

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»

На правах рукописи



Задворная Марина Станиславовна

**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГОВ
ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ
С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Специальность 13.00.08. - Теория и методика профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Р. М. Шерайзина

Великий Новгород – 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	14
1.1 Личностно-ориентированное взаимодействие в образовательной деятельности педагога: теоретический аспект.....	14
1.2 Особенности организации непрерывного обучения педагогов дошкольного образования в процессе повышения квалификации	33
1.3 Модель непрерывного обучения педагогов личностно- ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста	59
Выводы по первой главе.....	87
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА НЕПРЕРЫВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	90
2.1 Состояние и проблемы в обучении педагогов личностно- ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста.....	90
2.2 Реализация модели непрерывного обучения педагогов личностно- ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста.....	115
Выводы по второй главе.....	161
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	164
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	167
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	196

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. В последние годы в России значительно возросло внимание и требования со стороны государства и общества к семье как к одному из социальных институтов. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) за родителями закреплено «преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка», также делается акцент на том, что дошкольные образовательные организации призваны обеспечивать «психолого-педагогическую поддержку семьи и повышение компетентности родителей в вопросах развития и образования». В Федеральных государственных образовательном и профессиональном стандартах (2013 г.), государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2016-2020 годы (2016 г.) отмечается необходимость профессионального развития педагогов дошкольного образования, основанного на использовании последних достижений науки, современных технологий, а одним из ведущих принципов построения образовательного процесса признается взаимодействие с семьёй ребёнка; определяется перечень трудовых функций и профессиональных умений, которые служат нормативной основой для разработки образовательных программ, реализуемых организациями дополнительного профессионального образования; пересматриваются приоритетные задачи образования, в связи с чем изменяются требования к личностным и профессиональным качествам педагога дошкольного образования, что усиливает потребность педагогов в непрерывном обучении.

Анализ научных исследований (Е.П. Арнаутова, И.М. Марковская, Д.И. Фельдштейн, А.А. Шведовская,) позволяет сделать вывод об имеющихся проблемах, связанных со снижением ценности детства в семье и возрастанием неспособности этого социального института выполнять свои функции по отношению к ребенку, а также показывает, что педагоги дошкольных образовательных организаций не готовы к оказанию психолого-педагогической

поддержки семей (Р.Д. Мубинова). Анализ эмпирических данных, полученных исследователями за последние годы, указывает на сохранение в педагогической практике формального характера взаимодействия педагогов и родителей: 83,3 % педагогов осуществляют взаимодействие на основе субъект-объектных отношений.

Взаимодействие субъектов образовательного процесса (педагоги, родители, дети) является предметом исследований философов, психологов, педагогов (К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Аверьянов, И. А. Зимняя, А.А. Леонтьев, И.Я. Лернер, Н.Е. Щуркова).

Процесс профессиональной подготовки педагогов и их повышение квалификации к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями воспитанников рассматривается в работах А.В. Копытовой, О.М. Коробковой, Е.С. Стеняковой.

Проблемы взаимодействия современной семьи и школы в отечественной науке являлись объектом исследований (И.В. Власюк, И.Н. Миняйло, О.А. Щекиной и др.).

Проблемы эффективности взаимодействия дошкольных образовательных организаций с родителями в интересах развития личности ребёнка-дошкольника посвящены исследования З.И. Тепловой.

Однако представленный анализ свидетельствует о том, что в большинстве исследований рассматривается взаимодействие современной семьи и школы, а подготовке педагога к взаимодействию с семьей посвящены лишь отдельные исследования.

Таким образом, к настоящему времени сложились определенные научные предпосылки, необходимые и достаточные для решения проблемы непрерывного обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями в контексте дополнительного профессионального образования.

Проведенный анализ теоретических исследований, психолого-педагогической литературы, нормативных документов и эмпирических данных позволяет выделить ряд противоречий между:

- потребностью современного общества в повышении компетентности родителей в вопросах воспитания детей и неготовностью дошкольных образовательных организаций к эффективному решению данной проблемы;
- потребностью дошкольных образовательных организаций в педагогах, способных к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями, и недостаточностью исследований данной проблемы в педагогической науке;
- потребностью дошкольных образовательных организаций в сопровождении обучения педагогов технологиям формирования детско-взрослых сообществ и отсутствием научно-методического обеспечения данного процесса.

