопросов эффективной организации педагогической деятельности. Другими словами, методической работе в ДОУ отводится ведущая роль в процессе интенсификации педагогического труда, развития профессиональной компетентности и активизации деятельности педагогов.

Организация методической деятельности в ДОУ сегодня основана на целом ряде подходов:

- системно-деятельном подходе: понимании целей и задач деятельности ДОУ, его статуса и условий, а также обеспечения целостности образовательного процесса в условиях использования вариативных программ и технологий с учетом влияния на него внешних и внутренних связей;

- личностно-ориентированном подходе: обеспечении более полного раскрытия возможностей и способностей каждого педагога и ребенка, коллектива в целом, направленности на развитие профессиональных и личностных качеств педагогов;

- компетентностном подходе;

- дифференцированном подходе: учете уровня профессиональной компетенции и индивидуальных образовательных запросов в построении системы методической работы в ДОУ;

- средовом подходе: во всех случаях задача методической службы – создать такую образовательную среду, в которой полностью будет реализован творческий потенциал каждого педагога, всего педагогического коллектива;

- подходе свободного самоопределения: свободном выборе каждым педагогом образовательных программ и путей самореализации;

- мотивационно-стимулирующем подходе: использовании различных стимулов, вызывающих интерес и мотивы деятельности;

- коррекционном подходе: своевременном устранении выявленных в ходе педагогического мониторинга недостатков и причин, их вызывающих.

Так, с позиций системного подхода, методическую работу отличает целостность. В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевский, Т.И. Шамова в качестве существенного признака всякой системы указывают целостность. В трактовке Н.В. Кузьминой «педагогическая система» есть «множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям образования, воспитания и обучения подрастающего поколения и взрослых людей» [39].

С позиций деятельностного подхода, методическая работа – это деятельность. Объектом методической деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения является процесс формирования методических знаний, умений и навыков. Предмет методической деятельности составляют различные приемы и методы, способы реализации и регуляции образовательного процесса в ДОО. Эта деятельность проявляется опосредованно через методические продукты (результаты), созданные в ходе методического проектирования и конструирования. Субъектами методической деятельности являются педагог или коллектив педагогов. Опыт педагога-новатора ассоциируется с конкретным методическим приемом, который сконструирован и удачно включен в собственную методическую систему. Высшими формами представления методического творчества в практике обучения являются его обобщение в различных публикациях, открытие собственных семинаров педагогов (мастер-классов), создание собственной методической системы. Продуктами (результатами) методической деятельности являются: методически переработанный, отобранный материал в различных формах представления информации; алгоритмы решения задач; приемы, методы обучения и воспитания; методическое обеспечение образовательного процесса и т.д.

Важное место в нашем исследовании занимает компетентностный подход к профессионально - педагогической деятельности в целом и к методической деятельности, в частности. С внедрением ФГОС дошкольного образования изменяются подходы к организации методической работы, приоритет отдается использованию активных форм и методов обучения, формированию актуальных профессиональных компетенций. Компетентностный подход позволяет рассматривать педагога как человека, умеющего профессионально решать проблемы и типичные задачи в реальных ситуациях профессиональной деятельности. Методическая подготовка, формирующая методическую компетентность, предполагает обеспечение педагогов знаниями принципов, содержания, правил, фактов, форм и методов конкретных направлений воспитания и обучения. Методическая деятельность осуществляется как специально-научная деятельность, направленная на получение новых продуктов - новых методов и средств научного исследования (Н.В. Ипполитова).

Проникновение теории управления в дошкольное образование, разграничение субъектов и объектов управления ДОО, выделение направлений деятельности руководителя с точки зрения объектов (управление персоналом, (кадрами), управление материально – технической базой и др.) позволили определить методическую работу как аспект управления и рассматривать как деятельность, направленную на обеспечение качества образовательного процесса ДОО (С.Ф. Багаутдинова).

Л.И. Фалюшина в своем исследовании под методической работой понимает функцию управления качеством образовательного процесса, основным предназначением которой является развитие профессионализма педагогов, необходимого для качественного осуществления педагогической деятельности по всестороннему воспитанию и развитию детей.

В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевский, М.М. Поташник, Т.И. Шамова представляют методическую работу образовательного учреждения в виде управленческой системы, в которой определены цель, задачи, функции, методы и формы организации.

С позиций управленческого подхода, К.Ю. Белая определяет методическую работу в ДОО как систему, которая может быть спроектирована, построена в следующей структуре:

прогнозирование – программирование – планирование – организация – регулирование – контроль – стимулирование – коррекция и анализ [8].

Следует особо отметить влияние инновационной деятельности на характер методической работы. Современная образовательная ситуация отличается включением большинства образовательных учреждений в инновационный процесс. Общая цель инновационной деятельности в ДООУ – улучшение способности педагогической системы детского сада достигать качественно более высоких результатов образования.

Необходимость в инновационной направленности педагогической деятельности в современных условиях развития общества, культуры и образования определяется рядом обстоятельств.

Во-первых, происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа, в том числе и в дошкольных образовательных учреждениях. Инновационная направленность деятельности педагогов, включающая в себя создание, освоение и использование педагогических новшеств, выступает сегодня средством обновления образовательной политики.

Во-вторых, усиление гуманитаризации содержания образования, регламентированное введением Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования требует постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения и воспитания детей дошкольного возраста. В данной ситуации существенно возрастает роль инновационной деятельности.

В-третьих, происходит изменение отношения педагогов к самому факту освоения и применения педагогических новшеств. Если раньше инновационная деятельность сводилась в основном к использованию рекомендованных сверху новшеств, то сейчас она приобретает все более избирательный, исследовательский характер.

В-четвертых, вхождение дошкольных образовательных учреждений в рыночные отношения, создание новых типов ДООУ, в том числе и негосударственных, создают реальную ситуацию их развития и совершенствования в целях достижения конкурентоспособности.

В настоящее время в сферу инновационной деятельности включены уже не отдельные дошкольные учреждения и педагоги-новаторы, а практически каждое дошкольное учреждение, инновационные преобразования приобретают системный характер. Созданы новые формы и модели дошкольного образования, растет количество примерных образовательных программ, каждый детский сад стоит перед проблемой разработки собственной образовательной программы, позволяющие обеспечить вариативность образовательного процесса, ориентированного на индивидуальность ребенка и запросы его семьи.

Одни образовательные учреждения и их педагогические коллективы готовы к реализации (внедрению) современных инноваций, предлагаемых образовательной практикой. Другие - к разработке авторских подходов к обновлению дошкольного образования. Педагогами создаются авторские программы, методические рекомендации, дидактические комплексы, обеспечивающие качественное внедрение инноваций в практику.

Вся вышеперечисленная деятельность организуется в рамках методической работы. В связи с этим, говоря об инновационных процессах в дошкольном образовании, исследователи выделяют не только систему методической работы в дошкольном образовательном учреждении, но и систему инновационной методической работы.

Инновационная методическая работа - это часть профессионально-педагогической (профессионально-управленческой) деятельности, ориентированная на освоение и/или разработку педагогами новых (инновационных) способов этой деятельности.

Инновационная методическая работа в дошкольном образовательном учреждении должна отвечать всем требованиям инноватики. В ходе ее организации должна осуществляться экспертиза тех современных фактов и явлений, которые заложены в основу инновационной педагогической деятельности, организовываться обучение педагогов новым способам профессиональной деятельности и отбору позитивных инноваций.

Феномен инновационной методической работы отражается в ее особенностях:

- обеспечение работы образовательного учреждения в режиме развития;
- отбор содержания методической работы, стимулирующего личностное развитие ребенка дошкольного возраста, его самораскрытие;
- обеспечение информирования педагогов об инновационных фактах и явлениях и организация их экспертизы;
- обеспечение непрерывности инновационной поисковой, исследовательской деятельности педагогов;
- обеспечение индивидуального и дифференцированного подходов к каждому педагогу в зависимости от его профессиональной компетентности;
- оснащение педагогов способами профессиональной деятельности, обеспечивающими эффективное воздействие на личностное развитие ребенка.

Инновационные тенденции развития образования повышают требования к методической деятельности педагога дошкольного образования, выражающиеся в перестройке традиционного и освоении нового содержания программного материала в условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, адаптации и трансформации методических новшеств, обогащающих профессиональный арсенал педагога (методов, форм, средств обучения и воспитания детей дошкольного возраста), а также проектировании и реализации инновационной методической деятельности.

Все сказанное требует пересмотра и обновления как содержания методической работы, так и форм ее организации. Опираясь на исследования Ю.К. Бабанского, М.М. Поташника, С.Г. Молчанова, В.А. Сластенина, Л.С. Подымовой, методическую деятельность (работу) определяют как «часть профессионально-педагогической (профессионально-управленческой) деятельности, в рамках которой осваиваются, экспертируются и разрабатываются теоретические продукты, обеспечивающие педагогические или управленческие действия» [57].

Методическая работа должна носить опережающий характер и обеспечивать развитие всего воспитательно-образовательного процесса в соответствии с новыми достижениями педагогической и психологической науки. Однако сегодня, по мнению П.Н. Лосева, существует проблема низкой эффективности методической работы во многих ДОО.

Возрастает значимость повышения квалификации педагогических кадров как составной части системы непрерывного образования, увеличиваются запросы науки и практики в раскрытии особенностей повышения квалификации педагогических работников в самих учреждениях образования. В частности, в современных условиях предполагается владение воспитателем такими умениями, как выбор программы из комплекса вариативных, рекомендованных государственными органами управления образованием, разработка собственных (авторских) программ в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта, поиск и апробирование активных методов обучения дошкольников, работа по созданию модели организации учебно-воспитательного процесса в дошкольном образовательном учреждении, работа в экспериментальном режиме и многое другое.

Профессионально-педагогическая компетентность, по Н.В. Кузьминой, включает пять элементов или видов компетентности: специально-педагогическая, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая (соотносится с

понятием профессионального самосознания, самопознания, и саморазвития). Методическая компетентность охватывает область способов формирования знаний, умений у учащихся.

По мнению Н.В. Ипполитовой, методическая компетентность - это знание принципов, содержания, правил, фактов, форм и методов конкретных направлений воспитания и обучения. Это способность к исследованию и разработке новых продуктов - новых методов и средств педагогической деятельности.

А.М. Столяренко, рассматривая методическую сторону работы педагога, указывает на то, что по старой традиции она сводилась к методам, причем чаще всего к методам обучения. «Позже стали говорить о методике работы, методической работе, а в последнее время - все больше и о педагогической технике, педагогических технологиях, методических системах».

Изучением проблемы формирования методической (научно-методической) компетентности, методической подготовки педагогов занимались отечественные исследователи Т.Э. Кочарян, С.Г. Азаришвили, Т.И. Шамова, Т.А. Загривная, И.Ю. Ковалева, Т.Н. Гущина, А.А. Майер и многие другие. Т.Н. Гущина определяет методическую компетентность как интегральную многоуровневую профессионально значимую характеристику личности и деятельности педагогического работника, опосредующую результативный профессиональный опыт, как системное образование знаний, умений, навыков педагога в области методики и оптимальное сочетание методов профессиональной педагогической деятельности.

И.В. Ковалева рассматривает научно-методическую компетентность как интегральную характеристику деловых, личностных и нравственных качеств педагога, отражающую системный уровень функционирования методологических, методических и исследовательских знаний, умений, опыта, мотивации, способностей и готовности к творческой самореализации в научно-методической и педагогической деятельности в целом. На основании анализа психолого-педагогической литературы, исследований в области образовательной теории и практики можно сделать вывод о том, что единого взгляда на определение понятия и структуры как профессионально-педагогической, так и методической компетентности не существует.

На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы мы дали определение «методической компетентности педагога ДОУ».

Методическая компетентность педагога ДОУ – это качество личности, включающее в себя потребность в методической деятельности, совокупность методических знаний и умений, а также технологическую готовность профессионально использовать в образовательном процессе ДОУ современные информационные и коммуникационные обучающие технологии, методики и приемы, адаптируя их к различным педагогическим ситуациям.

К. Ангеловский определяет структуру методической компетентности педагога через методические умения, которые объединены автором в четыре группы:

1. Умения «переводить» содержание объективного процесса воспитания и обучения в конкретные педагогические задачи: изучение личности и коллектива для определения их подготовленности к активному овладению новыми знаниями и проектирования на этой основе развитие коллектива и отдельных учащихся; выделение комплекса образовательных, воспитательных и развивающих задач, их конкретизация и определение доминирующей задачи.

2. Умения построить и привести в движение логически завершенную педагогическую систему: комплексное планирование образовательно-воспитательных задач; обоснованный выбор форм, методов и средств его организации.

3. Умения выделить и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания и обучения, приводить их в действие: создание необходимых условий (материальных, морально-психических, организационных, и др.); активизации личности

школьника, развитие его деятельности; и др.

4. Умения учета и оценки результатов педагогической деятельности: самоанализ и анализ образовательного процесса и результатов деятельности учителя; определение нового комплекса доминирующих и подчиняющихся задач [1, с. 63].

В структуре методической компетентности ученые (Т.А. Загривная, И.Ю. Ковалева, Т.Н. Гущина, А.А. Майер) выделяют следующие компоненты: личностный, деятельностный, познавательный (когнитивный) и другие. Данную структуру мы берем за основу в своем исследовании.

Личностный компонент методической компетентности воспитателя дошкольного образовательного учреждения мы соотносим с качествами, связанными с психологической стороной личности педагога: коммуникативностью и мотивационной направленностью. Он также включает в себя методические знания педагога.

Деятельностный компонент основывается на теоретических знаниях и включает методические умения:

- умение анализировать программно-методические документы, выявлять методические проблемы и определять пути их решения, умение классифицировать, систематизировать знания);

- прогностические (умение прогнозировать эффективность выбранных средств, форм, методов и приемов, умение применять методические знания, умения, навыки в новых условиях);

- конструктивно-проектировочные (умение структурировать и выстраивать процесс обучения, отбирать содержание и формы проведения занятий, подбирать методики, методы и приемы, умение планировать методическую деятельность);

Творческий компонент включает в себя комплекс следующих умений:

- исследовательские умения;

- творческие умения;

- рефлексивные умения.

Ориентиром для содержательного наполнения компонентов методической компетентности педагогов ДОУ выступают нормативные документы:

- Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» (далее – ФЗ) относит дошкольное образование к одному из уровней общего. Кроме того, в ФЗ, наряду с такой функцией, как уход и присмотр за ребенком, за дошкольными организациями закрепляется обязанность осуществлять образовательную деятельность, выделяемую в отдельную услугу;

- федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО);

- Профессиональный стандарт для педагогов (воспитателей, учителей) в сфере дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования (утвержден приказом Минтруда России от 18.10.2013 N 544н «Об утверждении профессионального стандарта»), описывающий профессиональные компетенции педагога дошкольного образования (воспитателя).

Профессиональный стандарт педагога, определяя профессиональные компетентности педагогов ДОУ, тем самым конкретизирует содержание их методической компетентности.

Методическая компетентность педагога ДОО – это качество личности, включающее в себя:

- потребность в осмыслении собственной педагогической деятельности;

- совокупность методических знаний и умений (знание принципов, правил, содержания, форм, методов, технологий обучения, воспитания и развития детей и умение

использовать их в образовательном процессе ДОО, адаптируя их к различным педагогическим ситуациям);

- способность к исследованию и разработке новых продуктов - новых методов и средств педагогической деятельности.

Формирование методической компетентности - процесс, продолжающийся всю профессионально-педагогическую деятельность воспитателя ДОО, поэтому определить временные рамки данного процесса формирования методической компетентности (как, например, в вузе) не представляется возможным. Вместе с тем, следует отметить, что процесс формирования методической компетентности носит этапный характер. Каждому этапу соответствует определенный уровень сформированности методической компетентности педагога ДОО.

2.2. Технология формирования методической компетентности педагога ДОО

Мы пришли к выводу: формирование методической компетентности - это продвижение педагогов на более высокий уровень. Следовательно, процесс формирования методической компетентности педагогов ДОО должен носить этапный характер. Мы выделили начальный, деятельностный (основной) и творческий этапы формирования методической компетентности педагогов ДОО.

Цель первого - начального - этапа: расширение представлений о методической работе как единстве методической и инновационной деятельности.

Задачи первого - начального - этапа: пропаганда важности методических знаний, умений и способностей для повышения эффективности педагогической деятельности; формирование интереса педагогов к поиску методической информации.

На данном этапе мы формировали личностный компонент методической компетентности педагогов: их мотивационную направленность, методические знания и такие личностные качества как коммуникативность и рефлексивность.

Целью второго – деятельностного - этапа стало освоение основных теоретических представлений и способов осуществления методической работы.

Задачи второго этапа конкретизированы нами следующим образом: обогащение теоретических знаний о педагогических проектах; развитие аналитических, коммуникативных и рефлексивных способностей; расширение опыта взаимодействия педагогов в команде; внедрение новых форм расширения информационного пространства. На данном этапе формировался познавательный компонент: аналитические прогностические и конструктивно-проектировочные умения.

Целью третьего (творческого) этапа формирования методической компетентности педагогов ДОО стало: формирование готовности мобилизовать знания, умения и способности в методической и инновационной деятельности. Задачи: развитие аналитических и исследовательских способностей в процессе методической работы в ДОО; формирование способностей успешного взаимодействия с коллегами; освоение новых форм и методов осуществления методической работы.

На данном этапе формировался деятельностный компонент методической компетентности педагогов: исследовательские, творческие и рефлексивные умения.

Организационные формы методической работы - способы внешней организации методической работы.

Методическая работа в ДОУ строится в соответствии с годовым планом, исходя из условий и возможностей коллектива. Используются известные, широко вошедшие в практику формы: групповые (педагогические советы, семинары, практикумы, консультации, методические выставки, взаимопосещения, творческие микрогруппы, деловые игры и т.д.) и

индивидуальные (самообразование, индивидуальные консультации, собеседования, наставничество, презентация опыта и т.д.)

Все формы методической работы можно представить в виде двух взаимосвязанных групп:

- групповые формы методической работы (педагогические советы, семинары, практикумы, консультации, творческие микрогруппы, открытые просмотры, работа по единым методическим темам, деловые игры и т.д.);

- индивидуальные формы методической работы (самообразование, индивидуальные консультации, собеседования, стажировка, наставничество и т.д.).

Также, по классификации, предложенной С. Г. Молчановым, формы методической работы делятся на:

1. Репродуктивные (практикумы, научно-практические семинары, педагогические мастерские, семинары-практикумы, тренинги).

2. Репродуктивно-эвристические (педагогические чтения, научно-практические конференции).

3. Эвристические (проблемные и проблемно-проектные семинары, организационно-деятельностные игры).

4. Эвристико-продуктивные (фестивали педагогических идей, конкурсы профессионального мастерства, конкурсы методических разработок).

5. Продуктивные (научные конференции, теоретические семинары, научные стажировки, участие в работе временных научно-исследовательских коллективов, временных творческих групп, научные отпуска).

Объединяя формы и методы работы с кадрами в единую систему, руководитель должен учитывать их оптимальное сочетание между собой. Хочется напомнить, что структура системы для каждого дошкольного учреждения будет разной, неповторимой. Эта неповторимость объясняется конкретными для данного учреждения как организационно-педагогическими, так и морально-психологическими условиями в коллективе.

Прежде чем дифференцировать формы методической работы в соответствии с выделенными нами этапами охарактеризуем наиболее значимые из них.

Педагогический совет является одной из форм методической работы в ДОУ. Педагогический совет в детском саду как высший орган руководства всем воспитательно-образовательным процессом ставит и решает конкретные проблемы дошкольного учреждения.

Из разнообразных форм методической работы в детском саду особенно прочно вошла в практику такая форма, как консультирование педагогов. Консультации индивидуальные и групповые; консультации по основным направлениям работы всего коллектива, по актуальным проблемам педагогики, по заявкам воспитателей и т.д.

Любая консультация требует от методиста подготовки и профессиональной компетентности.

Основные консультации планируются в годовом плане работы учреждения, однако отдельные проводятся по мере необходимости.

Используя разные методы при проведении консультаций, методист не только ставит задачи передачи знаний педагогам, но и стремится сформировать у них творческое отношение к деятельности.

Семинары и семинары-практикумы остаются самой эффективной формой методической работы в детском саду.