Наличие указанных противоречий обусловило **научную задачу исследования**, которая заключается в определении и обосновании особенностей непрерывного обучения педагогов дошкольных образовательных организаций личностно-ориентированному взаимодействию с родителями, а также выбор темы диссертационного исследования «Непрерывное обучение педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста».

Объект исследования — личностно-ориентированное взаимодействие педагогов дошкольного образования с родителями.

Предмет исследования — процесс непрерывного обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста.

Цель исследования — определить и научно обосновать процесс непрерывного обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста.

Гипотеза исследования. Непрерывное обучение педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста будет обеспечено, если:

- непрерывное обучение рассмотрено как целенаправленное, опережающее обучение педагогов дошкольного образования по многоуровневым, преемственным программам;

- в качестве уровней непрерывного обучения педагогов определены: дошкольная образовательная организация, информационно-методическая организация и организация дополнительного профессионального образования;
- определены ведущие направления сопровождения непрерывного обучения педагогов;
- в качестве технологий непрерывного обучения применены информационно-развивающие, диалоговые и рефлексивные технологии;
- разработаны критерий и показатели оценки результативности непрерывного обучения педагогов дошкольного образования личностно-ориентированному взаимодействию с родителями.

Исходя из поставленной цели и рабочей гипотезы, были определены **задачи исследования:**

1. На основе анализа научных исследований уточнить понятия: «личностно-ориентированное взаимодействие педагогов дошкольного образования и родителей», «многоуровневая система непрерывного обучения педагогов дошкольных образовательных организаций».
2. Выявить особенности организации многоуровневой системы непрерывного обучения педагогов дошкольного образования.
3. Разработать модель непрерывного обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста.
4. Провести опытно-экспериментальную работу по апробации модели непрерывного обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста.
5. Изучить результативность многоуровневой системы непрерывного обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста.

Методологическая основа исследования: фасилитативный подход, реализация которого способствует проявлению инициативы, личностного роста, успешности взаимодействия субъектов образовательного процесса (Р.С. Димухаметов, И.В. Жижина, Е.А. Маслова, О.Н. Шахматова и др.);

информационно-коммуникационный подход, реализация которого создает возможность активного и постоянного расширения информационного поля взрослого человека, которое происходит в процессе непосредственного общения и обмена информацией (И.А. Зимняя, И. Г. Захарова, Л.Ю. Монахова, А.В. Мудрик, Ю.А. Шрейдер и др.); андрагогический подход, применение которого позволяет учесть особенности взрослого человека в процессе повышения его квалификации (С.Г. Вершловский, С.И. Змеёв, Ю.Н. Кулюткин, А.Е. Марон и др.)

Методы исследования. Теоретические методы: изучение философской, психолого-педагогической, социологической, научно-методологической литературы по теме исследования, анализ, синтез, обобщение, моделирование. Эмпирические методы: опросные методы (тестирование, анкетирование, беседа), наблюдение, опытно-экспериментальная работа, методы статистической обработки экспериментальных данных.

Теоретическую базу исследования составляют:

- теории непрерывного образования взрослых (С.Г. Вершловский, А.П. Владиславлев, Б.С. Гершунский, С.И. Змеёв, А.Е. Марон, Л.Ю. Монахова, В.Г. Онушкин, Р.М. Шерайзина и др.);
- концепции дополнительного профессионального образования педагогов (М.В. Александрова, С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, Т.А. Каплунович, С.Г. Молчанов, А.Е. Марон, Э.М. Никитин, О.В. Ройтблат, Г.А. Федотова, Р.М. Шерайзина и др.);
- психолого-педагогические исследования особенностей профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования (А.А. Майер, Н.В. Микляева, С.Г. Молчанов, Е.А. Панько и др.);
- психолого-педагогические исследования проблем педагогического сотрудничества и взаимодействия (В.А. Кан-Калик, И.А. Колесникова, Н.Ф. Радионова, А.А. Реан, Н.В. Седова, А.В. Соколов, Ф.И Шарков и др.);
- концепция личностно-ориентированного образования (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, В.И. Загвязинский, А.А. Плигин, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.);

- теории образовательных технологий (В.П. Беспалько, В.В. Гузеев, М.В. Кларин, Г.К. Селевко и др.).

Этапы исследования охватывают период с 2011 по 2017 гг.

На первом этапе (2011-2012 гг.) осуществлялся анализ педагогической, психологической, философской, социологической литературы по проблеме исследования, обобщение и теоретический анализ; разрабатывалось содержание опросного материала; проводился констатирующий этап педагогического эксперимента; изучалась степень разработанности данной проблемы в педагогических исследованиях.