В годовом плане дошкольного учреждения определяется тема семинара и в начале учебного года руководитель составляет подробный план его работы.

Развернутость плана с четким указанием времени работы, продуманностью заданий привлечет внимание большего количества желающих принять участие в его работе. На первом же занятии можно предложить дополнить этот план конкретными вопросами, на которые воспитатели хотели бы получить ответ.

Руководителем семинара может быть заведующая или старший воспитатель, приглашенные специалисты. К проведению отдельных занятий можно привлекать воспитателей, специалистов, медицинских работников. Главной задачей семинаров-практикумов является совершенствование умений педагогов, поэтому обычно их ведут воспитатели, имеющие опыт работы по данной проблеме.

Семинар не ограничен определенными рамками времени и не связан с постоянным местом проведения. Семинар можно считать эффективным, если он помогает быстро и своевременно вносить изменения в учебно-воспитательный процесс.

Большую роль в результативности семинара играет правильно организованная подготовка к нему и предварительная информация. Тематика семинара должна быть актуальна для конкретного дошкольного учреждения и учитывать новую научную информацию.

Если семинар длительный, то хорошо подготовить памятку участникам семинара, в которой указать тему, место и порядок проведения, перечень вопросов, над которыми необходимо подумать, обязательный перечень литературы, с которой полезно предварительно познакомиться. Важно продумать методы и формы включения всех участников семинара в активное обсуждение темы. Для этого используются и ситуативные задачи, работа с перфокартами, обсуждение двух противоположных точек зрения, работа с нормативными документами, методы игрового моделирования и др. Руководитель семинара должен четко продумать задания по каждой теме занятия и оценку их выполнения. По окончании работы семинара можно оформить выставку работ педагогов.

У каждого воспитателя свой педагогический опыт, педагогическое мастерство. Выделяют работу воспитателя, добивающегося наилучших результатов, его опыт называют передовым, его изучают, на него «равняются».

Передовой педагогический опыт — это средство целенаправленного совершенствования учебно-воспитательного процесса, удовлетворяющее актуальные потребности практики обучения и воспитания.

Передовой педагогический опыт помогает воспитателю изучить новые подходы к работе с детьми, выделить их из массовой практики. В то же время он пробуждает инициативу, творчество, способствует совершенствованию профессионального мастерства. Передовой опыт зарождается в массовой практике и является в какой-то степени ее итогом.

Для любого педагога, изучающего передовой опыт, важен не только результат, но и методы, приемы, при помощи которых достигнут этот результат. Это позволяет соизмерить свои возможности и принять решение о внедрении опыта в свою работу.

Передовой опыт — самая быстрая, оперативная форма разрешения назревших в практике противоречий, быстрого реагирования на общественные запросы, на изменяющуюся ситуацию воспитания. Рожденный в гуще жизни передовой опыт очень инструментален и при соблюдении ряда условий успешно приживается в новых условиях, он наиболее убедителен, привлекателен для практики, ибо представлен в живой, конкретной форме.

В силу такой особой роли передового опыта ежегодно в рамках методической работы в детских садах проводятся открытые показы, на которых и представляется лучший опыт работы по одному из направлений дошкольной педагогики.

Открытый показ дает возможность установить непосредственный контакт с педагогом во время занятия, получить ответы на интересующие вопросы. Показ помогает проникнуть в своего рода творческую лабораторию воспитателя, стать свидетелем процесса

педагогического творчества. Руководитель, организующий открытый показ, может ставить несколько целей:

- пропаганда опыта;
- обучение педагогов методам и приемам работы с детьми и т.д.

Планируя методическую работу, необходимо использовать все виды обобщения педагогического опыта. Кроме того, имеются разнообразные формы распространения опыта: открытый показ, работа в паре, авторские семинары и практикумы, конференции, педагогические чтения, недели педагогического мастерства, день открытых дверей, мастер-классы и т.д.

Практика показывает, что изучение, обобщение и внедрение педагогического опыта является важнейшей функцией методической работы, пронизывающей содержание и все ее формы и методы. Значение педагогического опыта трудно переоценить, он обучает, воспитывает, развивает педагогов. Будучи по существу теснейшим образом связан с прогрессивными идеями педагогики и психологии, основанный на достижениях и закономерностях науки, этот опыт служит наиболее надежным проводником передовых идей и технологий в практику ДОО.

В настоящее время деловые игры нашли широкое применение в методической работе, в курсовой системе повышения квалификации, в тех формах работы с кадрами, где цель не может быть достигнута более простыми, привычными способами. Положительно то, что деловая игра является сильным инструментом формирования личности профессионала, она помогает наиболее активизировать участников для достижения цели.

Деловая игра повышает интерес, вызывает высокую активность, совершенствует умение в разрешении реальных педагогических проблем.

В целом игры, с их многосторонним анализом конкретных ситуаций, позволяют связывать теорию с практическим опытом.

Подготовить и провести деловую игру — процесс творческий. Поэтому конструирование деловой игры носит на себе отпечаток личности автора. Зачастую, взяв модель уже разработанной деловой игры, можно изменить отдельные ее элементы или полностью подменить содержание без изменения модели.

Если деловая игра используется с целью обучения, то необходимо помнить, что она не может предварять семинары и спецкурсы, практические занятия. Она должна проводиться в конце обучения.

Непосредственная разработка материалов деловой игры включает в себя следующие этапы:

- создание проекта деловой игры;
- описание последовательности действий;
- описание организации проведения игры;
- составление задания для участников;
- подготовка оборудования.

«Круглый стол» - одна из форм общения педагогов. При обсуждении любых вопросов воспитания и обучения дошкольников круговые педагогические формы размещения участников позволяют сделать коллектив самоуправляемым, позволяет поставить всех участников в равное положение, обеспечивает взаимодействие и открытость. Роль организатора «круглого стола» состоит в продумывании и подготовке вопросов к обсуждению, нацеленных на достижение конкретной цели.

Творческие микрогруппы возникли в результате поисков новых эффективных форм методической работы. Такие группы создаются на исключительно добровольной основе, когда необходимо освоить какой-то новый передовой опыт, новую методику или разработать идею. В группу объединяются несколько педагогов на основе взаимной симпатии, личной

дружбы или психологической совместимости. В группе могут быть один-два лидера, которые как бы ведут за собой, берут на себя организационные вопросы.

Каждый член группы сначала самостоятельно изучает опыт, разработку, затем все обмениваются мнениями, спорят, предлагают свои варианты. Важно, чтобы все это реализовалось в практике работы каждого. Члены группы посещают друг у друга занятия, обсуждают их, выделяют лучшие методы и приемы. Если обнаруживается какой-то пробел в понимании знаний или умениях педагога, то идет совместное изучение дополнительной литературы. Совместное творческое освоение нового идет в 3-4 раза быстрее. Как только поставленная цель достигнута — группа распадается. В творческой микрогруппе неформальное общение, главное внимание здесь уделяется поисковой, исследовательской деятельности, с результатами которой в последующем знакомится весь коллектив учреждения.

Следующая форма - работа над единой методической темой. При правильном выборе единой методической темы для всего дошкольного учреждения эта форма делает целостными все другие формы работы по повышению мастерства воспитателей. Если единая тема действительно способна увлечь, захватить всех педагогов, то она выступает и как фактор сплочения коллектива единомышленников. Существует ряд требований, которые необходимо учитывать, выбирая единую тему. Эта тема должна быть актуальной и действительно важной для дошкольного учреждения, с учетом достигнутого им уровня деятельности, интересов и запросов педагогов. Должна быть тесная связь единой темы с конкретными научно-педагогическими исследованиями и рекомендациями, с педагогическим опытом, накопленным практикой работы других учреждений. Эти требования исключают изобретение уже созданного и позволяют внедрять и развивать все передовое в своем коллективе. Сказанное не исключает и такого подхода, когда коллектив сам проводит опытно-экспериментальную работу и создает необходимые методические разработки. Практика показывает целесообразность определения темы на перспективу, с разбивкой крупной темы по годам.

Единая методическая тема должна проходить красной нитью через все формы методической работы и сочетаться с темами самообразования воспитателей.

Система непрерывного повышения квалификации каждого педагога ДОО предполагает разные формы: обучение на курсах, самообразование, участие в методической работе города, района, детского сада. Систематическое совершенствование психолого-педагогических умений воспитателя и старшего воспитателя осуществляется на курсах повышения квалификации через каждые три года. В межкурсовый период активной педагогической деятельности идет постоянный процесс переструктурирования знаний, т.е. происходит поступательное развитие самого субъекта. Вот почему самообразование в период между курсами необходимо. Оно выполняет следующие функции: расширяет и углубляет знания, полученные в предшествующей курсовой подготовке; способствует осмыслению передового опыта на более высоком теоретическом уровне, совершенствует профессиональные умения.

В детском саду методист должен создать условия для самообразования педагогов. Самообразование — это самостоятельное приобретение знаний из различных источников с учетом интересов, склонностей каждого конкретного педагога. Как процесс овладения знаниями оно тесно связано с самовоспитанием и считается его составной частью. В процессе самовоспитания у человека развивается умение самостоятельно организовать свою деятельность по приобретению новых знаний.

Руководитель дошкольного образовательного учреждения так организует работу, чтобы самообразование каждого педагога стало его потребностью. Самообразование — это первая ступенька к совершенствованию профессионального мастерства. В методическом кабинете для этого создаются необходимые условия: постоянно обновляется и пополняется библиотечный фонд справочной и методической литературой, опытами работы педагогов.

Результатом этих и других видов работ педагога является процесс рефлексии полученного опыта и на его основе — построение нового опыта, способствующего повышению методической компетентности педагога.

Все названные формы работы нашли отражение в процессе формирования методической компетентности педагогов ДОО. Конкретизация данных форм в соответствии с выделенными нами этапами была представлена следующим образом.

На первом (начальном) этапе ведущими формами выступали: методическая школа, лекция, теоретический семинар, индивидуальная беседа, консультация, информационный час, методический час, наставничество.

Названные формы сопровождалась такими методами как: индивидуальная беседа, выступление на конференции, семинаре, инвентаризация (анализ) наличных методических средств, посещение открытых занятий, ведение электронной страницы.

Средства, используемые на первом этапе: программы семинаров, учебно-методическая литература, электронная библиотека, авторские рефлексивные тексты.

На втором (деятельностном) этапе нами использовались такие формы: методическая школа, лекция, коллоквиум, практический семинар, индивидуальная беседа, групповая консультация, информационно-методические мероприятия (КВН, викторина, методический «маячок»), педагогические чтения, круглый стол, конкурс профессионального мастерства.

Методы: решение методических задач, выступление на конференции, обмен опытом, наставничество.

Средства: дневник методических открытий, программы личностного саморазвития, периодическая литература, электронная библиотека.

Наконец, на третьем (творческом) этапе формирования методической компетентности педагогов ДОО были использованы такие формы как: методический мастер-класс, научно-информационный лекторий, методический конкурс, методический фестиваль, школа молодого исследователя, научно-практическая конференция.

Методы: ведение Интернет-дневника, участие в работе методического совета, коучинг.

Средства: программа конференции, Дневник методических достижений, Интернет-дневник, цифровые образовательные ресурсы.

Реализация всех названных форм, методов и средств в соответствии с задачами этапа успешно формирует методическую компетентность педагогов ДОО.

3. САМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА ДОО

3.1. Теоретические основы формирования самообразовательной компетентности педагога ДОО

Динамичные изменения в жизни современного общества требуют от человека высокой социальной и профессиональной мобильности, готовности и способности к саморазвитию и самообразованию. Это касается любой сферы деятельности, в том числе системы образования, где повышение качества обучения и воспитания подрастающего поколения напрямую зависит от уровня подготовки педагогов. Воспитать творческую, самодостаточную личность может только талантливый педагог, идущий по пути самосовершенствования.

В настоящее время проблема самообразования педагогов дошкольных учреждений приобретает особую значимость. Это связано с изменением нормативно-правового поля, в частности, с принятием нового закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012) и введением Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования. Модернизация системы дошкольного образования направлена на обновление содержания, принципов построения образовательного процесса, вариативность программ, методов и форм работы с детьми. Все это требует от педагогов пересмотра своих профессиональных взглядов и позиций, отказа от шаблонов прошлого педагогического опыта и стереотипов, стимулирует к освоению новых знаний, современных технологий и внедрению инновационных педагогических идей в практику дошкольного образования.

Самообразование – это индивидуально-личностный процесс целенаправленного и систематического улучшения, совершенствования себя и своей деятельности. В ходе самообразования педагог расширяет и углубляет свои теоретические знания, совершенствует имеющиеся и приобретает новые профессиональные навыки и умения в свете современных требований психолого-педагогических наук.

Различные аспекты самообразования давно и широко изучаются целым рядом наук – философией, психологией, социологией и др. Как самостоятельное направление в педагогике проблема готовности педагогов к самообразованию выделилась в исследованиях примерно в 70-х г. XX века. Этой теме посвящены работы В.И. Андреева, Д.Б. Богоявленской, А.К. Громцевой, В.Н. Дружинина, В.П. Зинченко, А.Ю. Козыревой, А.К. Марковой, А.М. Матюшкина, Я.А. Пономарева, А.Э. Симановского, С.Д. Смирнова, Ю.Б. Татанова, Г.Д. Чистяковой, Н.М. Яковлевой и др. Исследователями рассматривается самообразование не только как деятельность, но и как сугубо личностный процесс. Авторы подчеркивают, что успешность самообразования возможна только в том случае, если этот процесс осознается личностью.

В науке выработаны различные подходы к классификации стадий самообразования. Но в целом можно говорить, что самообразование – динамический и непрерывный процесс. Способность к самообразованию формируется постепенно, она определяется психологическими и интеллектуальными показателями каждого отдельного педагога. Прежде всего, она вырабатывается в процессе работы с источниками информации, анализа и самоанализа. Действенную помощь в самообразовании педагогов, в приобретении знаний, умений, навыков и компетенций оказывают методические службы дошкольных организаций.

Проблема управления развитием самообразовательной компетентности педагогов особенно актуальна в условиях широкого развертывания инновационных процессов в дошкольном образовании. Инновационные преобразования в современной образовательной ситуации приобретают системный характер. К такому мнению приходит ряд исследователей, в том числе К.Ю. Беляя, Н.В. Горбунова, М.М. Поташник и др. Причинами столь широкого распространения инноваций в системе дошкольного образования, по мнению исследователей, являются необходимость ведения активного поиска путей решения существующих в дошкольном образовании актуальных проблем; стремление педагогических коллективов повысить качество предоставляемых населению образовательных услуг, сделать

их более разнообразными и, тем самым, сохранить конкурентоспособность каждого дошкольного учреждения; постоянная неудовлетворенность отдельных педагогов достигнутыми результатами, твердое намерение их улучшить, потребность в причастности к большому, значимому для всех делу.

В современных условиях возрастает роль руководителя ДООУ в развитии самообразовательной компетентности педагога. Руководитель в первую очередь - стратег развития своего учреждения. Он создает целый комплекс условий для профессионального роста каждого сотрудника. Существует острая необходимость в адресной поддержке и помощи воспитателям, индивидуализации процесса профессионального становления педагогов. Грамотное управленческое сопровождение способно выявить проблемы профессиональной деятельности педагогов, целенаправленно помочь в выборе способов и средств самообразования, в организации деятельности по обобщению результатов самообразования. Однако, следует констатировать, что разработок и рекомендаций для руководителей дошкольных образовательных организаций по управлению развитием самообразовательной компетентности педагогов представлено недостаточно.

В настоящее время качество образования определяется множеством факторов, одним из которых является непрерывное повышение уровня теоретической подготовки и мастерства педагогов. Одним из показателей профессиональной компетентности педагога является его способность к самообразованию, которое проявляется в неудовлетворенности, осознании несовершенства настоящего положения образовательного процесса и стремлении к росту, самосовершенствованию. Самообразование как процессуальная система реализуется в специфической деятельности субъектов самообразования – самообразовательной деятельности.

Самообразование как педагогическую проблему в различных аспектах рассматривали в своих исследованиях многие ученые. Организационные аспекты самообразовательной деятельности изучали Т.Г. Браже, К.Я. Вазина, С.Г. Вершловский, Н. В. Кузьмина, И.Я. Лернер, В.Я. Ляудис, М.Н. Скаткин, И.Ф. Харламов, В.С. Шубинский и др. Внутренние механизмы описывали труды Д.Б. Богоявленской, В.Н. Дружинина, В.П. Зинченко, А.Ю. Козыревой, А.К. Марковой, А.М. Матюшкина, Я.А. Пономарева, А.Э. Симановского, С.Д. Смирнова, Ю.Б. Татанова, Г.Д. Чистяковой, Н.М. Яковлевой. Технологическим аспектам организации самообразовательной деятельности посвящены работы Г.С. Альтшуллера, В.П. Беспалько, И.М. Верткина, В.В. Лихолетова и др. В современных исследованиях проблема выходит за рамки педагогического подхода и рассматривается различными науками: философией, социологией, культурологией.

Уточним понятия «самообразование» и «самообразовательная деятельность».

В толковом словаре Ожегова дается следующее определение: «Самообразование – это приобретение знаний путем самостоятельных занятий без помощи преподавателя» [59].

В психолого - педагогической литературе нет четкого разделения между понятиями «самообразование» и «самообразовательная деятельность».

Приведем некоторые формулировки определений.

В педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой под самообразованием понимается специально организованная, самодеятельная, систематическая познавательная деятельность, направленная на достижение определенных личностно и (или) общественно значимых образовательных целей: удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов и повышения профессиональной квалификации. Строится обычно по образцу систематизированных форм обучения, но регулируется самим субъектом. Профессиональное самообразование учителя является многокомпонентной личностно и профессионально значимой деятельностью, способствующее формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности, помогающее осмыслению педагогического опыта и собственной самостоятельной деятельности, являющееся средством самопознания и самосовершенствования.

А.К. Громцева под самообразовательной деятельностью понимает процесс овладения знаниями по инициативе самой личности в отношении предмета знаний, объема и источников познания, установления продолжительности времени проведения занятий, т.е. особая форма инициативной познавательной деятельности личности, осуществляемой самостоятельно.

Д.Б. Эльконин дает следующее определение: «Самообразовательная деятельность – определенным образом организованный самостоятельный познавательный процесс, со всеми присущими ему компонентами (потребностями, интересами, мотивами, способностями, собственно деятельностью), как путь самосовершенствования личности, направленный на ее само актуализацию и самореализацию» [92].

В.А. Корвяков трактует самообразование как цель и способ образовательной деятельности компетентного субъекта, обеспечивающие самостоятельную систематическую деятельность, направленную на достижение определенных личностно и (или) общественно значимых образовательных целей, удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов, качественное изменение личности (базовые и специальные умения самообразовательной деятельности, мотивация и самооценка) в процессе самостоятельного получения субъективно и объективно новых знаний в условиях многоуровневого высшего образования, которое ориентирует его на проектирование личностных достижений и повышение профессиональной компетентности [39].

М.А. Петрова под самообразованием понимает деятельность по овладению знаниями по инициативе самой личности в отношении предмета занятий, объема и источников познания, установления продолжительности и времени проведения занятий, а также выбора формы удовлетворения познавательных потребностей и интересов.

И.А. Редковец раскрывает понятие следующим образом: «Самообразовательная деятельность – это процесс и результат развития у обучающихся умений постановки самообразовательной задачи; реализации самообразовательных действий и операций по решению задачи; самоконтроля за ходом решения учебной задачи и самооценки результата» [67].

Следует сказать, что встречаются авторские позиции, настаивающие на необходимости дифференциации понятий на основании их целей, объема и уровня самостоятельности. Так, по мнению Л.Н. Павловой, если целью самообразования выступают процессы самосовершенствования, самовоспитания, саморазвития, то целью самообразовательной деятельности выступает самообучение (полностью или частично самостоятельное приобретение знаний, умений, которое обычно связывают с процессом обучения).

Положения о самообразовательной деятельности как виде деятельности раскрывали в своих работах В.И. Андреев, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков и др. Исследователи практически единодушны в том, что самообразовательная деятельность близка по целям и содержанию к творческой деятельности, поскольку предполагает: 1) создание качественно новой системы знаний на основе переосмысления, переработки, комбинации и использования уже накопленных устоявшихся знаний; 2) способность принимать нестандартные, оригинальные решения, адекватные особенностям данной конкретной ситуации; 3) способность конструировать, создавать, вводить в оборот понятия, категории, отражающие новые грани естественных и социальных процессов на основании и с использованием старого знания; 4) способность видеть объект или явление во всей совокупности его сторон, в единстве негативного и позитивного; 5) умение использовать теоретический каркас, стержень данной науки как ключ к конкретному анализу конкретной ситуации [5].

К собственно деятельностной характеристике самообразования относится ее общественный характер: 1) по содержанию - направлена на усвоение всех богатств науки и культуры; 2) по смыслу - она общественно значима и общественно оцениваема, т.к. совершается в системе определенных социальных отношений и социальных условий; 3)

формой самообразования выступает образование как общественно выработанная норма обучения.

Самообразовательная деятельность, как и любая другая, характеризуется: субъектностью, активностью, предметностью, целенаправленностью, осознанностью, структурностью, содержательностью.

Предметом самообразовательной деятельности, т.е. тем, на что она направлена, является овладение знаниями, приемами и способами, в том числе и в области профессиональной деятельности.

Выбор содержания предмета самообразования осуществляется под значительным влиянием процесса повышения квалификации. Участвуя в нем, педагоги выражают своё отношение к нему. Усваивая определённое содержание обучения, они соотносят его со своими потребностями в самообразовании. В результате появляется конкретное мнение о роле и месте предмета самообразования, о его содержании. На этой основе у педагогов складывается определённое представление о том, на что необходимо обратить дополнительное внимание, на чём сосредоточить свои усилия. Через руководителя ДОО (Заместителя заведующего по УВР) педагоги могут получить информацию о дополнительных источниках, овладение которыми позволит углубить их знания о предмете самообразования, или рекомендации о способах приобретения определённых умений и навыков.

Своеобразной чертой самообразовательной деятельности является ее относительная независимость от учебной и обучающей деятельности, поскольку закономерности этих деятельностей нетождественны. В то же время исследователи подчеркивают определенную взаимообусловленность: как учебная деятельность подчиняется обучающей (описать ее в отрыве от обучения нельзя), так и самообразовательная деятельность зависима как от обучающей деятельности педагога, так и от собственной учебной деятельности субъекта. Учебная деятельность является пространством зарождения самообразовательной деятельности. В ней (учебной деятельности) имеют место само рефлексия, самооценка, самоидентификация, выработка умений самостоятельно обретать и конструировать свои знания, трансформировать их в практическую деятельность.

Средствами самообразовательной деятельности являются: 1) интеллектуальные действия: анализ, синтез, обобщение, классификация и другие, лежащие в основе умственной деятельности; 2) знаковые, языковые и вербальные (словесные) средства, в форме которых усваиваются знания, рефлексировается и воспроизводится индивидуальный опыт; 3) знания, посредством включения в которые новых знаний, структурируется индивидуальный опыт личности.

Способ самообразовательной деятельности – это ответ на вопрос, как, каким способом получать знания. Способами самообразовательной деятельности могут быть репродуктивные, проблемно-творческие, исследовательско - познавательные действия (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов).

Структура самообразовательной деятельности рассматривается в соответствии с общей структурой деятельности (А.Н. Леонтьев) и может быть представлена тремя основными компонентами: самообразовательная задача; самообразовательные действия и операции; действия самоконтроля и самооценки (В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Д.Б. Эльконин и др.) [46,52].

Подобная структура характерна и для самообразовательной деятельности педагогов ДОО.

Самообразовательная деятельность характеризуется определенным набором действий - умений, овладение которыми позволяет освоить этот вид деятельности. Умения целесообразно рассматривать не в узком, технологическом смысле, а как «сложные

структурные образования, включающие чувственные, интеллектуальные, волевые, творческие, эмоциональные качества личности» (Д.Б. Эльконин) [93].

Умения самообразовательной деятельности – это способность личности к осуществлению самообразовательной деятельности от целеполагания до результата и оценки. Структурными компонентами умений являются цель - содержание - действие - результат соответственно видам: получения и переработки информации, самоорганизации, самоконтроля.

Рассматривая самообразовательную деятельность как объект самоуправления, к умениям самообразовательной деятельности М.А. Петрова относит: постановку целей самообучения; определение условий достижения поставленных целей; планирование собственной деятельности по решению учебной и предметной задачи; оценку степени готовности к данной деятельности; обоснование путей ее рациональной организации; выстраивание системы деятельности и своей роли в ней; обеспечение деятельности необходимыми средствами; контроль и оценивание результатов, коррекция при необходимости [62].

Поскольку самообразовательная деятельность носит творческий характер, то В.И. Андреев в ней также выделяют творческие умения: самостоятельно формулировать учебную задачу (проблему) на основе приобретенной информации или видеть проблему в обычной ситуации; выдвигать гипотезу, находить или изобретать способ ее проверки, не применяя ранее известные аналогичные методы; синтезировать (собирать) данные, анализировать их, предлагать методику их обработки, а также интегрировать (комбинировать) новые методы из известных методов; формулировать выводы и видеть возможности практического применения полученных результатов; оценивать результаты своей работы и обосновано доказывать их правильность.

Данный комплекс творческих умений характерен для самообразовательной деятельности педагогов ДОО.

В общей структуре самообразовательной деятельности важное место отводится действиям самоконтроля и самооценки. Это обусловлено многими факторами, в том числе тем, что в этих компонентах фокусируется связь деятельностного и личностного, именно в них предметное процессуальное действие переходит в личностное, субъективное качество.

Как особый вид деятельности самообразование, по мнению А.К. Громцевой, Н.В. Косенко, Ю.Н. Кулюткина, А.М. Матюшкина, Г.Н. Серикова, Г.С. Сухобской и др., предполагает не только сформированность познавательных, управленческих, творческих и рефлексивных умений, но и наличие положительной мотивационной активности; проявление значительных волевых усилий; наличие целеустремленности и самоорганизованности; наличие адекватного уровня самооценки [79].

К основным методам самообразовательной деятельности относится решение самообразовательных задач, которые субъект ставит перед собой самостоятельно, опираясь на потребность и готовность к их решению.

Продуктами, результатами самообразовательной деятельности являются: 1) структурированное и актуализированное знание, лежащее в основе умения решать задачи в разных областях науки и практики; 2) внутреннее новообразование психики и деятельности субъекта в мотивационном, ценностном и смысловом планах; 3) структурная организация, системность, глубина и прочность индивидуального опыта, в том числе умений, от которых во многом зависит успешность дальнейшей деятельности человека; 4) формирование позитивного поведения, потребности, в том числе интереса, позитивных эмоций.

По нашему мнению, результатами самообразовательной деятельности педагогов ДОУ являются:

1) самообразовательная компетентность как разновидность профессиональной компетентности педагогов ДОО;

2) продукты самообразовательной методической деятельности педагогов ДОО.

Классификация этапов и уровней самообразовательной деятельности обучающихся обоснована в диссертационных исследованиях А.П. Авдеева, А.К. Громцевой, Л.С. Колесник и др.

Так, А.К. Громцева [20], взяв за основу целенаправленность самообразования, обусловленную соответствующей мотивационной сферой, уровень познавательных умений, обеспечивающих процесс самостоятельного познания, уровень умений, обеспечивающих организационную сторону протекания самообразования, выделила три уровня самообразовательной деятельности. Из них: I уровень – характеризуется стихийной деятельностью; II уровень – целенаправленной деятельностью; III уровень – большей целенаправленностью деятельности, высоким уровнем умений, обеспечивающих самостоятельное познание, рациональную организацию работы.

Выделенным уровням (по А.К. Громцевой) соответствуют три этапа становления самообразовательной деятельности. Первый этап определяется недостаточно дифференцированным познавательным интересом. Второй этап характеризуется самостоятельной познавательной деятельностью, которая сконцентрирована на узком круге тем, однако источники и форма её организации намного разнообразнее. Третий этап характеризуется формированием организационных умений, сознательным отбором рациональных источников самообразования и форм его организации, т.е. на этом этапе, по словам автора, самообразование и учение сливаются в один процесс, в котором обучающийся выступает в роли достаточно самостоятельного организатора всей своей познавательной деятельности как учебной, так и собственно самостоятельной [9].

Данные характеристики этапов учитывались нами при определении процессуальных особенностей процесса управления развитием самообразовательной компетентности педагогов ДОО.

М.А. Петровой развитие самообразовательной деятельности представлено в виде последовательно сменяющих друг друга уровней: взаимодействия, самоутверждения, преобразования, познания, самовыражения, служения [63].

Автором выделены следующие этапы развития самообразовательной деятельности на основе логически взаимосвязанных действий:

1. Адаптационный. Осознание личностью потребности в знаниях, определение цели самообразования.

2. Накопление субъективного опыта. Деятельность личности по самостоятельному приобретению знаний, направленная на удовлетворение познавательной потребности:

- а) планирование процесса самообразования;
- б) определение средств и способов самообразования;
- в) непосредственная деятельность личности по самостоятельному приобретению знаний;
- г) оценивание результатов деятельности, самоконтроль;
- д) определение новых целей.

3. Самообразовательный. Возникновение новой познавательной потребности, имея в виду удовлетворение её путём самообразовательной деятельности.

Содержание этапов нашло отражение в разработанной нами модели.

Рассмотрение самообразовательной деятельности невозможно без решения вопроса о путях её становления.

Ученые и практики приходят к выводу, что самообразование не может осуществляться само по себе. Основой самообразования являются знания, приобретённые в процессе организованного обучения. Чтобы непрерывно учиться в течение всей своей жизни, равно как и осуществлять самообразовательную деятельность, каждому человеку, во-первых,

необходим позитивный опыт приобретения знаний в молодом возрасте, во-вторых, сильные моральные или материальные стимулы и, в-третьих, практические возможности для учебы – свободное время, информационные ресурсы и пр. Личная мотивация к учению и разнообразные образовательные ресурсы рассматриваются ключевыми факторами самообразовательной деятельности.

Так, возможность развития самообразовательных умений обучающихся в учебном процессе показана в исследовании И.А. Редковец [67].

По результатам исследований автор делает вывод: самообразовательная деятельность развивается от внешне управляемой, побуждаемой требованиями учителя (преподавателя) и необходимостью выполнения программы (мотив избегания неудачи), к деятельности взаимодействия, далее – самоутверждения и преобразования (мотив достижения: приобретение высокого статуса или профессиональное становление). Показателем, который характеризует переход самообразовательной деятельности от одного уровня к другому, является мотивация. Если в начале своего развития цель самообразования определяется, главным образом, утилитарно-практическими мотивами, то дальше в своем развитии самообразовательная активность трансформируется в управляемую субъектом деятельность, побуждаемую стремлением к постоянному самосовершенствованию, самореализации. По мнению И.А. Редковец, задачей образовательного процесса, школы (вуза) является содействие прогрессивному развитию самообразовательной деятельности обучающегося, а также готовности обучающихся к самообразованию [67].

В.А. Корвяков рассматривает формирование самообразовательной деятельности в процессе многоуровневого высшего образования как подсистему учебной деятельности, в которой студент, оставаясь объектом управления со стороны преподавателя, действует как субъект, реализующий самостоятельную деятельность в процессе самообучения на основе усложняющихся видов самостоятельной работы [39].

По утверждению Г.Н. Серикова, в условиях лично - ориентированного образования самообразование следует рассматривать как специфический компонент взаимодействия педагога и студентов. Эффективный способ управления самообразованием, по мнению ученых, связан с необходимостью поиска рационального распределения управленческих функций, в принципиальном изменении подхода к самому себе, замене внешней регуляции на саморегуляцию действий и поведения [79].

В завершении следует отметить, что для развития самообразовательной деятельности, как отмечают ученые, необходима система планирования и организации учебной деятельности с учетом потребности в самообучении, самоконтроле и самооценке. Под готовностью к самообразованию следует понимать способность выявлять пробелы в своих знаниях и умениях при решении новой задачи, оценивать необходимость той или иной информации для своей деятельности, осуществлять информационный поиск и извлекать информацию из различных источников на любых носителях, а также гибко изменять свою профессиональную квалификацию, самостоятельно осваивать знания и умения, необходимые для решения поставленной задачи.

Обобщая подходы ученых к проблеме становления самообразовательной деятельности, отметим, что успешное осуществление самообразовательной деятельности невозможно, с одной стороны, без создания обществом условий для удовлетворения потребности каждой личности в самообразовании, с другой стороны, должна быть воспитана готовность и стремление членов общества к самообразовательной деятельности, к становлению и развитию таких личностных качеств как культура самообразования и самообразовательная компетентность.

Качество осуществления любой деятельности, в том числе и самообразовательной, зависит от подготовленности человека к ней на уровне грамотности, образованности (квалификации), компетентности или культуры (Б.С. Гершунский), который задается требованиями общества.

Р.Р. Сагитова под самообразовательной компетенцией понимает интегрированную характеристику личности, включающую в себя знания, умения, способы и опыт самообразования, а также личностные качества, проявляющиеся в потребности, способности и готовности к реализации данного вида деятельности, направленной на достижение личностной, профессиональной, социальной самореализации человека.

Е.С. Чеботарева самообразовательной компетенцией называет интегративное личностное свойство, которое обеспечивается эмоционально-ценностным отношением к саморазвитию и самообразовательной деятельности, системой знаний о планировании и реализации самообразовательной деятельности, о способах самовоспитания; субъектно-личностным опытом продуктивного решения проблем развития, разработки и реализации моделей подготовки студентов к самообразовательной деятельности; готовностью к непрерывному саморазвитию качеств профессионала, самосовершенствованию, самообразованию в области будущей профессии [86].

Л.А. Халзакова дает следующее определение: «Самообразовательная компетенция – это высшая интегральная способность мобилизовать организованные в систему знания, умения и личностные качества, необходимые для выполнения новой определенной задачи» [83].

Н.И. Ефремова дает определение самообразовательной компетентности как способность и готовности к непрерывному образованию и включает сюда следующие компоненты:

- психологическую готовность к изменениям;
- ориентацию в жизненных проблемах, в том числе связанных с выбором и освоением профессиональной деятельности;
- умение строить индивидуальную образовательную траекторию с учетом общих требований и норм;
- умение ставить познавательные задачи и выдвигать гипотезы, выбирать условия проведения наблюдения или опыта;
- умение планировать и организовывать свою деятельность, самостоятельно приобретать знания, используя разные источники.

Анализ приведенных определений и их обобщение позволяет сделать вывод о том, что самообразовательная компетентность: 1) всегда рассматривается в контексте самообразовательной деятельности; 2) понимается как важное новообразование, интегральное качество (свойство, способность) личности; 3) как продукт развития самообразовательной деятельности характеризует степень подготовленности человека к самообразованию; 4) определяет эффективность его осуществления; 5) проявляется в умении делать выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации; 6) отражает способность успешно осуществлять деятельность, как в стереотипных, так и в нестандартных ситуациях; 7) выступает ресурсом самосовершенствования, достижения личностной, профессиональной, социальной самореализации человека.

Самообразовательная компетенция, как и любая другая, не сводится только к знаниям, или только к умениям, но включает в себя мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие, всегда личностно окрашена качествами конкретного человека.

Как отмечают В.А. Болотов, В.В. Сериков, «компетентность, выступая результатом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, обобщения личностного и деятельностного опыта» [79]. Понятие «опыт деятельности» в контексте компетентностного подхода приобретает новый смысл, начинает рассматриваться как внутреннее условие движения личности к цели, выступает как готовность личности к определенным действиям и операциям на основе имеющихся знаний, умений и навыков. Без

приобретения опыта самообразовательной деятельности овладение самообразовательной компетентностью невозможно.

Обобщая все вышесказанное, под самообразовательной компетентностью педагогов ДООУ мы будем понимать качество личности, характеризующее ее способность к систематической, самостоятельно организуемой познавательной деятельности, направленной на продолжение собственного образования в общекультурном и профессиональном аспектах.

Рассмотрим структуру самообразовательной компетентности.

Р.Р. Сагитова в структуре самообразовательной компетенции студентов вуза выделяет четыре компонента:

- потребностно - мотивационный (предполагает потребность студента к постоянному самообразованию, обеспечивает положительное отношение и интерес к самообразовательной деятельности, наличие комплекса мотивов, осознание личной и социальной значимости самообразования);

- ориентационно - когнитивный (характеризует уровень знаний студента о сущности, формах, приемах, способах самообразования, уровень владения общеобразовательными, предметными и профессиональными знаниями, способность к непрерывному личному самообразованию, характеризует знания потенциальных возможностей современных информационно-телекоммуникационных технологий);

- операционально - деятельностный (представляет собой овладение совокупностью учебно-информационных, учебно-организационных, учебно-коммуникативных умений);

- рефлексивно - оценочный (включает анализ и самооценку своей готовности к самообразованию, адекватную оценку своих достижений, потребность в рефлексии самообразования, владение рефлексивными технологиями в области самообразования).

Данная структура будет использована нами при определении самообразовательной компетентности педагогов ДООУ.

Структурные компоненты специфически преломляются в таких функциональных компонентах самообразовательной компетентности, как стимулирующий, воспитательный, информационный, развивающий, компонент самоконтроля.

Процесс формирования самообразовательной компетентности личности строится, по мнению исследователей, на принципах непрерывности, индивидуализации, самоорганизации, деятельности (творческой самодетельности) и рефлексии (Е.С. Чеботарева) [86].

Согласно Г.М. Коджаспировой, самообразование строится обычно по образцу систематизированных форм обучения, но регулируется самим субъектом. Автор подчеркивает, что самообразование не ограничивается только чтением и изучением литературы. Процесс самообразования, в представлении Г.М. Коджаспировой, тесно связан с процессом обучения.

Наибольший интерес для становления самообразовательной компетентности представляет тот случай, когда для решения ситуации обучающемуся недостает имеющихся знаний. Именно в этом случае актуальной становится осознанная человеком необходимость и возможность дополнить имеющиеся знания, получить необходимую информацию, заняться самообразованием. Но прежде чем это делать, ему предстоит понять свое затруднение, определить, какую именно информацию придется получать и, соответственно где, а также определить, каким образом это возможно сделать.

Предполагается следующая последовательность шагов самообразовательной деятельности при столкновении с неизвестным:

- анализ ситуации имеющимися средствами, с использованием наличных знаний; осознание знания, как средства разрешения ситуации; определение возможных способов применения знаний и их осуществление;

- рефлексия затруднения; осознание «незнания» как необходимости приобретения нового «знания»; определение содержания «незнания» - какой именно информации недостает для разрешения конкретной ситуации;

- получение (различными способами) новой информации с целью перевода «незнания» в «знание»;

- использование нового знания для решения ситуации;

- рефлексия вновь полученного знания, приобретение «знания» о «знании».

При более пристальном взгляде на эту последовательность действий становится ясным, что понятие «самообразовательная компетентность» включает следующие три аспекта:

1) проблемно - практический – адекватность распознавания и понимания ситуации, адекватная постановка и эффективное выполнение целей, задач, норм в данной ситуации;

2) смысловой – адекватное осмысление ситуации в более общем социокультурном контексте;

3) ценностный – способность к правильной оценке ситуации, ее сути, целей, задач и норм с точки зрения собственных и общезначимых ценностей.

Значимую роль играет мотив самообразовательной деятельности. В современных условиях все в большей степени ведущим мотивом самообразования становится удовлетворение профессиональных запросов на основе широких познавательных интересов и пополнения фоновых знаний.

По мнению Л.А. Халзаковой [83], исследовавшей процесс формирования самообразовательной компетентности педагогов, условиями эффективного формирования самообразовательной компетентности выступают: информационно - образовательная среда и рефлексивная среда. Первое условие ориентировано на развитие мобильности учителя. Учитель «погружается» в творческую деятельность, направленную на самореализацию, которая содействует формированию самообразовательной компетентности. Рефлексивная деятельность учителя основывается на самопознании и самоанализе, и рассматривается в свою очередь как способ саморазвития (Н.П. Эпова). В целом, это означает, что весь процесс формирования самообразовательной компетентности строится при реализации условий информационно-образовательной среды и рефлексивной среды, и может быть представлен в контексте таких категорий, как «квалификация», «инновационность», «мобильность», «успешность», «продуктивность» и «репрезентативность». Автор поясняет, что категории «квалификация», «инновационность», «мобильность» определяют условия и характер формирования самообразовательной компетентности, его взаимосвязь с опытом творческой деятельности в информационно-образовательной среде. В контексте категорий «успешность», «продуктивность» и «репрезентативность» актуализируется рефлексия самообразования, иными словами, рефлексивная среда [83].

Открытым является вопрос о типологии самообразовательной компетентности. Проблема связана с отсутствием единого согласованного перечня ключевых компетенций.

В зарубежных исследованиях самообразовательную компетентность относят к личностным компетенциям. Личностные компетенции связаны с индивидуальной эффективностью, трактуются как мета - компетенции, определяются в терминах способности и готовности развиваться самому и служат для облегчения приобретения других компетенций.

Е.Н. Колесник относит самообразовательную компетентность к группе социальных ключевых компетентностей и характеризует ее как одну из подвижных и чрезвычайно гибких социальных категорий, возникающей как отклик на то новое, что начинает зарождаться в развивающемся обществе. Автор ссылается на фундаментальное исследование И.А. Зимней «Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании». И.А. Зимняя отмечает, что «все компетентности

социальны в широком смысле слова, ибо они вырабатываются, формируются в социуме. Они социальны по своему содержанию, они проявляются в этом социуме» [29].

И.О. Ганченко относит самообразовательную компетентность к наиболее значимым общекультурным компетенциям. По мнению ученого, самообразовательная компетентность крайне важна на этапе вступления молодого человека на рынок труда, поэтому должна формироваться у всех студентов, независимо от их будущей профессии.

Исследователи проблемы реализации компетентного подхода в профессиональном образовании обосновывают понимание самообразовательной компетентности как совокупности ключевой, базовой и специальной компетентностей. Если ключевые компетентности проявляются в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, то базовые компетентности отражают специфику определенной профессиональной деятельности. Специальные компетентности отражают специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности. Самообразовательная компетентность представлена в каждой из них.

Мы рассматриваем самообразовательную компетентность как элемент профессиональной компетентности педагогов ДОО.

По мнению Е.Н. Фоминой, самообразовательная компетентность отражает взаимосвязь процессов самообразования учащейся молодежи и формирования ключевых компетенций [89].

Автор утверждает, что самообразовательная составляющая присутствует в каждой из ключевых компетенций:

- ценностно-смысловая компетенция – ценностная установка учащегося на развитие самообразовательной деятельности, осознание учащимися необходимости дополнительных знаний и придание им личностного смысла; ориентация на саморазвитие и профессиональное совершенствование;

- общекультурная компетенция – самообразовательная деятельность направлена на общекультурное развитие личности, связанное с общим духовным ростом;

- учебно-познавательная компетенция – перевод обучения в самообучение, работа с самим собой – навыки целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки успешности собственной деятельности, владение эвристическими методами решения проблем;

- информационная компетенция – способность при помощи информационных технологий самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию;

- аналитическая компетенция – навыки проектно-исследовательской деятельности, практические навыки;

- социально-правовая компетенция – способность самостоятельно решать проблемы социального плана, умения в области профессионального самоопределения.

Несмотря на различие подходов к типологии самообразовательной компетентности, ученые солидарны в том, что самообразовательная компетентность личности выступает универсальной основой как познавательной, так и профессиональной деятельности, определяющей её успешную реализацию.

А.Я. Айзенберг выделяет компенсаторную, адаптирующую и развивающую функции самообразования. Компенсаторная функция реализуется в приобретении педагогом профессиональных компетенций, которыми другие педагоги уже владеют; в расширении общего кругозора, усвоении новой информации и т.д. В этом случае самообразовательная деятельность выступает в традиционно принятом содержании.

Адаптирующая функция самообразовательной деятельности позволяет педагогу постоянно приспосабливаться к изменяющейся системе образования, т.е. происходит

приспособление педагога к изменившимся условиям профессиональной деятельности, восстановление способности эффективно реализовывать себя в новых условиях.

Развивающая функция самообразовательной деятельности предполагает формирование способности активно и компетентно участвовать в преобразовании себя, своей педагогической деятельности. Она означает непрерывное обогащение творческого потенциала личности педагога.

Функции самообразовательной деятельности образуют своеобразную иерархию. По мнению Н.Р. Битяновой, современному этапу развития образовательной системы, ее целям и потребностям общества в наибольшей мере соответствует развивающая функция самообразования.

Таким образом, самообразовательная компетентность, основываясь на владении человеком всей совокупностью культурных образцов, известных к настоящему времени в области самообразования как разновидности познавательной деятельности, выступает значимым источником профессионально-личностного развития и саморазвития педагога.

3.2. Технология формирования самообразовательной компетентности педагога ДОО

В ходе теоретического осмысления проблемы было выдвинуто предположение о том, что управление развитием самообразовательной компетентности педагогов ДОО может быть эффективным, если данный процесс будет протекать в рамках модели при выполнении комплекса следующих организационно-педагогических условий:

- организация самообразования педагогов на диагностической основе;
- индивидуализация самообразовательной деятельности педагогов;
- создание единой информационно-методической среды в ДОО;
- методическое сопровождение процесса самообразования;
- использование самообразования как механизма выстраивания профессиональной карьеры педагога.

В данном параграфе рассматриваются содержательно-процессуальные особенности их реализации.

Рассмотрим первое условие – организация самообразования педагогов на диагностической основе.

Применительно к управлению самообразовательной деятельностью педагогов данное условие предполагает выявление состояния профессионализма каждого педагога: уровня его профессиональной и самообразовательной компетентности, готовности к инновациям, готовности к повышению уровня своего профессионального мастерства.

Учитывая, что знания и компетенции педагогов являются исходными характеристиками, определяющими последующие действия на пути становления специалиста, в первую очередь необходимо осуществлять проведение «входной» оценки общей профессиональной компетентности педагогов, а также их самообразовательной компетентности, в частности.

Знание исходного уровня компетентности позволит руководителям ДОО моделировать и поэтапно оценивать компетенции для создания условий их развития на различных этапах профессионального становления.

Этот сложный процесс необходимо начинать с разработки содержания и структуры самообразовательной компетентности педагога. Нужно также определиться со структурой и содержанием фонда оценочных средств, технологиями проведения оценивания компетенций, методами обработки материалов, подходами к разработке шкал оценивания и программ проверки результатов, методами интерпретации первичной и преобразованной информации.

Самообразовательная компетентность включает в себя: мотивационный, когнитивный, операционный и рефлексивный компоненты.

В теоретической части исследования были определены критерии и показатели, которые, на наш взгляд, наиболее четко характеризуют развитие самообразовательной компетентности педагогов ДОО:

1) мотивационный компонент – мотивационно - ценностная ориентация (способность к саморазвитию, способность к самообразованию, творческий подход к работе);

2) когнитивный компонент – профессиональные знания (полнота и прочность усвоения знаний путем самообразования);

3) операционный компонент – технологическая компетентность (полнота, прочность и осознанность действий в сфере самообразования);

4) рефлексивный компонент – рефлексивно-творческая позиция (рефлексивный анализ, самооценка личностных достижений).

Формами и методами диагностики выступают:

а) анкетирование;

б) тестирование;

в) диагностические карты для самоанализа и самооценки педагогической деятельности;

г) наблюдение за педагогической деятельностью воспитателя;

д) индивидуальные беседы с педагогами.

Используемые диагностические карты, анкеты, позволяют выявить трудности в работе педагогов, их потребности.

Диагностика позволяет, в первую очередь, дифференцированно подойти к организации самообразования педагогов в ДОО.

По отношению к самообразованию и умению организовать самостоятельную работу над собой можно выделить три основных группы педагогов:

- систематически и целенаправленно занимающиеся самообразованием и умеющие его рационально организовывать;

- стремящиеся к знаниям, занимающиеся самообразованием, но не всегда углубленно, целенаправленно и рационально;

- недооценивающие самообразование, занимающиеся пополнением своих знаний и умений эпизодически, в узкопрофессиональном направлении.

Педагоги первой группы (систематически и целенаправленно занимающиеся самообразованием и умеющие его рационально организовывать) имеют разносторонние интересы, следят за развитием психолого-педагогической науки. Самообразовательная деятельность позволяет им быть в курсе достижений теории и передовой практики. Они умеют отобрать из прочитанного или увиденного основное, главное, творчески применить в практике с учетом личного опыта и условий работы. Они не теряются перед новыми идеями, а пытаются найти пути их разумного применения. Именно из таких педагогов вырастают настоящие мастера педагогического дела. Именно эти педагоги задают тон корпоративной культуры учреждения.

Второй группе педагогов (стремящихся к знаниям, занимающихся самообразованием, но не всегда углубленно, целенаправленно и рационально) также свойственно стремление к знаниям. Они накапливают разнообразный, богатый дидактический материал, положительно относятся к позитивному педагогическому опыту, заинтересованы в знаниях. Однако приобретенные знания они не всегда умеют углубить самостоятельной работой. В результате, их методическая и теоретическая подготовка перестает отвечать требованиям времени.

И, наконец, третья группа педагогов (недооценивающих самообразование) занимается пополнением своих знаний и умений эпизодически, в узкопрофессиональном направлении. Самостоятельно они изучают лишь методическую литературу, конкретные разработки, рекомендации. Скрупулезное следование советам приводит к штампам в работе, тормозит развитие личности.

Диагностика, помимо дифференцированного подхода, реализует принцип индивидуального подхода.

Второе условие – индивидуализация самообразовательной деятельности.

Индивидуализация самообразования педагога проявляется в самостоятельно выбранном пути профессионально-педагогического развития, самостоятельном его прохождении, в невозможности организовать самообразование без обращения к собственному «я» (с целью изучения своей личности, для самопобуждения педагога к этой работе, для разработки собственной программы самообразовательной деятельности и средств ее реализации).

Механизмом реализации индивидуального подхода, по мнению Г.В. Яковлевой, выступает маркетинговое изучение спроса педагогов [98]. Для этого используется специальная анкета для изучения затруднений педагога. Выбранная тема самообразования должна быть близка и понятна педагогу, только в этом случае результат будет эффективен и раскроет творческий потенциал педагога.

Тематикой самообразования могут быть:

- проблема, которая вызывает у педагога затруднение,
- пополнение знаний по уже имеющемуся опыту,
- новое знание, поскольку самообразовательная деятельность должна носить опережающий характер.

В случае, если педагог в силу каких-либо причин не может самостоятельно сформулировать проблему (или тему самообразования), руководитель может порекомендовать наиболее актуальную тематику самообразования соответственно опыту и педагогическому стажу.

Темы для самообразования могут подбираться с учетом индивидуального опыта и профессионального мастерства каждого воспитателя. Они всегда связаны с прогнозируемым результатом (что мы хотим изменить) и направлены на достижение качественно новых результатов работы. Поэтому организацию самообразования педагогов необходимо делать гибкой, позволяющей приобщать каждого сотрудника, активно включать всю работу по самообразованию в педагогический процесс детского сада. При этом очень важны последовательность действий и постепенность в решении задач. Не следует спешить в навязывании тем и жестко требовать составления всевозможных планов и отчетов. В индивидуальной беседе с воспитателем определяется, какая проблема ему интересна, или в чем он испытывает затруднения, что нового есть в педагогической практике. Важно убедить педагога в актуальности (необходимости) выбранной или предложенной темы. Есть педагоги, которые самостоятельно интересуются всеми инновациями. Им часто необходима помощь в подборе педагогической литературы по теме. Для воспитателей, обучающихся в вузе, могут не определяться темы для самообразования на этот период. Однако руководитель может предложить педагогу поделиться с коллегами своими новыми знаниями по отдельным предметам.

Следующее условие - создание единой информационно-методической среды в ДОО.

Для развития самообразовательной компетентности педагогов в ДОО создаются необходимые условия: постоянное обновление и пополнение библиотечного фонда справочной и методической литературой, подписными изданиями, методическими разработками педагогов. Руководителю необходимо предусмотреть в графиках работы педагогов время для самостоятельной работы с литературой в методическом кабинете.

Заместитель заведующего по УВР составляет каталоги, рекомендации в помощь для занятий самообразованием, изучает влияние самообразования на изменения в воспитательно-образовательном процессе, систематизирует диагностический инструментарий. Также планирует участие педагогов в открытых мероприятиях городских творческих объединений (мастер – классы, панорама передового педагогического опыта и др.), семинарах и т.д.

Источниками самообразовательной деятельности и профессионального роста педагогов выступают: ознакомление с нормативно-правовой базой дошкольного образования; изучение специальной, научно-методической литературы, периодических изданий; ознакомление с достижениями педагогики, детской психологии, анатомии, физиологии; изучение новых программ и педагогических технологий; ознакомление с передовой практикой дошкольных учреждений; посещение курсов, семинаров, конференций, просмотр вебинаров, посещение занятий коллег; проведение открытых занятий для анализа со стороны коллег; участие в работе педсоветов, семинаров, проведение консультаций, мастер-классов для коллег; дискуссии, совещания, обмен опытом с коллегами; участие в работе районных методических объединений, интернет-форумов; обучение в учебных заведениях; изучение информационных компьютерных технологий; сбор и анализ информации в Интернете; проведение исследовательской, поисковой деятельности; участие в конкурсах различного уровня, в т.ч. посредством сети Интернет и пр. В нашем ДОО эти источники активно используются в процессе самообразования.

Планирование работы по самообразованию отражается в индивидуальном плане. Педагог самостоятельно должен определить интересующую его проблему, исходя из приоритетных направлений деятельности учреждения, задач на текущий учебный год, целей, определенных в Программе развития учреждения. Проблему самообразования целесообразно наметить не на один, а на три и более лет. В связи с этим проблема должна быть сформулирована достаточно емко и являться актуальной.

Форма плана может быть разработана педагогом самостоятельно, поскольку самообразование является творческим процессом. В этом также проявляется индивидуальный подход. С другой стороны, план отражает единые для всех требования к структуре и учитывает следующие особенности:

- в плане, как правило, указываются цель, задачи работы по самообразованию, направления, источники, сроки, конкретное содержание работы, практические выходы, форма отчета;

- отражается тема углубленной работы, её актуальность, цель, задачи, планируемые результаты, перспективное планирование работы с детьми и родителями, описание диагностики.

В самом общем виде алгоритм составления плана по самообразованию может быть представлен педагогам следующим образом:

- 1) Название темы.
- 2) Цели и задачи.
- 3) Предполагаемый результат.
- 4) Этапы работы. Сроки выполнения каждого этапа.
- 5) Действия и мероприятия, проводимые в процессе работы над темой.
- 6) Способ демонстрации результата проделанной работы.
- 7) Форма отчета по проделанной работе.

Таким образом, планирование самообразовательной деятельности имеет трехкомпонентную структуру. Во-первых, планирование содержания изучаемого теоретического материала, во-вторых - планирование деятельности педагога по повышению уровня своей профессиональной компетентности (посещение мастер-классов, открытых

мероприятий, подготовка творческих отчетов и т.д.) на ближние, средние и дальние перспективы, в-третьих - планирование организации деятельности детей.

Следующее условие - методическое сопровождение процесса самообразования педагогов ДОО.

Методическое сопровождение процесса самообразования предполагает оказание помощи педагогам: а) в определении темы, целей и задач самообразовательной деятельности с учётом его потенциальных возможностей и педагогического мастерства; б) в планировании работы по самообразованию; в) в ходе реализации плана; г) в изучении и анализе результативности работы по самообразованию.

Система методических мероприятий подчиняется главной цели – стимулированию педагогов к профессиональному самосовершенствованию. Можно объединить нескольких воспитателей в работе над темой, близкой к содержанию годовой задачи ДОО. Если детский сад готовится к инновационной или экспериментальной работе, то вопросы самообразования включаются в тематику экспериментальной деятельности.

Хорошо, если тема самообразования (углублённой работы) связана с проблемами, решаемыми в ДОО, с приоритетным направлением его деятельности. Это позволяет решить две задачи:

- деятельность педагогов в процессе самообразования будет способствовать решению задач ДОО;

- педагогам не надо будет распылять свои усилия, решая отдельно задачи ДОО и собственного развития, они сконцентрируются на одной проблеме, и результатом этой деятельности в дальнейшем смогут воспользоваться все педагоги ДОО.

При правильном выборе единой методической темы для всего дошкольного учреждения эта форма делает целостными все другие формы работы по повышению мастерства воспитателей. Если единая тема действительно способна увлечь, захватить всех педагогов, то она выступает и как фактор сплочения коллектива единомышленников. Единая методическая тема должна проходить красной нитью через все формы методической работы и сочетаться с темами самообразования воспитателей.

Например, в нашем дошкольном учреждении такой темой является: «Поликультурное образование как модель реализации инновационной концепции формирования межнациональной толерантности у детей дошкольного возраста через идеи народной педагогики».

Молодые специалисты дошкольного учреждения сегодня работают над темами: «Фольклор как средство развития и воспитания детей дошкольного возраста»; «Детское творчество как средство духовно-нравственного воспитания дошкольников», «Использование нетрадиционных материалов в развитии изобразительных навыков у детей раннего возраста».

Воспитатели, работающих свыше пяти лет, изучают такие темы как: «Воспитание основ безопасности жизнедеятельности у дошкольников». «Познавательная исследовательская деятельность дошкольников»; «Приобщение детей старшего дошкольного возраста к культуре истории и традициям уральских казаков».

Опытные, творчески работающие воспитатели осваивают темы: «Стратегия развития ДОО в условиях внедрения ФГОС дошкольного образования»; «Организация педагогической диагностики в условиях ФГОС в ДОО»; «Формирование предпосылок универсальных учебных действий у старших дошкольников»; «Коррекционная педагогическая помощь детям с различными нарушениями (речи и задержкой психического развития, общей мелкой моторики и познавательных процессов)».

Для развития самообразовательной компетентности педагогов используются разнообразные формы методической работы: репродуктивные, репродуктивно - эвристические, эвристические, эвристико - продуктивные, продуктивные.

Репродуктивные формы: практикумы; научно-практические семинары; педагогические мастерские; семинары-практикумы; тренинги.

Репродуктивно-эвристические формы: педагогические чтения, научно-практические конференции.

Эвристические формы: проблемные и проблемно-проектные семинары; организационно - деятельностные игры.

Эвристико - продуктивные формы: фестивали педагогических идей; конкурсы профессионального мастерства; конкурсы методических разработок.

Продуктивные формы: научные конференции; теоретические семинары; научные стажировки, участие в работе временных научно-исследовательских коллективов временных творческих групп.

К эффективным формам и методам относятся: участие педагогов в районных методических объединениях, организация и проведение семинаров, конференций, просмотр открытых занятий, воспитательных мероприятий, обсуждение передового педагогического опыта и рекомендации по его использованию, наставничество, создание методических групп, моделирование и анализ методических ситуаций, педагогические клубы, семинары-практикумы, деловые игры, конкурсы, разнообразные выставки (пособий, дидактических материалов, продуктов детского творчества), отчеты по самообразованию, работа творческих групп.

Эти формы, с одной стороны, формируют навыки самообразования (например, как работать с научно-методической литературой? как писать статью? как обобщить собственный опыт?). С другой стороны, они дают возможность педагогу презентовать материалы самообразования (выступить с обсуждением вопроса на семинаре-практикуме, представить обобщенный опыт на педагогических чтениях или конференции, организовать деловую игру по проблеме, связанной с темой самообразования и пр.).

Исходя из оценки уровня квалификации педагога, выстраивается система его самообразовательной деятельности.

Так, для вновь прибывших педагогов целесообразно организовать управленческое содействие в выборе темы самообразовательной деятельности, составлении плана по самообразованию, подборе необходимой методической и научно – методической литературы.

С педагогами, перемещенными на новые должности, т.е. новичками в профессии, молодыми специалистами более целесообразно проведение индивидуального консультирования по теме самообразования, помощь в выборе форм отчета по самообразовательной деятельности (это могут быть открытые мероприятия с детьми, мастер-классы, выступление на семинарах и педагогических чтениях).

С педагогами - участниками инновационных процессов более целесообразны собеседования по теме самообразования, подготовка методических разработок, научно-методических статей.

Педагоги, имеющие замечания по итогам текущей оценки и итоговой аттестации, требуют индивидуального и дифференцированного подхода как к выбору темы самообразования, так и организации их непосредственной самообразовательной деятельности. Здесь необходимо дифференцировать и индивидуализировать подход к каждому педагогу.

Приведем примеры.

Для молодых специалистов может быть реализован следующий план-проект самообразовательной деятельности.

Тема «Познавательная-исследовательская деятельность дошкольников»:

1) освоение содержания образовательной программы по разделу «Познавательное развитие», реализуемой в дошкольной группе; 2) создание дидактического комплекса игр по познавательному развитию для организации занятий и совместной деятельности детей и взрослых; 3) посещение открытых мероприятий у педагогов – стажистов (приемы формирования познавательных действий, приемы развития воображения и творческой активности); 4) посещение занятий в «Школе молодого педагога»; 5) участие в работе педагогического совета по проблеме «Создание условий для единого образовательного пространства ДОО для решения задач познавательного и речевого развития дошкольников» и т.д.

Для педагогов, имеющих стаж работы и первую квалификационную категорию, план-проект самообразовательной деятельности может быть следующим.

Тема «Формирование предпосылок универсальных учебных действий у старших дошкольников»:

1) определение темы по самообразованию; 2) разработка перспективного плана работы над выбранной темой по самообразованию; 3) подбор психолого - педагогической литературы по выбранной самообразовательной теме; 4) составление тезисов основных мыслей из подобранной литературы по выбранной самообразовательной теме (группы универсальных учебных действий, предпосылки формирования универсальных учебных действий, преобладающие виды деятельности для формирования тех или иных универсальных учебных действий); 5) соотнесение основной образовательной программы с темой самообразовательной деятельности (включение в различные виды деятельности методов и приемов по формированию универсальных учебных действий дошкольников); 6) разработка конспектов занятий для детей своей группы в соответствии с наработанным материалом (решение задач формирования универсальных учебных действий в ходе непосредственно организованной образовательной деятельности); 7) показ открытых мероприятий для молодых педагогов; 8) участие в методическом объединении по проблеме и т.д.

Для педагогов, имеющих большой стаж работы и высшую квалификационную категорию, возможен такой план-проект.

Тема «Воспитание основ безопасности жизнедеятельности у дошкольников»:

1) углубленное изучение проблемы по теме самообразования; 2) создание методических рекомендаций по решению задач воспитания основ безопасности жизнедеятельности у детей через образовательную область «Социально-коммуникативное развитие»; 3) разработка программного обеспечения инновационной деятельности ДОО, участие в создании инновационной методической продукции (например, разработка авторской программы «Азбука безопасности для детей»); 4) руководство одним из инновационных структурных подразделений внутри ДОО (творческой группой, методическим объединением по теме); 5) обобщение и подготовка к публикации позитивного педагогического опыта; 6) представление опыта по самообразованию на семинарах, методических советах и т.д.

Рассмотрим еще одно условие – осуществление мониторинга развития самообразовательной компетентности педагогов ДОО.

В общем виде мониторинг можно охарактеризовать как механизм систематического наблюдения, слежения за определенным объектом, представляющим интерес для науки и практики, как систему повторяющегося с определенной периодичностью сбора информации об объекте с использованием одних и тех же базовых индикаторов, систему оценки меняющихся состояний и тенденций развития наблюдаемых объектов, контроля за ходом наблюдаемых процессов с целью предупреждения, преодоления или минимизации нежелательных тенденций и последствий развития этих процессов.

Функции мониторинга, как инструмента управления развитием самообразовательной компетентности педагогов ДОО, заключаются в следующем: 1) определение состояния самообразовательной компетентности педагогов; 2) выявление причинно - следственных связей между наблюдаемыми явлениями и возникающими в ходе их развития противоречиями; 3) информационное обеспечение при постановке управленческих задач; 4) получение информации, позволяющей прогнозировать развитие исследуемых процессов; 5) систематический контроль за ходом процессов и их соответствие желательным для управляющей системы тенденциям развития.

Мониторинг мы рассматриваем как средство получения качественной, объективной информации о факторах, определяющих успешное становление самообразовательной компетентности педагогов. Такого вида информация позволяет руководителям прогнозировать меры управления самообразовательной компетентности педагогов.

В научно-методическом плане разработка мониторинга предполагает обоснование его цели, объекта, предмета, время проведения мониторинга (начало – конец), показатели, в соответствии с которыми идет сбор информации, способы (методы) сбора и обработки информации, процедуру обработки информации. В нашем исследовании объектом мониторинга выступают педагоги ДОО.

Предмет мониторинга – развитие самообразовательной компетентности как вида профессионально-творческое становление педагога.

Цель мониторинга – получение информации об уровне профессионально-творческого становления педагога.

Для субъекта управления данные мониторинга позволяют оценивать эффективность принимаемых управленческих решений относительно воздействия на причины, вызывающие недостаточный уровень профессионализма и творчества.

В эксперименте мониторинг развития самообразовательной компетентности педагогов ДОО осуществлялся руководителями ДОО постоянно, а его обобщенные результаты обсуждались на заседаниях педагогического совета.

Следующее условие - использование самообразования как механизма выстраивания профессиональной карьеры педагога.

Термин «карьера», заимствованный педагогической наукой из экономики, понимается как продвижение человека в освоении и совершенствовании способа жизнедеятельности. Педагогическая трактовка данного понятия имеет в виду карьеру внутри профессии, карьеру становления профессионала. Ее определяют как «горизонтальную» профессиональную карьеру педагога. Сущностью развития профессиональной горизонтальной карьеры педагога дошкольного образования является осознанный профессиональный рост для повышения уверенности и ответственности за результаты собственной деятельности, качество своего труда.

Профессиональная карьера является сложным и многоаспектным процессом, подверженным влиянию, как внутренних личностных факторов (мотивации), так и внешних факторов (стимулирования), то есть обладающим специфическим механизмом управления/самоуправления. По мнению Г.В. Яковлевой, самообразование реализует социально-адаптивную функцию, которую следует рассматривать как механизма выстраивания профессиональной карьеры педагога.

Мы воспользовались рекомендациями Г.В. Яковлевой по реализации социально-адаптивной функции самообразования. План - проект карьерного роста педагога, не имеющего квалификационной категории, представлен в таблице 1.

План - проект карьерного роста педагога, не имеющего квалификационной категории

	Содержание самообразовательной деятельности
Первый год работы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Освоение образовательной программы, реализуемой в дошкольной группе. 2. Создание предметно-развивающей среды, соответствующей требованиям реализуемой образовательной программы. 3. Создание дидактического комплекса для организации занятий и совместной деятельности детей и взрослых. 4. Посещение занятий в «Школе молодого педагога». 5. Участие в работе педагогических советов. 6. Посещение открытых занятий у педагогов - новаторов. 7. Проведение открытых занятий для участников «Школы молодого педагога».
Второй год работы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Участие в работе методического объединения педагогов, реализующих определенную образовательную программу по дошкольному образованию. 2. Создание и описание дидактического комплекса для реализации образовательной программы. 3. Разработка конспекта занятия по одному из разделов образовательной программы. 4. Создание дидактического комплекса для проведения данного занятия с детьми. 5. Изучение подходов к проведению образовательного мониторинга. 6. Организация образовательного мониторинга. 7. Выступление с результатами педагогической диагностики на педагогическом совете.
Третий год работы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Определение темы самообразования. 2. Разработка перспективного плана работы над выбранной темой самообразования. 3. Подбор психолого-педагогической литературы по выбранной теме самообразования, в том числе новинок литературы, интернет - источников с описанием инновационного опыта работы педагогов. 4. Составление тезисов основных мыслей из подобранной литературы по выбранной теме самообразования. 5. Соотнесение основной образовательной программы с темой самообразовательной деятельности. Внесение инновационных моментов в реализацию образовательной программы. 6. Разработка конспекта занятия для детей своей группы в соответствии с наработанным инновационным материалом. 7. Проведение открытого занятия для молодых педагогов в рамках работы «Школы молодого педагога».
Четвертый год работы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Подготовка необходимых документов для прохождения аттестации. 2. Оценивание социально - педагогического статуса. 3. Подготовка конспекта занятия и основного дидактического комплекса для проведения занятия на вторую квалификационную категорию. 4. Выступление по материалам самообразовательной деятельности на методическом часе. 5. Подготовка аналитических материалов по результатам педагогической диагностики. 6. Освоение педагогом современных подходов к организации взаимодействия с родителями воспитанников. 7. Разработка перспективного плана взаимодействия с родителями с использованием современных форм: семейных клубов, родительских гостиных, родительских педагогических конференций, консультационного пункта и т.д.

	Содержание самообразовательной деятельности
Пятый год работы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Участие в работе методического объединения района для педагогов, реализующих определенную образовательную программу. 2. Разработка инновационной методической продукции по материалам самообразовательной деятельности: дидактические игры, развивающие пособия и пр. 3. Подготовка творческого отчета по материалам самообразовательной деятельности на методическом часе или педагогическом совете. 4. Создание собственного проекта реализации приоритетных направлений деятельности дошкольного образовательного учреждения на текущий период. 5. Участие в конкурсах, организуемых внутри образовательного учреждения.

План - проект карьерного роста педагога высшей категории представлен нами в таблице 2.

Таблица 2

План - проект карьерного роста

	Содержание самообразовательной деятельности
Первый год работы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Реализация выдвинутых в проектной работе на высшую категорию перспектив. 2. Участие в районных, городских, областных конкурсах, смотрах. 3. Разработка авторской программы по направлению инновационной педагогической деятельности. 4. Создание методического обеспечения реализации программы. 5. Создание дидактического обеспечения созданной программы. 6. Выдвижение педагога на участие в конкурсе «Воспитатель года». 7. Представление педагога на награждение грамотой Министерства образования и науки Челябинской области.
Второй год работы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Разработка программного обеспечения инновационной деятельности дошкольного образовательного учреждения (участие в создании инновационной методической продукции). 2. Руководство одним из инновационных структурных подразделений внутри образовательного учреждения (творческой группой, временным научно-исследовательским коллективом, методическим объединением). 3. Подготовка к публикации позитивного педагогического опыта. 4. Выдвижение педагога на награждение грамотой Министерства образования и науки Российской Федерации
Третий год работы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Организация исследовательской работы по одному из направлений инновационной деятельности учреждения. 2. Разработка современных подходов к организации мониторинговых исследований по данному направлению. 3. Руководство районным методическим объединением педагогов по данному направлению педагогической деятельности. 4. Разработка инновационной методической продукции. 5. Представление педагога на награждение нагрудным знаком «Почетный работник общего образования Российской Федерации».

	Содержание самообразовательной деятельности
Четвертый год работы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Участие в курсовой подготовке воспитателей. 2. Организация наставничества. 3. Работа в творческих группах по проектированию основной общеобразовательной программы детского сада
Пятый год работы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Разработка авторской образовательной программы по дошкольному образованию. 2. Создание инновационной методической продукции в виде методических рекомендаций, программ курсов повышения квалификации для воспитателей дошкольных учреждений, публикаций в сборниках разных уровней. 3. Представление педагога на звание «Заслуженный учитель Российской Федерации».

Итак, мы рассмотрели содержательно - процессуальные особенности реализации организационно-педагогических условий развития самообразовательной компетентности педагогов ДОУ.

4. ИМИДЖЕВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОО

4.1. Теоретические основы формирования имиджевой компетентности педагогов ДОО

В последнее время гуманистические идеи определили новые подходы к развитию управленческой науки и практики. Во времена отсутствия рынка образовательных услуг образовательные учреждения не нуждались в широкой самопрезентации среди общественности, а понятие «конкурентная борьба» за воспитанников и высококвалифицированных педагогов образовательным учреждениям было почти не знакомо. В 1990-е г., с развитием рыночных отношений в России, общественное сознание стало оперировать понятиями индивидуальности, отличительности, имидже субъектов социально-экономических отношений. На сегодняшний день складывающийся рынок образовательных услуг обязывает учреждения больше ориентироваться на потребителя, учитывать его запросы. Учреждения на практике вынуждены задуматься о том, в чем же преимущество их учреждения по сравнению с другими. Сегодня, в разворачивающемся соперничестве, образовательные организации прибегают к различным формам конкуренции, среди которых значительная роль отводится имиджу.

Дошкольное образовательное учреждение, как открытая социально-педагогическая система, взаимодействующая со многими социальными институтами, также столкнулась с проблемой создания имиджа и предъявления его своим потребителям и партнерам. При этом имидж дошкольного образовательного учреждения, как интегративное явление, включает в себя имиджи различных субъектов (детей, родителей, педагогов, специалистов, руководителей) и объектов (имидж группы, игровой площадки, уклада жизни и пр.). У педагогов современных дошкольных образовательных учреждений должна быть сформирована имиджевая компетентность как готовность и способность к созданию различного рода имиджей.

Необходимость формирования имиджа дошкольного образовательного учреждения, равно как и имиджа педагогов, определяется, во-первых, дифференциацией и вариативностью системы дошкольного образования. Дошкольные образовательные учреждения различной организационно-правовой формы и формы собственности (государственные и негосударственные) имеют различные направления деятельности, стремятся к максимальному раскрытию личности ребенка, избирая для реализации своих целей различные методы и средства и действуя при этом в неодинаковых условиях. Сложность выбора направлений и перспектив образования и развития дошкольников определяется многочисленными запросами социальной практики. Имидж – это механизм отражения социального запроса и ориентации потребителей в качестве и специфике предоставляемых образовательных услуг.

Во-вторых, важность внешнего представления дошкольного образования обуславливается постепенным расширением форм и моделей дошкольного образования. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования образовательная деятельность может осуществляться не только в образовательных учреждениях, но и индивидуальными предпринимателями, а также родителями (законными представителями) при получении детьми дошкольного образования в форме семейного образования. Это открывает перспективы для развития и расширения форм (дошкольное образовательное учреждение, дошкольная образовательная группа, дошкольное образование в семье) и моделей (группа кратковременного пребывания, центр игровой поддержки ребенка, консультативный пункт, служба ранней помощи и др.) дошкольного образования и предоставляет родителям возможность выбора между муниципальными и частными учреждениями и организациями, оказывающими услуги дошкольного образования. Имидж рассматривается как механизм привлечения детей и родителей к тем или иным формам дошкольного образования.

В-третьих, имидж отражает потребность образовательной и управленческой практики в формировании представлений социума (родителей, образовательных и культурных институтов) о дошкольном образовании, об инновационных процессах и отдельных педагогических новшествах, которые в нем реализуются. Благоприятный имидж образовательного учреждения отражает степень его развития, перспективность начинаний, зрелость и профессионализм коллектива.

Наконец, создание современной системы оценки качества образования на основе принципов открытости, объективности, прозрачности, общественно-профессионального участия невозможно без решения проблемы имиджа. Осуществляя продуктивную деятельность по созданию своего позитивного имиджа, а также имиджа ДОО педагога не только демонстрируют профессиональному окружению свои наиболее привлекательные индивидуальные, личностные и профессионально - деятельностные качества, но и учатся видеть себя «со стороны», осознавать свои слабости и недостатки, соотносить свои объективные характеристики с эталонным образцом индивида, личности, профессионала. Позитивный имидж педагога ДОО выполняет не только функцию самопознания, самовыражения, саморазвития, но и функцию установления гармоничных отношений с детьми, коллегами, родителями. Педагоги ДОО выступают носителями ценностей воспитания, образования, высокой духовной культуры.

Исследования в области имиджелогии ведут как зарубежные авторы (П. Берд, Ф. Буари, С.Блэк, Л. Браун, К. Боулдинг, Д. Бурстин, К. Спенсер, Б. Сэм, Э. Сэмпсон, Дж. Честара, Дж. Ягер и др.); так и отечественные ученые (Е.Н. Богданов, Э.А. Галумов, А.В. Гармонова, Г.Г. Поченцов, Е.Б. Перельгина, А.Ю. Панасюк, И.А. Федоров, А.П. Федоркина, В.М. Шепель и др.). Проблема формирования имиджа ДОО стала предметом изучения исследователей: М.В. Апраксиной, Ю.В. Атемаскиной, Р.М. Чумичевой, Н.А. Платохиной и др.

В зарубежных странах в научной и профессиональной литературе, которые посвящены проблемам формирования имиджа, термин «image» употребляется в значении, которое можно было бы сформулировать следующим образом: «отражение в психике человека в виде образа тех или иных характеристик объекта или явления» [61].

Имидж переводится с латинского как «imago» и означает подобие, образ, а с английского «image» - образ, изображение; подобие, отображение; метафора; создавать образ, изображать; представлять себя, вызывать в воображении, отражать.

В России понятие «имидж» стало предметом активного общественного внимания и научного анализа в конце восьмидесятых годов двадцатого столетия в связи с новыми социально-экономическими условиями жизни общества. Читатель получал информацию из этой области только благодаря отдельным публикациям, которые популярны среди зарубежных практиков – визажистов, парикмахеров, дизайнеров. В середине девяностых годов появились первые отечественные разработки по имиджированию, которые посвящены различным сторонам управления имиджем.

Справочная литература дает много определений понятию «имидж». Подробный анализ этих понятий позволяет заключить следующее:

- имидж – обобщенный портрет личности или организации, создающийся в представлении групп общественности на основании заявлений и практических дел личности или организации, формирующий в общественном сознании эмоциональное отношение к личности или организации;

- имидж личности – ореол, создаваемый вокруг конкретной личности с целью ее популяризации и оказания эмоционального воздействия на общественное мнение;

- имидж предприятия – устойчивое представление клиентов, партнеров и общественности о престиже предприятия, качестве его товара и услуг, репутация руководителей.

Е.А. Петрова в своей работе «Имиджелогия: проблемное поле и направления исследования» отмечает, что имидж возникает только тогда, когда объект – носитель имиджа

становится «публичным», то есть когда есть субъекты его непосредственного восприятия (например, для возникновения имиджа мэра необходим хотя бы один житель города). При всем при этом имидж может существовать относительно независимо от ситуации восприятия объекта. В этом и есть его отличие от образов восприятия, которые возникают в момент отражения непосредственного воздействия объекта на органы чувств человека. Имидж может меняться и улучшаться во времени, в то время как сам объект может остаться практически неизменным. В целом имидж всегда представляет собой в известном смысле символический образ – представление, которое может быть связано с реальностью в очень широком круге – от раскрытия до полуправды, искажения и полного несоответствия реальным качествам носителя имиджа [62].

Имидж, - продолжает Е.А. Петрова, - категория, универсально применимая к любому объекту, становящемуся предметом социального познания: к реальному человеку или вымышленному персонажу (персональный имидж), социальной позиции (имидж политического деятеля), профессии (имидж педагога), малой или большой группе людей (этнические имиджи), образованию (имидж выпускника МГУ), торговой марке («Мерседес»), структуре – корпоративный имидж (организации, региона, страны), предметам (имидж золота, брильянтов), отдельным потребительским характеристикам материальных объектов (имидж качества) [62].

В обыденном сознании под имиджем подразумевается образ субъекта, который возникает в ситуации непосредственного субъект-субъектного общения. Основным средством создания такого образа является непосредственно воспринимаемый стиль поведения субъекта (его манеры, жесты, мимика, речь, интонации), его внешний вид (одежда, прическа, макияж и т.д.). При всей важности обыденного сознания, а также эмпирического подхода как специфических форм осмысления социальной реальности, их все же недостаточно для понимания сущности и содержания имиджа – необходимо теоретическое рассмотрение данного феномена.

В настоящее время наметилось несколько наиболее распространенных установок в отношении к имиджу. Во-первых, имидж часто отождествляется лишь с внешними характеристиками и с такими понятиями обыденной жизни как «стиль» и «мода». Во-вторых, имидж воспринимается только как феномен культуры XX века. Это объясняется тем, что как отдельное социокультурное явление он начал осознаваться именно в рамках культуры модернизма и постмодернизма. В-третьих, понятие имиджа чаще всего рассматривается через призму политических процессов, что в полной мере не отражает его роли в жизни современного социума и требует анализа в различных сферах профессиональной деятельности человека, в том числе и сфере профессиональной деятельности педагога дошкольной образовательной организации.

Опираясь на работу Г.Г. Почепцова [64], выделим возможные типы имиджа дошкольного учреждения. Согласно функциональному подходу можно выделить следующие типы имиджа:

- зеркальный, свойственный представлению работников детского сада о себе и своем учреждении;
- текущий, характерный для взгляда со стороны органов управления образованием, родителей (законных представителей) воспитанников, журналистов и т.д.;
- желаемый, отражающий то, к чему стремится коллектив и детский сад, идеальный образ учреждения;
- корпоративный, отражающий имидж учреждения в целом, а не каких – то отдельных подразделений (филиала, консультативного пункта и др.) или результатов его работы;
- множественный, образующийся при наличии ряда независимых структур вместо единой корпорации (т.е. нет единого имиджа, а есть череда образов учреждения, складывающихся в зависимости от ситуации и конъюнктуры).

Согласно контекстному подходу можно выделить следующие типы имиджа:

- статусный, зависящий от этапа и уровня разработки и реализации инновационного проекта (например, статус «краевая экспериментальная площадка», «федеральная экспериментальная площадка» и т.п.);

- территориальный, зависящий от места нахождения детского сада (муниципальный, краевой и др.);

- программно-тематический, существующий у дошкольных учреждений, придерживающихся определенной образовательной концепции или программы (Детский сад – дом радости, Монтессори детский сад и т.д.).

Сегодня понятие «имидж» получило широкое использование в самых разных областях знания, в том числе и педагогике. По объему и содержанию оно стало междисциплинарным.

Анализ научной литературы показал, что, понятие «имидж» ученые рассматривают по-разному. Так, А. Ю. Панасюк полагает, что имидж – это мнение рационального или эмоционального характера об объекте (человеке, предмете, системе), возникшее в психике – в сфере сознания и/или в сфере подсознания определенной (или неопределенной) группы людей на основе образа, сформированного целенаправленно или произвольно в их психике в результате либо прямого восприятия ими тех или иных характеристик данного объекта, либо косвенного с целью возникновения аттракции – притяжения людей к данному объекту. Имидж человека – это то мнение о Вас, которое сложилось у определенной группы людей. Однако мнение предполагает лишь словесную форму выражения, не случайно в толковых словарях оно определяется как взгляд на что-нибудь, суждение о чем-нибудь, выраженное в словах. Между тем имидж обязательно включает в свою структуру невербальные элементы, причем эти элементы могут даже преобладать в его составе. Следовательно, мнение – это более узкое понятие, поэтому оно не может выступать в качестве родового для имиджа.

На сегодняшний день в отечественной психолого-педагогической литературе существует множество разнообразных определений имиджа, которые сводятся к психическому образу, выполняющему определенные функции. Наиболее распространенным можно считать определение имиджа, трактуемое в психологическом словаре как «сложившийся в массовом сознании и имеющий характер стереотипа, эмоционально окрашенный образ кого — либо или чего — либо. ... Имидж отражает социальные ожидания определенных групп, поэтому его наличие может в некоторых случаях обеспечивать субъекту успех в деловой жизни» [61].

Когда субъект занимается созданием или улучшением имиджа объекта, он так или иначе связывает имидж с достижением тех или иных целей своей основной, как правило, профессиональной деятельности. Именно это и оправдывает усилия по формированию имиджа. Это тем более справедливо, когда речь идет о профессиональном имидже. В любом случае создание и преобразование имиджа предполагает определенную работу, деятельность, которую в имиджологии называют по-разному: «имиджмейкинг» (Д.В. Ольшанский, А.Ю. Панасюк, Е.А. Рожкова и др.), «имиджеобразующая деятельность» (Е.Б. Перелыгина и др.), «имиджмейкерская деятельность» (Д.В. Жуков и др.).

Е.Б. Перелыгина выделяет две формы функционирования имиджмейкинга: непрофессиональный и профессиональный имиджмейкинг. Непрофессиональный имиджмейкинг – это присущая каждому человеку деятельность «стихийной» презентации какого-то объекта или самопрезентации себя значимому социальному окружению. На базе данной деятельности, путем ее усложнения и институализации, развивается профессиональный имиджмейкинг. Под профессиональным имиджмейкингом понимается не только деятельность имиджмейкера – специалиста по формированию имиджа, но и любая деятельность по созданию или коррекции имиджа, включенная в структуру профессиональной деятельности субъекта.

А.Ю. Панасюк рассматривает имиджирование как процесс создания в психике других людей определенного образа объекта с определенной оценкой этого образа в форме мнения об этом объекте [61].

Е.Б. Перельгина рассматривает имидж как феномен (продукт) интересубъектного (имиджевого) взаимодействия, подчеркивая тем самым, активность всех субъектов, участвующих в имиджмейкинге.

Имиджмейкинг – деятельность творческого характера, продуктом которой выступает имидж объекта с заданными свойствами.

В исследовании мы рассматриваем не стихийный, а целенаправленный имиджмейкинг, который заключается в осознанной постановке педагогом дошкольной образовательной организации цели формирования своего позитивного имиджа (имиджа педагога) и позитивного имиджа дошкольной образовательной организации в целом и имиджа группы детского сада, в частности.

Проблеме создания имиджа дошкольной образовательной организации посвящены исследования Ю.В. Атемаскиной, Н.А. Платохиной, Р.М. Чумичевой и др. Так, в работах Ю.В. Атемаскиной [4] подчеркивается, что дошкольная образовательная организация – это открытая социально-педагогическая система, которая взаимодействует со многими социальными институтами. В связи с этим, несмотря на существование очередей в детские сады, дошкольным организациям не дается обойти вниманием проблему внешнего представления. Это обусловлено, во-первых, вариативностью системы дошкольного образования. Дошкольные образовательные организации различной организационно-правовой формы и формы собственности (государственные и негосударственные) имеют различные направления деятельности, стремятся к максимальному раскрытию личности ребенка, избирая для реализации своих целей различные методы и средства и действуя при этом в неодинаковых условиях.

Во-вторых, проблем внешнего представления дошкольной образовательной организации обуславливается постепенным созданием сектора автономных некоммерческих организаций и условий для разделения оплаты услуг по образованию и содержанию детей. Это, помимо традиционных дошкольных образовательных организаций, открывает перспективы для развития других форм содержания детей, включая домашние и семейные.

В-третьих, проводимые Ю.В. Атемаскиной исследования, показывают, что цель, содержание, результаты инновационных процессов, отдельных педагогических новшеств не всегда понятны родителям, а их ожидания в отношении образовательных услуг не всегда соотносятся с тем, что их дети реально получают.

Согласимся с И.Р. Лазаренко и Ю.В. Атемаскиной в том, что необходимость формирования имиджа образовательной организации определяется:

- дифференциацией и вариативностью системы дошкольного образования;
- сложностью выбора направлений и перспектив образования и развития дошкольников;
- многочисленными запросами социальной практики;
- потребностью образовательной и управленческой практики в формировании представлений о дошкольной образовательной учреждении;
- наличием опыта работы дошкольных образовательных учреждений в данной области [63].

Почему нужно формировать имидж группы, имидж педагога?

Ответы на эти вопросы делают актуальной деятельность ученых и педагогов-практиков в области прикладной (образовательной) имиджелогии.

Анализ работ А.Ю. Панасюка, Е.А. Петровой и других позволяет определить имидж дошкольной образовательной организации как мнение о данной организации у группы людей на основе сформированного образа этой организации, возникшего вследствие либо прямого контакта с этой организацией, либо в результате информации, полученной об этой организации от других людей.

Согласно сопоставительному подходу сравниваются имиджевые характеристики двух (и более) детских садов. Дошкольные организации можно сопоставить по ряду параметров: материально-технический, организационно-управленческий, эстетический, ретроспективный и т.д.

Ю.В. Атемаскина отмечает, что имидж существует у каждой дошкольной образовательной организации. Если коллектив детского сада не прилагает никаких специальных усилий по его созданию, то он складывается стихийно. В этом случае мнение, формирующееся о дошкольной организации у людей (коллег, родителей воспитанников, общественности и т.п.), далеко не всегда будет положительным; педагогический коллектив лишает себя возможности показать достижения в профессиональной деятельности и сгладить недостатки [4].

Проблема формирования имиджа дошкольной образовательной организации относится к области управления им и заключается в целенаправленном создании позитивного образа, внедряемого в сознание (подсознание) целевой аудитории, соответствующего отличию данной образовательной организации от ему подобных.

Составными компонентами имиджа ДОО выступают имидж группы, имидж педагога, имидж руководителя детского сада.

Любой имидж – это мнение о данной организации или субъектах данной организации у группы людей на основе сформированного образа этой организации, возникшего вследствие либо прямого контакта с этой организацией, либо в результате информации, полученной об этой организации от других людей.

Обобщая вышеизложенное, сформулируем определение имиджа.

Имидж – образ-представление об объекте, сформировавшееся в психике (в сфере сознания и/или в сфере подсознания) людей в результате прямого восприятия тех или иных характеристик объекта, либо косвенно через мнение других людей, и влияющее на их мнение, поведение или действие по отношению к данному объекту.

Итак, мы уточнили и конкретизировали понятия «имидж» и «имиджмейкинг педагога дошкольной образовательной организации», показали, что данная деятельность может осуществляться стихийно и на профессиональном уровне, который обуславливает необходимость формирования у педагогов дошкольной образовательной организации уже в процессе их профессиональной подготовки в вузе соответствующей данной деятельности компетентности, а именно – имиджевой компетентности. А это предполагает, прежде всего, рассмотрение структуры, содержания, функций и уровней проявления данной компетентности.

Имиджевая компетентность рассматривается как компонент профессиональной компетентности педагога ДОО. Данное понятие было введено в научный оборот Е.Б. Перельгиной, которая рассматривает ее как «особое комплексное качество субъекта, представляющее собой готовность и способность к деятельности по созданию продуктивного имиджа и его целенаправленной коррекции в ходе интерсубъектного взаимодействия, направленной на оптимизацию имиджа».

Создание различных видов имиджей требует от педагога соответствующей имиджевой компетентности. В основе понятия «имиджевая компетентность педагога ДОО» лежит понятие «компетентность», которая рассматривается в науке как способность готовность к решению задач.

Имиджевая компетентность является составляющей профессиональной компетентности педагогов ДОО, как готовности и способности к решению профессиональных задач.

Имиджевая компетентность предполагает знание и понимание сущности имиджеформирующих процессов, владение универсальными базовыми технологиями, техниками, приемами, навыками достижения необходимого внутреннего состояния внешней

выразительности субъекта деятельности. Это – способность спонтанно и изобретательно действовать, создавать в зависимости от ситуации, динамики среды и собственных потребностей, новые представления (сознательные образы, внутренние модели) себя и будущих результатов своих действий, способность сознательно трансформировать и переносить свои побуждения в систему целей и адекватный образ выражения. Самоуважение, уверенность в себе, артистизм составляют сущность имиджевой компетенции.

В ходе образовательного процесса педагог постоянно решает имиджевые задачи: привлечение внимания и управление им в ходе взаимодействия; создание атмосферы доверия, интереса, психологической безопасности (именно в такой сфере личность проявляет себя и лучше развивается); обеспечение состояния доступности и понимания информации; побуждение к конкретным действиям.

Е. Ю. Сысоева понимает имиджевую компетентность как готовность и способность управлять своим имиджем в различных ситуациях педагогического взаимодействия. Управляемость имиджа связана с пониманием закономерностей функционирования имиджа в конкретных условиях, необходимостью специальной деятельности по его проектированию. Если данное требование игнорируется, то имидж превращается в стихийное явление, не решая конкретных профессиональных и социальных задач.

Под имиджевой компетентностью мы будем понимать способность и готовность педагога к решению задач по проектированию, созданию, поддержанию и развитию имиджа.

Для конкретизации данного понятия в контексте нашего исследования необходимо, прежде всего, определить структуру данной компетентности и раскрыть содержание ее компонентов. Учитывая, что компетентность – это не только владение компетенцией, но и личностное отношение человека к предмету деятельности, мы выделили следующие компоненты имиджевой компетентности: мотивационный, когнитивный, деятельностный. Дадим содержательную характеристику каждого компонента.

Мотивационный компонент является базовым для формирования всех остальных компонентов имиджевой компетентности педагога дошкольной образовательной организации, поскольку успех имиджмейкинга, как и любой другой деятельности, прежде всего, обуславливается соответствующей направленностью личности на нее, т.е. наличием соответствующих имиджмейкингу мотивов, потребностей, интересов, ценностных ориентаций и установок.

Ценностные ориентации - это осознанное понимание педагогом дошкольной образовательной организации профессиональной и личностной значимости имиджа, ориентация педагога дошкольной образовательной организации на гуманистические ценности (любовь и уважение к человеку, отношение к нему как высшей ценности, принятие других такими, какие они есть, позитивное отношение ко всему и др.) как определяющие в системе профессионально-ценностных ориентаций.

Мотивационный компонент кроме ценностных ориентаций включает:

- интерес педагогов ДОО к имиджмейкингу;
- потребность в овладении знаниями и умениями в области педагогической имиджелогии;
- мотивацию на творческое их использование при решении профессиональных задач, которые в целом отражают потребность в профессиональных достижениях;
- потребность в самопознании;
- мотивацию достижения успеха.

Таким образом, мотивационный компонент, выполняя стимулирующую функцию, фиксирует интерес педагога дошкольной образовательной организации к имиджмейкингу,

его мотивацию на овладение имидж - технологиями, методами и приемами, а также установку на развитие своей имиджевой компетентности.

Прежде чем остановиться на содержании когнитивного и деятельностного компонентов, отметим, что имиджеологи не дают названия знаниям и умениям имиджмейкинга, поэтому, определяясь в данном вопросе, мы исходили из следующего. В имиджелогии четко разделяют имиджеологов – специалистов, занимающихся научной разработкой теории и практики имиджелогии, и практиков – людей, непосредственно занимающихся формированием имиджа (имиджмейкеры, специалисты профессий типа «субъект-субъект(ы)»). Поскольку выделенные имиджеологами знания составляют основу для эффективного осуществления имиджмейкинга, В.Г. Купцова знания в области педагогического имиджмейкинга обозначает как имиджелогические. Учитывая различия в деятельности имиджеологов и специалистов профессий типа «субъект-субъект(ы)», осуществляющих имиджмейкинг при решении профессиональных задач, В.Г. Купцова считает корректным назвать умения – имиджеобразующими.

Когнитивный компонент. Педагоги дошкольной образовательной организации не смогут успешно решать задачи имиджмейкинга, соотнося их с профессиональными задачами, не владея необходимыми для этого знаниями. Для целей нашего исследования необходимо определить компонентный состав имиджелогических знаний педагога дошкольной образовательной организации.

В большинстве педагогических исследований подчеркивается, что знания как характеристика профессиональной компетентности специалиста имеют две составляющие: теоретическую и методическую. Причем, методические знания в значительной степени способствуют развитию мышления, если специалист владеет не отдельными разрозненными знаниями, а их системой, которая организуется на основе современных научных теорий, идей, принципов (О.А. Абдуллина, И.О. Котлярова, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, И.Т. Огородников, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин и др.). В своем исследовании мы соотносим имиджевую компетентность с соответствующей ей деятельностью, следовательно, система теоретических и методических знаний должна соотноситься с системой знаний о сущности имиджмейкинга в соответствии с решаемыми профессиональными задачами. Анализ имиджелогической и педагогической литературы и др.] и наше исследование позволили нам разработать содержание теоретических и методических имиджелогических знаний, которые представлены в таблице 3.

Таблица 3

Структура имиджелогических знаний педагога дошкольной образовательной организации

Компоненты знаний	Краткая характеристика структуры компонента
Теоретические знания	Знания: - понятия имиджа, видов имиджа, функций; - закономерностей формирования имиджа воспитателя и имиджа группы, имиджа ДОУ;
	- принципов формирования имиджа воспитателя, группы, ДОУ; - структуры и содержания индивидуального, группового, объектного (предметов, явлений) имиджа воспитателя, группы, ДОУ; - сущности педагогического имиджмейкинга, его структуры (цель, объекты, предмет, продукт, процесс, методы, средства), норм и ценностей;

Компоненты знаний	Краткая характеристика структуры компонента
Методические знания	Знания: - методики проектирования имиджа конкретного объекта (имиджа воспитателя, группы, ДОУ); - методики проведения имидж-мониторинга (методики сбора и переработки имиджформирующей информации); - методики разработки программы и плана перевода модели имиджа в реальный имидж; - методики презентации-самопрезентации имиджа объекта, управления впечатлениями, своими-чужими действиями, эмоциональными состояниями и поведением; - способов имиджмейкинга; - об уровне собственной имиджевой компетентности.

Таким образом, когнитивный компонент, выполняя информационную и ориентационную функции, включает в себя имиджелогические знания теоретического и методического характера, степень сформированности которых обеспечивает понимание педагогами дошкольной образовательной организации закономерностей и принципов формирования своего позитивного имиджа и позитивного имиджа объектов, входящих в сферу его профессиональной деятельности, логики осуществления имиджмейкинга, оценки его результатов и уровня своей имиджевой компетентности.

Деятельностный компонент. Интересы, потребности, мотивы, ценностные ориентации и имиджелогические знания педагога дошкольной образовательной организации проявляется в его личностных качествах и имиджеобразующих умениях, которые образуют деятельностный компонент имиджевой компетентности педагога дошкольной образовательной организации.

Ученые имиджеологи, исходя из специфики основной профессиональной деятельности человека, выделяют набор личностных качеств, которые, по их мнению, обеспечивают эффективность осуществления имиджмейкинга на профессиональном уровне. Анализ данных качеств показал, что для нашего исследования более значимыми являются следующие: коммуникативная привлекательность, лидерское поведение, нравственность, воля, эмоциональная устойчивость, эмпатия, интеллект, авторитет, креативность. Поскольку данные качества достаточно хорошо представлены в имиджелогической и педагогической литературе, то мы не будем на этом останавливаться. Личностные качества проявляются и реализуются в его имиджеобразующих умениях.

Определяя компонентный состав данных умений, мы учитывали, что выделенные умения должны охватывать все этапы имиджмейкинга. Таким образом, нами выделены следующие группы имиджеобразующих умений: проектировочные, организационные, коммуникативные, рефлексивные в таблице 4.

Таблица 4

Компонентный состав имиджеобразующих умений педагога дошкольной образовательной организации

Умения	Состав умений
Проектировочные умения	- умение увидеть проблему создания или коррекции имиджа; - умение ставить цель и задачи имиджмейкинга; - умение разрабатывать модель имиджа объекта; - умение разработать программу действий по переводу модели в реальный имидж; - умение использовать методы имидж-моделирования.

Умения	Состав умений
Организационные умения	- умение планировать, организовывать и осуществлять имиджмейкинг в целом и его отдельные этапы; - умение осуществлять последовательность действий и составлять алгоритм этапов имиджмейкинга.
Коммуникативные умения	- владение вербальными и невербальными средствами общения и умение эффективно их использовать; - умение осуществлять презентацию имиджа объекта, используя перцептивные, эмоциональные, экспрессивные и регулятивные коммуникативные умения; - умение осуществлять самопрезентацию своего имиджа, используя перцептивные, эмоциональные, экспрессивные и регулятивные коммуникативные умения.
Рефлексивные умения	- умение осуществлять самоанализ и самооценку имиджмейкинга, - умение критически оценивать полученный результат; - умение осуществлять рефлексию своей имиджевой компетентности.

Таким образом, деятельностный компонент, выполняющий в структуре имиджевой компетентности регулятивную функцию, представлен нами личностными качествами (коммуникативная привлекательность, лидерское поведение, нравственность, воля, эмоциональная устойчивость, эмпатия, интеллект, авторитет, креативность), которые проявляются в диагностических, проектировочных, организационных, коммуникативных и рефлексивных имиджеобразующих умениях, отражая характер осуществления имиджмейкинга воспитателем.

Представленная цепочка компонентов «мотивационный → когнитивный → деятельностный» фиксирует внутренние механизмы, необходимые и достаточные для формирования имиджевой компетентности педагога ДОО, актуализации данного личностного образования в процессе профессиональной подготовки.

Все сказанное позволяет рассматривать имиджевую компетентность воспитателя ДОО как важнейшую составляющую их профессиональной компетентности, как интегративное качество личности, имеющее сложную системную организацию и выступающее как совокупность, взаимодействие и взаимопроникновение мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов, степень сформированности которых отражает готовность и способность педагогов дошкольной образовательной организации эффективно осуществлять имиджмейкинг, совершенствовать свой опыт в данной деятельности и расширять его границы.

Следующая проблема – выделение уровней сформированности имиджевой компетентности у педагога дошкольной образовательной организации. В ходе теоретического исследования проблемы и результатов констатирующего эксперимента мы выделили три уровня сформированности имиджевой компетентности: высокий, средний, низкий.

Низкий уровень. На низком уровне мотивация педагогов к работе по созданию и развитию имиджей слабая, знания отсутствуют, умений практически нет. Низкий уровень характеризуется «стихийной» деятельностью педагога.

Средний уровень. На среднем уровне преобладает ситуативная мотивация педагогов. Знания об имидже и имиджмейкинге есть, но не системные, наблюдаются ошибки в корректности их применения. Умения сформированы недостаточно качественно. Это не позволяет проявиться самостоятельности и творческой активности.

Высокий уровень. Мотивация на высоком уровне выражена ярко, так как педагог понимает ценность имиджа. Теоретические и методические знания, методы и средства используются системно и корректно при решении всех задач имиджмейкинга. Сформированы необходимые умения, которые позволяют проявляться таким качествам как самостоятельность и активность. Педагог дошкольной образовательной организации задачи имиджмейкинга соотносит с профессиональными задачами и для их решения использует необходимые имиджелогические знания, методы, средства.

4.2. Технология формирования имиджевой компетентности педагогов ДОО

Технология управления формированием имиджевой компетентности педагогов включает в себя три этапа. На первом этапе реализуются информационно – аналитическая, мотивационно - целевая и планомерно - прогностическая функции. Рассмотрим их.

Управление формированием имиджевой компетентности педагогов начинается с реализации информационно – аналитической функции и предполагает выявление состояния сформированности имиджевой компетентности каждого педагога. Эта функция управления соотносится с реализацией одного из выделенных нами условий – осуществлением мониторинга сформированности имиджевой компетентности у педагогов ДОО.

В общем виде мониторинг можно охарактеризовать как механизм систематического наблюдения.

Функции мониторинга, как инструмента управления в ДОО, заключаются в следующем: 1) определение состояния объекта управления и выявление на этой основе динамики его развития; 2) выявление причинно-следственных связей между наблюдаемыми явлениями и возникающими в ходе их развития противоречиями; 3) информационное обеспечение при постановке управленческих задач; 4) получение информации, позволяющей прогнозировать развитие исследуемых процессов; 5) систематический контроль за ходом процессов и их соответствие желательным для управляющей системы тенденциям развития.

Мониторинг мы рассматриваем как средство получения качественной, объективной информации о сформированности имиджевой компетентности у педагогов ДОО.

Такого вида информация позволяет руководителям ДОО разрабатывать профилактические меры по устранению причин, осложняющих эффективное формирование имиджевой компетентности, прогнозировать меры совершенствования этого процесса.

В научно-методическом плане разработка мониторинга предполагает обоснование его цели, объекта, предмета, время проведения мониторинга (начало – конец), показатели, в соответствии с которыми идет сбор информации, способы (методы) сбора и обработки информации, процедуру обработки информации.

В нашем исследовании объектом мониторинга выступают педагоги ДОО.

Предмет мониторинга – имиджевая компетентности педагогов ДОО.

Цель мониторинга – получение информации об уровне сформированности имиджевой компетентности у педагогов ДОО и ее составляющих.

Мотивационно - целевая и планомерно - прогностическая функции управления формированием имиджевой компетентности педагогов связаны с разработкой и реализацией программы по формированию имиджевой компетентности педагогов ДОО.

Нами была разработана целевая программа «Имидж детского сада».

Разработка любой образовательной программы, прежде всего, требует постановки цели, задач, определения основных положений реализации содержательного, методического и организационного аспектов ее изучения.

Цель программы – сформировать имиджевую компетентность педагогов.

Основные задачи программы:

- 1) раскрыть роль имиджа в профессиональной деятельности педагога;
- 2) рассмотреть теоретические основы педагогической имиджелогии;
- 3) раскрыть сущность понятий «имидж», профессиональный имидж педагога», «самоимиджмейкинг педагога», их структуру, содержание, функции;
- 4) снабдить воспитателей методикой создания своего позитивного профессионального имиджа;
- 5) обеспечить приобретение и обогащение опыта самоимиджмейкинга у воспитателей ДОО;
- 6) способствовать продвижению педагогов на более высокий уровень имиджевой компетентности, стимулировать потребность в его саморазвитии.

Большое внимание было уделено разработке самой программы и дидактического инструментария (программ семинарских и практических занятий, практико-ориентированных задач, заданий, ситуаций, упражнений, тестового материала), поскольку все практические занятия носили практико-ориентированный характер и опирались на личностный опыт осуществления воспитателем самоимиджмейкинга (Таблица 5).

Таблица 5

Программа формирования имиджевой компетентности педагогов ДОО

	Формы методической работы	Ответственный	Сроки	Результат
Модуль 1 «Формирование имиджа дошкольной образовательной организации»				
	Круглый стол «Имидж ДОО: миф или реальность?»(нормативный компонент модели)	Старший восп-тель	Октябрь	Выявление проблем дошкольной образовательной организации. Определение творческих групп педагогов
	Теоретический семинар «Показатели конкурентноспособного имиджа»	Преподаватель ВУЗа	Ноябрь	Приращение знаний педагогов
	Творческий конкурс среди участников ДОО	Все Восп-тели ДОО	Январь	Практические умения, мотивация педагогов для самообразования и самоимиджмейкинга.
Модуль 2 «Имидж группы»				
	Семинар – презентация «Родительский уголок»	Педагоги стажисты –	Февраль	Фотовыставка родительских уголков
	Конкурс участков	Ст.восп-ль группы.	Март	Формирование проектировочных и организационных умений
Модуль 3 «Имидж воспитателя дошкольной образовательной организации»				
	Тренинг психолого-педагогический по формированию имиджа педагога ДОО (деловой этикет, стиль одежды для каждого типа людей)	Психолог	Апрель	Формирование коммуникативных умений и умений самопрезентации
	Конкурс «Имидж современного воспитателя»	Муз.руководитель, старший воспитатель	Май	Развитие мотивационного компонента имиджевой компетентности

2 этап – этап процесса управления формированием имиджевой компетентности педагогов связан с реализацией организаторско - исполнительской и мотивационно-целевой функций, а именно с реализацией разработанной нами программы.

Опишем наиболее значимые мероприятия программы.

Модуль 1 «Формирование имиджа дошкольной образовательной организации».

Первое занятие этого модуля было проведено в форме круглого стола «Имидж ДОО: миф или реальность?». Данная форма позволила обсудить проблемы:

- Нужен ли детскому саду имидж?
- Следует ли работать над имиджем детского сада, группы, имиджем воспитателя?
- Каковы сильные и слабые стороны детского сада?

Результатом круглого стола стало выявление проблем дошкольной образовательной организации в области имиджмейкинга и определение творческих групп педагогов.

Теоретический семинар «Показатели конкурентоспособного имиджа» был призван обсудить следующие вопросы:

1. Понятие «имидж».
2. Виды имиджа.
3. Показатели конкурентоспособного имиджа.

В качестве примера приведем задачи-вопросы к семинарскому занятию. Мы предлагали воспитателям следующие вопросы:

- 1) Что Вы понимаете под профессиональным имиджем педагога, имиджем ДОО?
- 2) Какие функции выполняет имидж педагога в профессиональной деятельности? Какие функции выполняет имидж ДОО?
- 3) В чем разница имиджа, направленного «на себя» и «на других»? Какой имидж позитивней? Каким должен быть имидж в связке «на себя» - «на других»?
- 4) Как может повлиять положительный и отрицательный имидж педагога (ДОО) на детей, родителей, коллег, социальных партнеров?
- 5) Как выстраиваются взаимоотношения педагога с детьми (родителями, коллегами, руководителями), если у него:
 - положительный профессиональный имидж, но отрицательный личностный имидж;
 - положительный личностный имидж, но отрицательный профессиональный имидж?
- 6) Какие факторы и условия влияют на формирование положительного и отрицательного имиджа педагога (ДОО)?
- 7) Занимались ли Вы целенаправленно формированием своего имиджа, имиджа группы, имиджа ДОО? Если да, то, какие результаты получили, что вызвало затруднение, что удалось наиболее эффективно?

На теоретическом семинаре мы также рассмотрели показатели конкурентоспособного имиджа.

В ходе семинара педагогам было предложено обсудить: какой имидж дошкольной образовательной организации мы должны формировать? Бесспорно, это имидж конкурентоспособной организации. Участники семинара пришли к выводу, что показателями конкурентоспособного имиджа дошкольной образовательной организации выступают:

- качество дошкольного образования, оказываемых дополнительных образовательных услуг;
- наличие символики и атрибутики, отражающей деятельность дошкольной образовательной организации;
- устойчивые профессиональные традиции и праздники в организации;

- современный дизайн здания, развивающей среды групповых помещений и участка, соответствующей образовательной программе дошкольной образовательной организации;
- имидж педагогов и руководителя ДОО.

Рассмотрим подробнее каждый из показателей.

1. Повышение качества дошкольного образования, оказываемых дополнительных образовательных услуг.

Эта задача решается руководителем дошкольного учреждения за счет привлечения высококвалифицированных специалистов, внедрения авторских программ, методик, эффективных психолого-педагогических и интерактивных технологий, разработки новых образовательных услуг и т.п. Чрезвычайно важна интенсификация коммерческих усилий, побуждение потребителей (родителей) к совершению «покупки», предоставление нуждающимся многодетным семьям, семьям, имеющих детей с ограниченными возможностями, одаренных детей, бесплатной поддержки. Социально-этический маркетинг – залог достижения целей учреждения. Он обеспечивает потребительскую удовлетворенность и долговременное благополучие потребителя и общества в целом.

2. Наличие символики и атрибутики, отражающей деятельность дошкольного учреждения. Важным аспектом формирования благоприятного мнения о дошкольном учреждении является создание собственного визуального образа, немедленно узнаваемого людьми. Такой образ создается с помощью эмблемы (логотипа) дошкольного учреждения.

Важным элементом имиджевой идеологии является гимн дошкольного учреждения. Имиджевая информация, представленная в форме гимна, сингла или аудиобренда, благодаря музыкальному сопровождению хорошо воспринимается и запоминается.

К престижной фирменной информации дошкольного образовательного учреждения относится визитная карточка – обязательный атрибут при установлении деловых отношений с потенциальными потребителями образовательных услуг дошкольного учреждения (родителями детей дошкольного возраста), руководителями других образовательных учреждений, представителями общественных организаций, спонсорами и пр. Это своего рода заочное представление, мягкая, ненавязчивая форма проявления вашего интереса к адресату.

Элементом имиджевой программы дошкольного образовательного учреждения могут выступать корпоративные коллекции (стенды с фотографиями детей, сотрудников, родителей; благодарственные письма, грамоты и др.). В последнее время корпоративные коллекции приобретают все большее распространение как элемент престижности, фирменности и высоких корпоративных стандартов. Они могут быть открытыми, имитировать музейные экспозиции высокого класса, а могут существовать в форме внутренних экспозиций, наполняющих и дополняющих дизайнерские корпоративные решения в дошкольном учреждении.

Рекламировать свою деятельность дошкольное образовательное учреждение может через публикацию опыта работы, пособий, тезисов, статей в профессиональных журналах и сборниках, участие в профессиональных дискуссиях, конференциях и конгрессах и пр. Умение грамотно подготовить доклад и выступить перед аудиторией положительно влияет на имидж образовательного учреждения.

Информационные бюллетени дошкольного учреждения содействуют созданию его образа и передают важные новости на целевые рынки. Информацию и рекламу в прессе можно усовершенствовать и унифицировать с помощью готовых оригинал-макетов, предназначенных для определенных видов печати (черно-белой, полноцветной и пр.).

При подготовке информационных бюллетеней для прессы необходимо использовать рекомендации психологов, художников, дизайнеров по эффективному использованию фотографий, иллюстраций, архивных материалов, элементов дизайна дошкольного образовательного учреждения; рекомендации по адаптации информационных материалов

для публикации в конкретных изданиях, постоянно сотрудничающих с дошкольным учреждением.

Содержанием информационных бюллетеней могут быть новости дошкольного учреждения, информация о его сотрудниках, услугах, проводимых мероприятиях – семинарах, выставках, презентациях, дня открытых дверей, юбилеях, интервью с руководителем учреждения, педагогами-новаторами и пр.

К престижной фирменной информации относятся видеоматериалы, создающие и закрепляющие визуальный имиджевый ряд. Имиджевые видеоматериалы о деятельности дошкольного учреждения несут значимую для него корпоративную информацию.

Создание интернет-сайта дошкольного учреждения – решающий шаг администрации к повышению конкурентоспособности учреждения на рынке образовательных услуг. Интернет-сайт (веб-сайт) – это средство публикации информации, которая становится доступной всем пользователям Интернета. На сайте можно не только размещать информацию различных типов, но и с помощью специально разработанных программ организовывать активное взаимодействие с пользователями, в том числе в реальном времени.

3. Устойчивые профессиональные традиции и праздники в учреждении.

В практике работы дошкольного образовательного учреждения часто проводят так называемые имиджевые мероприятия. На имиджевых мероприятиях большое значение имеет приветственное слово руководителя, благодаря которому люди знакомятся с дошкольным учреждением, его корпоративной идеологией, целями, задачами и пр. На таких мероприятиях происходит презентация дошкольного образовательного учреждения. Она включает в себя: рассказ об истории основания детского сада, желательно в связи с историей города или страны; представление основателей, учредителей; характеристику структуры дошкольного учреждения, основных направлений его деятельности и динамики развития (констатация, сравнение); презентацию будущих проектов и программ; представление социальных, стратегических партнеров, спонсоров.

Коллектив дошкольного образовательного учреждения – открытая система со своими корпоративными традициями, установками, правилами. Профессиональные праздники способствуют объединению сотрудников, снятию эмоционального напряжения, адаптации вновь поступивших работников. Список праздников может быть достаточно обширным. Это и традиционные (Новый год, 8 Марта) и внутренние корпоративно-профессиональные (День Учителя, День дошкольного работника, День медицинского работника, юбилейные даты, а также день рождения дошкольного учреждения, «Что? Где? Когда?», «А ну-ка, девочки!», «Звездный час» и др.).

Важно, чтобы профессиональные праздники соответствовали миссии, цели, имиджу, культурным традициям учреждения. На праздниках могут вручаться высшие корпоративные награды, например, «Лучший воспитатель», «Лучший специалист», «Лучший медицинский работник» и др. Награды могут вручаться сотрудникам представители вышестоящих органов: ведущим специалистам по дошкольному образованию районного отдела образования или заместителем начальника. Обязательно организуется фото- и видеосъемка с последующим производством и тиражированием видеофильма.

Организация корпоративного праздника – серьезное дело и нелегкий труд, но результат – яркое зрелище, незабываемый праздник, хорошее настроение участников.

4. Современный дизайн здания, развивающей среды групповых помещений и участка, соответствующий образовательной программе дошкольного учреждения. Он предполагает:

- наличие кабинета руководителя и специалистов с интерактивным и коррекционным оборудованием (персональный компьютер, интерактивная доска, аудио- и видеоаппаратура, ксерокс, факс, принтер и т.п.);

- комнаты психологической разгрузки (для проведения индивидуальных бесед, тренингов и т.п.);
- оборудованные помещения для оказания дошкольникам дополнительных образовательных услуг (изостудия, фитобар, балетный класс, кабинет иностранного языка, музей детских портретов, сауна и т.п.);
- оборудование мини-сред в групповых помещениях, игровых площадок для разностороннего развития, обучения и воспитания личности ребенка;
- цветовое решение интерьера учреждения и развивающей среды групп (светлые оттенки панелей, портьер мебели и т.п.);
- современная детская мебель (столы, кровати-трансформеры, стеллажи с оборудованием на уровне глаз детей и т.п.).

5. Имидж педагогов и руководителя. Внешняя сторона имиджа – это внешний вид, образ педагогов и руководителя, внутренняя – профессионализм, качество деятельности, отношения к детям, культура поведения, этикет (речевой и неречевой), педагогическая и служебная этика, эмоционально-оценочные отношения в коллективе, сплоченность коллектива и культура управления.

Таким образом, процесс формирования конкурентоспособного имиджа дошкольного образовательного учреждения длителен, он требует дополнительных знаний, компетенций, как со стороны руководителя, так и сотрудников дошкольного учреждения. Особое внимание следует уделять повышению качества дошкольного образования, оказываемых дополнительных образовательных услуг; разработке символики и атрибутики, отражающей деятельность дошкольного учреждения; формированию устойчивых профессиональных традиций, проведению корпоративных праздников; современному дизайну здания, развивающей среды групповых помещений и участка, соответствующему образовательной программе дошкольного учреждения; развитию имиджа руководителя.

Построение имиджа дошкольного образовательного учреждения предполагает решения ряда задач:

- изучение общественного мнения внутри дошкольного учреждения с целью выяснения удовлетворенности детским садом сотрудников, детей, родителей;
- распространение новостей, связанных с развитием инновационных процессов, т.е. процессов разработки, внедрения и использования педагогических новшеств. При этом представление инновационных процессов может выступать как характеристика жизнедеятельности детского сада и при сравнительном анализе как преимущественно данного образовательного учреждения перед другими;
- обеспечение освещения событий в деятельности образовательного учреждения, т.е. установление эффективной обратной связи с внешней средой. Решение данной задачи направлено не только на информирование общественности об интересных мероприятиях, проходящих в детском саду, достижениях самого образовательного учреждения и его сотрудников, но и на проведение мероприятий, которые позволяют устранить барьеры во взаимопонимании с внешней средой (ложные слухи, стереотипы и т.д.), а также расширить сферу влияния образовательного учреждения за счет активизации средств пропаганды, рекламы, выставок и др.;

- разработка понятного, доступного информационного материала, который отражает позитивные перемены в жизни дошкольного учреждения, демонстрирует его достижения.

При разработке презентационных (информационных) материалов, программ по созданию имиджа образовательного учреждения важно четко определить их целевое назначение.

Обобщенными содержательными компонентами информационных материалов образовательного учреждения, предназначенных для внешнего представления, по мнению И.Р. Лазаренко являются:

- адрес образовательного учреждения, контактные телефоны, местоположение и возможность до него доехать общественным транспортом;
- фамилия, имя, отчество заведующего образовательным учреждением и его заместителя по учебно-воспитательной работе (старшего воспитателя);
- краткая историческая справка, раскрывающая этапы становления, развития образовательного учреждения, изменения его статуса;
- миссия образовательного учреждения;
- основные концептуальные идеи образовательного учреждения в области обучения, воспитания и развития своих воспитанников;
- характеристика педагогического коллектива; модель педагога; профессиональные объединения педагогов;
- модель выпускника;
- особенности содержания образования (приоритетное направление деятельности, кружки, секции и т.п.);
- новизна образовательных услуг, предлагаемых образовательным учреждением, их конкурентоспособность;
- образовательное пространство образовательного учреждения; научно-практические связи учреждения;
- традиции коллектив образовательного учреждения (праздники, олимпиады, конкурсы и т.д.);
- результаты, достижения в деятельности образовательного учреждения (призовые места, победы на конкурсах, олимпиадах, участие в конференциях, социальная и школьная адаптация воспитанников и т.д.);
- перспективы развития образовательного учреждения.

Семинар-практикум предполагал решение задач-ситуаций и задач-упражнений, четко ориентированные на развитие имиджеобразующих умений.

К примеру, задачи на:

- разработку модели своего профессионального имиджа;
- разработку программы действий по переводу спроектированной модели в реальный имидж;
- планирование, организацию и осуществление самоимиджмейкинга в целом и его отдельных этапов;
- составление алгоритма этапов самоимиджмейкинга;
- применение вербальных и невербальных средств общения;
- самопрезентацию своего профессионального имиджа;
- отработку перцептивных, эмоциональных, экспрессивных умений;
- перевод рациональной имиджформирующей информации в эмоциональную;
- управление впечатлениями (отработка техник воздействия имиджформирующей информацией на подсознание членов аудитории своего профессионального имиджа);
- «считывание» информации о себе у субъекта(ов) аудитории своего имиджа;
- самоанализ и самооценку самоимиджмейкинга в целом и отдельных его этапов;
- самопознание, самоанализ и самооценку своего имиджа в целом, его составляющих, характера и уровня его проявления;
- самоанализ, самооценку, самопроектирование и самокоррекцию своей готовности к самоимиджмейкингу.

Психолого-педагогический тренинг по формированию имиджа педагога ДОО включал отработку практических заданий (деловой этикет, внешний вид педагога, голос, деловые качества, составляющие имиджа, успешные принципы имиджа, стиль педагога: что нужно

надеть?; прическа и т.д.). В ходе тренинга эффективно формируются коммуникативные умения педагогов и умения самопрезентации.

Специфичность формирования имиджа дошкольного образовательного учреждения обусловлена сферой его деятельности. Педагогический коллектив дошкольного учреждения взаимодействует с детьми раннего и дошкольного возраста, семьями воспитанников различного типа, социальными партнерами по воспитанию и образованию детей, представителями науки, формирующими теорию и методику дошкольного образования. Дошкольное учреждение представляет собой специфичное образовательное пространство поликультурности, многонациональности, детства, здоровьесбережения, сопровождения и поддержки ребенка в развитии, просвещения родителей и специалистов, реализации образовательных услуг и обеспечения их качества. Исходя из этого специфичность формирования имиджа дошкольного образовательного учреждения состоит в саморазвитии у педагогов и сотрудников учреждения таких качеств, как эмпатийность, коммуникабельность, доверительность, открытость, гибкость, толерантность, маневренность, идентичность, прогностичность.

Серьезное внимание в программе уделялось формированию практических умений работы с информационными материалами.

Отбирая содержание для информационных материалов, необходимо руководствоваться следующими положениями.

Материал должен показывать уникальность дошкольного образовательного учреждения, содержать те «изюминки», которые отличают данное образовательное учреждение от других.

При формулировании отличий особое внимание следует уделять не столько характеристикам учреждения, сколько его преимуществ по сравнению с другими.

Отбирайте те характеристики, которые соответствуют идеализированному представлению о хорошем дошкольном образовательном учреждении.

При оформлении материала лучше использовать типовые элементы фирменного стандарта:

- логотип, в котором отражено название детского сада. Он может быть нанесен на вывеску на здании, папку для деловых бумаг, фирменные бланки детского сада, чашку, воздушные шары, используемые на утренниках, вечерах-развлечениях, спортивных соревнованиях, поздравительную открытку, приглашение, диплом детского сада, шариковую ручку;

- летопись детского сада (книга отзывов для гостей дошкольного образовательного учреждения);

- бейдж или визитная карточка каждого педагога, где указывается фамилия, имя, отчество педагога, его должность;

- газета детского сада;

- сайт детского сада;

- фирменный цвет для листов бумаги, на которых делаются необходимые документы.

Оформление и представление информационных материалов должно осуществляться с учетом следующих критериев: коммуникативной целесообразности (т.е. с учетом возрастных характеристик и уровня образованности целевой аудитории), языковой (произносительной, словоупотребительной, грамматической) правильности, содержательности, лаконичности, оптимальности цветового решения, интегративности, целостности.

3 этап технологии управления формированием имиджевой компетентностью педагогов ДОО связан с реализацией второго условия, организаторско-исполнительской, контрольно - диагностической и регулятивно - коррекционной функциями управления.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ангеловский, К. Учителя и инновации книга для учителя / К. Ангеловский. – М.: Просвещение, 1991, -159с.
2. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
3. Асаева, И.Н. Развитие профессиональных компетенций воспитателей дошкольных учреждений разного вида в процессе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Н. Асаева. – Екатеринбург, 2009. – 23 с.
4. Атемаскина, Ю.В. Портфолио педагога дошкольного образовательного учреждения: создание и использование / Ю.В. Атемаскина // Детский сад от А до Я. – 2010. – № 1 (43). – С. 132-139.
5. Аتماхова, Л.Н. Организация деятельности методической службы как условие развития профессиональной компетентности педагогов ДОО: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Л.Н. Аتماхова. – М., 2006. – 21 с.
6. Багаутдинова, С.Ф. Комплексная оценка качества деятельности дошкольного образовательного учреждения: монография / С.Ф. Багаутдинова, Н.Г. Корнещук, Г.Ш. Рубин, А.Н. Старков. – Москва, 2015. – 2-е изд., стер. – 148 с.
7. Багаутдинова, С.Ф. Образовательная программа дошкольного образования: от стандарта к проектированию / С.Ф. Багаутдинова, К.В. Корнилова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 3. – С. 29-38.
8. Белая, К.Ю. 300 ответов на вопросы заведующей детским садом / К.Ю. Белая. – М.: ООО «Издательство Астрель», 2002. – С. - 399.
9. Барышова, Т.Л. Технология «Портфолио» как средство анализа и оценки уровня профессионального обучения / Т.Л. Барышова // Новые технологии. – 2011. – № 4. – С. 240-243.
10. Бахарева, М.В. Использование технологии «учебный портфолио» / М.В. Бахарева, Э.В. Никитина, Е.Г. Угольникова // Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование». – 2006. – № 1. – С. 41–45.
11. Бездетко, О.В. Формирование готовности студентов дошкольного факультета к осуществлению развивающей функции педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В. Бездетко. – Магнитогорск, 2002. – 20 с.
12. Беляев, В.И. Мастерство и профессиональная компетентность педагога / В.И. Беляев // Репутациология. – 2015. – № 1-2 (35-36). – С. 74-78.
13. Бердибеков, П.К. Профессиональная компетентность педагога / П.К. Бердибеков, А.Ж. Авазов, Г.Ш. Сидикова, В.Г. Муродов // Педагогические науки. – 2015. – № 3 (72). – С. 7-10.
14. Брейем, Б.Дж. Создание самообучающейся организации: пер. с англ. под ред. И.В. Андреевой / Б.Дж. Брейем. – СПб.: Издательский Дом «Нева», 2003. – 128 с.
15. Бурляева, В.А. Педагогическая культура как профессиональная компетентность педагога / В.А. Бурляева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – С. 510.
16. Вершловский, Г. Образование взрослых: перспективы развития / Г. Вершловский // Новые знания. – № 2. – 2003. – С. 27-32.
17. Волкова, Т.В. Формирование профессиональных компетентностей начинающих педагогов ДОО / Т.В. Волкова // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике. – 2015. – № 3 (5). – С. 119-120.

18. Гагауз, О.А. Самообразование педагога – одна из значимых форм повышения профессиональных компетентностей / О.А. Гагауз // Внешкольник. – 2015. – № 4 (166). – С. 28-32.
19. Головина, А.В. Педагогическое мастерство и профессиональная компетентность педагога / А.В. Головина, В.П. Свиридова // Вестник научных конференций. – 2015. – № 3-4. – С. 47-48.
20. Гончарова, И.И. Формирование профессиональной компетентности педагога к обеспечению преемственности дошкольного и начального образования: дис. ... д-ра пед. наук / И. И. Гончарова. – М., 2004. – 347 с.
21. Григорович, Л.А. Профессиональная компетентность современного педагога / Л.А. Григорович // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2015. – № 3. – С. 176-182.
22. Громкова, М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: Учеб. пособие для систем ДПО / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
23. Гулянская, Е.А. Применение теории самообучающихся организаций в современной России / Е.А. Гулянская // Современные социально-философские и психолого-педагогические проблемы: сборник научных трудов. Выпуск XVIII. Москва – Ставрополь: СевКавГТУ, 2005. – С. 56-58.
24. Денисова, Р.Р. Личностное развитие старших дошкольников в условиях детского сада: дис. ... д-ра пед. наук / Р. Р. Денисова. – М., 2005. – 303 с.
25. Деркач, А.А. Акмеологические резервы развития творческого потенциала личности / А.А. Деркач. – М.: Флинта, 2001. – 167 с.
26. Дудяшова, В.П. Этапы становления самообучающейся организации / В.П. Дудяшова, Н.А. Нестерова // Вестник Костромского государственного технологического университета. – 2006. – № 2 (14). – С. 109-111.
27. Ермаков, Д.С. Компетентностный подход в образовании / Д.С. Ермаков // Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 8-15.
28. Жайкбаева, А.Т. Дошкольная образовательная организация как самообучающаяся организация / А.Т. Жайкбаева, С.Н. Юревич // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5-3. – С. 393-395.
29. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – с. 34-42.
30. Зеер, Э.Ф. Ключевые компетенции, определяющие качество образования / Э. Ф. Зеер // Образование в Уральском регионе: научные основы развития : тез. докл. II науч.-практ. конф. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та. – 2002. – Ч. 2. – С. 23-25.
31. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М., 2004. – 42 с.
32. Змеев, С.И. Технология обучения взрослых: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.И. Змеев. – М.: Изд-во «Центр «Академия», 2002. –128 с.
33. Игонина, Е.В. Построение структурной модели компетентностно-ориентированного портфолио / Е.В. Игонина // European Social Science Journal. – 2012. – № 1 (17). – С.106-113.
34. Идрисова, А.Р. Понятие самообучающейся организации / А.Р. Идрисова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – № 1. – Том 4. – 2009. – С. 115-117.
35. Изотова, Л.Е. Портфолио в системе мониторинга личностно-профессионального развития педагога / Л.Е. Изотова, Д.А. Романов, С.В. Потёмина, Е.А. Федоренко, О.Л. Сычёва // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2014. – № 12 (118). – С. 92-95.

36. Кипень, Н.А. Формирование и развитие самообучающейся организации: монография / Н.А. Кипень, В.П. Дудяшова, А.В. Денисова. – Кострома: Изд-во КГТУ, 2008. – 199 с.
37. Кныш, И.А. Портфель индивидуальных достижений как контрольно-оценочное педагогическое средство / И.А. Кныш, И.П. Пастухова // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 1. – С. 69–73.
38. Корвяков, В.А. Самообразовательная деятельность студентов как педагогическая проблема / В. А. Корвяков // Вестник ОГУ. – 2003. - №7. – с. 59-64.
39. Корвяков, В.А. Самообразовательная деятельность студентов как педагогическая проблема / В. А. Корвяков // Вестник ОГУ. – 2003. - №7. – с. 59-64.
40. Кузьмина, Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования: монография / Н.В. Кузьмина. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специал., 2001. – 144 с.
41. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности: методическое пособие / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб.; Рыбинск, 1993. – 54 с.
42. Лазарев, В.С. Деятельностный подход к новому пониманию целей высшего образования / В. С. Лазарев // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 27-34.
43. Лаптева, В.Н. Портфолио для педагога / В.Н. Лаптева // Аккредитация в образовании. – 2007. – № 12. – С. 72-73.
44. Левашова, Г.Н. Формирование портфолио преподавателя / Г.Н. Левашова, И.Н. Аляева, Л.Ф. Парубец // Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование». – 2006. – № 4. – С. 11–19.
45. Левшина, Н.И. Мониторинг условий реализации основной образовательной программы дошкольного образования / Н.И. Левшина, Л.Н. Санникова, С.Н. Юревич // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 2-2. – С. 263-267.
46. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
47. Лисовская, Т.В. Педагог новой формации: профессиональные компетентности и личностные качества / Т.В. Лисовская // Образование и саморазвитие. – 2015. – № 1 (43). – С. 203-207.
48. Лукьянова, М.И. Профессиональная компетентность педагога: теоретический анализ понятия / М.И. Лукьянова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2007. – № 1. – С. 15-21.
49. Майер, А.А. Модель профессиональной компетентности педагога дошкольного образования / А.А. Майер // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2007. – № 1. – С. 8-14.
50. Майер, А.А. Рефлексивный мониторинг формирования профессиональной компетентности педагога дошкольного образования: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А.А. Майер. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2002. – 220 с.
51. Маньшин, М.Е. Компетентность педагога как результат профессиональной подготовки / М.Е. Маньшин, Н.В. Демина // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 5. – С. 34-36.
52. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Изд-во междун. гуманит. фонда «Знание», 1996. – 308 с.
53. Мильнер, Б.З. Управление знаниями. Эволюция и революция в организации. / Б.З. Мильнер. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 178 с.

54. Морхова, И.В. Творческая компетентность будущего педагога – это интегрированная профессионально-личностная характеристика / И.В. Морхова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2015. – № 43. – С. 45-48.
55. Насирова, О.Е. Повышение оценки качества подготовки специалистов средствами учебно-профессионального портфолио в вузе / О.Е. Насирова // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. – 2010. – № 1. – С. 59-62.
56. Нестерова, А.Ю. Основные аспекты соотношения профессиональных компетентностей и идентичности / А.Ю. Нестерова // Наука и школа. – 2015. – № 1. – С. 41-45.
57. Неустроева, А.Н. ФГОС и профессиональная компетентность педагога: аксиологический аспект / А.Н. Неустроева // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2015. – № 2-5. – С. 111-114.
58. Никифорова, М.В. Электронный портфолио как средство формирования информационно-коммуникационной компетентности будущих педагогов / М.В. Никифорова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2010. – № 3. – С. 57-60.
59. Нифонтова, Т.Ю. Использование технологии «Портфолио» в процессе формирования профессиональной компетентности выпускника технического вуза / Т.Ю. Нифонтова // Научные исследования в образовании. – 2009. – № 1. – С. 27-36.
60. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С. И Ожегов. М.: АЗЪ, 1994.-928 с.
61. Панасюк, А.Ю. Имидж: определение центрального понятия имиджологии / А.Ю. Панасюк [Электронный ресурс]: - Режим доступа: [http:// academim.org/art/pan1_2.html](http://academim.org/art/pan1_2.html).
62. Петрова, Е.А. Имидж педагога / В.М. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М. : Изд. Акад. проф. образования, 2003. – 48 с.
63. Петрова, М.А. Обобщённая модель процесса формирования самообразовательной деятельности студентов вузов. / М. А. Петрова // Вестник СГУПС, Вып.15, – Новосибирск: Изд-во СГУПСа, 2006. – с. 140-146.
64. Почепцов, Г.Г. Имиджология / Г.Г. Почепцов. – М. : Рефлбук; К. : Ваклер, 2006. – 576 с.
65. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного стандарта дошкольного образования». – Российская газета. – № 265. – 25.11.2013.
66. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». – Российская газета. – № 285. – 18.12.2013.
67. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». – Российская газета. – № 237. – 20.10.2010.
68. Редковец, И.А. Формирование у учащихся общественно ценной мотивации самообразования / И. А. Редковец. – Волгоград: Изд-во ВГПИ, 1986. – 88 с.
69. Савельева, С.С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза: монография / С.С. Савельева. – Воскресенск, 2012. – 218 с.

70. Савина, Н.М. Инновационные компетентностно-ориентированные педагогические технологии в профессиональном образовании / Н.М. Савина // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 4. – С. 2–5.

71. Салихов, Б.В. Сущность, признаки и параметры качества самообучающихся организаций / Б.В. Салихов, И.С. Салихова // Информационно-экономические аспекты стандартизации и технического регулирования. – 2014. – № 5 (21). – С. 3.

72. Сваталова, Т.А. Оценивание профессиональной компетентности педагога дошкольного образования в условиях введения профессионального стандарта педагога / Т.А. Сваталова, Г.В. Яковлева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2015. – № 1 (22). – С. 14-19.

73. Сваталова, Т.А. Формирование профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в системе дополнительного профессионального образования: повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Т.А. Сваталова. – Челябинск, 2009. – 24 с.

74. Семенова, Е.В. Формирование профессионально-педагогической компетентности педагога в условиях введения ФГОС / Е.В. Семенова // Проблемы и перспективы современной науки. – 2015. – № 9. – С. 216-222.

75. Сенге, П. Пятая дисциплина. Искусство и практика обучающейся организации / П. Сенге; пер. с англ. Б. Пинскера, И. Татариновой. – М.: Олимп-Бизнес, 2011. – 417 с.

76. Синенко, Т.Н. О профессионально-личностной компетентности и эффективности профессиональной деятельности педагога / Т.Н. Синенко // Форум. Серия: Гуманитарные и экономические науки. – 2015. – № 2 (5). – С. 17-20.

77. Слостенин, В.А. Педагогика / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев. – М.: Школа-ПРЕСС, 2000. – 512 с.

78. Слостенин, В.А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В.А. Слостенин, А.И. Мищенко // Советская педагогика. – 1991. – 79 – 84.

79. Слепцова, И.Ф. Профессиональная компетентность педагогов в сфере взаимодействия с родителями воспитанников / И.Ф. Слепцова // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2015. – Т. 1. – С. 173.

80. Вопросы взаимосвязи образования и самообразования студентов: сб. науч. тр. / Под ред. Г.Н. Серикова. Челябинск: ЧГТУ, 1991. - Вып. 2 - 144 с.

81. Суртаева, Н.Н. Обучающее учреждение 21 века – вектор реформирования отечественного образования / Н.Н. Суртаева // Человек и образование. – 2005. – № 2. – С. 12-15.

82. Сыротюк, С.Д. Предпосылки становления самообучающихся организаций в условиях современного социально-экономического развития / С.Д. Сыротюк // Балтийский гуманитарный журнал. – 2015. – № 4 (13). – С. 109-112.

83. Сыротюк, С.Д. Применение принципа актуализации компетенций персонала в самообучающихся организациях / С.Д. Сыротюк, И.Н. Одарич // Азимут научных исследований: экономика и управление. – 2015. – № 4 (13). – С. 63-66.

84. Халзакова, Л.А. Философско-методологические и психолого-педагогические основы исследования формирования самообразовательной компетентности учителя / Модернизация профессионального образования в России и в мире: новое качество роста: материалы международной молодежной конференции, 18-21 сентября 2012 года / Отв. редактор А.А. Челтыбашев. – Мурманск: МГГУ, 2012. – Т.2. – 188с.

85. Тюфяков, А.С. Профессиональная компетентность педагога / А.С. Тюфяков // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2015. – Т. 28. – С. 131-135.

86. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014) «Об образовании в Российской Федерации». – Собрание законодательства РФ. – 31.12.2012. – № 53 (ч. 1). – ст. 7598.
87. Чеботарева, Е.С. Информационные технологии в развитии самообразовательной компетентности студентов / Е. С. Чеботарева // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Информатика и информатизация образования» / под ред. С.Г. Григорьева [и др.] – Москва – Курск: отпечатано в лаборатории информационно-методического обеспечения КГУ, 2008.- Вып. 6 (16), – с.185 – 186.
88. Черкасова, Н.А. Метод портфолио как одна из форм повышения профессиональной компетентности педагога детского сада / Н. А. Черкасова // Детский сад от А до Я. – 2013. № 6 (62). – С. 120-124.
89. Чечева, Н.А. Профессиональная компетентность педагога как объект мониторинга / Н.А. Чечева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2015. – Т. 3. – № 6. – С. 25-27.
90. Фомина, Е.Н. Формирование самообразовательной компетенции — задача образования / Коллектив авторов // Воспитательные технологии современной сельской школы: монография. – М., 2004. – . 148—154.
91. Шевченко, В.А. Вопросы управления самообучающейся образовательной организацией / В.А. Шевченко // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2009. – № 2 (8). – С. 113-117.
92. Шумилова, Е.А. Концепция формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов в вузе / Е.А. Шумилова. – Челябинск: Дитрих, 2011. – 258 с.
93. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. – М. : Просвещение, 2009. – 383 с.
94. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
95. Юревич, С.Н. К актуальности проблемы самообразования педагогов ДОУ / С.Н. Юревич, Л.М. Махмутова. – Инновационная наука. – 2015. – № 11-2. – С. 285-287.
96. Юревич, С.Н. Проектирование систем менеджмента качества в образовательных учреждениях / С.Н. Юревич // Южно-Уральский педагогический журнал. – 2012. – № 1. – С. 181-186.
97. Юстус, Г.В. Структура профессиональных компетентностей педагогов дошкольного воспитания в условиях современного общества / Г.В. Юстус // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. – 2015. – № 3 (6). – С. 32-34.
98. Яфаева, В.Г. Формирование профессиональной компетентности педагога в области интеллектуального развития дошкольников в региональной системе дополнительного профессионального образования / В.Г. Яфаева // Педагогика и психология образования. – 2015. – № 1. – С. 79-87.
99. Яковлева, Г.В. Управление самообразованием педагогов дошкольных образовательных учреждений / Г. В. Яковлева // Дошкольное образование. – 2010. - №7. – с.87-95.

Научное текстовое электронное издание

**Юревич Светлана Николаевна
Санникова Лилия Наилевна
Левшина Наталия Ивановна**

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ
ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ: ФОРМИРОВАНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОО**

Монография

0,81 Мб

1 электрон. опт. диск

г. Магнитогорск, 2017 год
ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»
Адрес: 455000, Россия, Челябинская область, г. Магнитогорск,
пр. Ленина 38

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
Кафедра дошкольного образования
Центр электронных образовательных ресурсов и
дистанционных образовательных технологий
e-mail: ceor_dot@mail.ru