Второй этап (2013-2015 гг.) – связан с разработкой модели непрерывного обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста; определением критерия и показателей готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями; обоснованием логики организации и проведением опытно-экспериментальной работы; локальной апробацией теоретических положений исследования.

На третьем этапе (2016-2017 гг.) – осуществлялась проверка и уточнение исходного замысла исследования, проводилось обобщение и анализ результатов опытно-экспериментальной работы, оформление результатов исследования в виде диссертации.

Опытно-экспериментальной базой исследования явились государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», информационно-методические центры Санкт-Петербурга, дошкольные образовательные учреждения Санкт-Петербурга.

В исследовании на разных его этапах участвовали 342 человека: 242 педагога, 100 родителей.

Научная новизна исследования:

- выявлены особенности организации многоуровневой системы непрерывного обучения педагогов дошкольного образования личностно-ориентированному взаимодействию с родителями;

- систематизированы основные потребности педагогов и родителей в непрерывном обучении взаимодействию в системах «преподаватель-педагог» и «педагог-родитель»;
- впервые представлена и научно обоснована модель непрерывного обучения педагогов дошкольного образования личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста;
- доказана результативность непрерывного обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста.

Теоретическая значимость исследования:

- обогащена теория педагогики введением в научный оборот понятия «непрерывное обучение педагогов дошкольного образования личностно-ориентированному взаимодействию», которое рассматривается как непрерывный и многомерный процесс, характеризующийся проактивностью его субъектов с осознанной, инициативной позицией, направленной на активное преобразование индивидуальных свойств личности в процессе непрерывного обучения;
- научно обоснованы уровни непрерывного обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями (дошкольные образовательные организации, информационно-методические центры, организации дополнительного профессионального образования);
- теория качества дошкольного образования дополнена критерием и показателями оценки результативности непрерывного обучения педагогов дошкольного образования личностно-ориентированному взаимодействию с родителями.

Практическая значимость исследования.

Реализация в практике разработанных и апробированных программ непрерывного обучения педагогов дошкольного образования личностно-ориентированному взаимодействию с родителями доказывает, что они могут быть использованы на всех уровнях системы дополнительного профессионального образования (дошкольные образовательные организации, информационно-методические центры, организации дополнительного профессионального

образования). Положительные результаты опытно-экспериментальной работы, разработанные автором учебно-методические материалы, могут успешно применяться в практической деятельности и организации профессиональных конкурсов педагогов.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. *Непрерывное обучение педагогов дошкольного образования личностно-ориентированному взаимодействию с родителями.*

Непрерывное обучение педагогов дошкольного образования - это многоуровневый, специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс, направленный на усвоение знаний и технологий личностно-ориентированного взаимодействия субъектов обучения, организационно обеспеченный системой «дошкольные образовательные организации – информационно-методические центры – организации дополнительного профессионального образования» в соответствии с потребностью личности и общества.

Непрерывное обучение педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями включает: обучение по преемственным программам на базе дошкольных образовательных организаций, информационно-методических центров, организаций дополнительного профессионального образования; технологии личностно-ориентированного взаимодействия, информационно-коммуникационные, развивающие, проблемно-поисковые технологии, деятельностные, диалоговые, рефлексивные; формирование готовности педагогов к следующим видам деятельности: познавательно-воспитательной, экспрессивно-рефлексивной, прогностически-организационной, фасилитативной, толерантно-адаптивной.

2. *Модель непрерывного обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста.*

Модель состоит из взаимосвязанных блоков, к которым отнесены: концептуально-целевой, содержательно-технологический и результативно-оценочный. Концептуально-целевой блок включает цель (формирование

готовности педагогов к личностно–ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста в процессе непрерывного обучения), методологическую базу построения модели (информационно-коммуникационный, андрагогический, фасилитативный подходы); ведущие принципы - непрерывности и преемственности (предполагает постоянный профессиональный рост педагогов, учет уровня их реальной профессиональной готовности к педагогической деятельности, свободу выбора программ непрерывного обучения), мобильности и адресности (предусматривает оперативное реагирование на изменяющиеся потребности субъектов образовательного пространства), сотрудничества и индивидуального успеха (означает создание условий для активизации и интеграции интеллектуального потенциала педагогов, пробуждение в них инициативы, творчества, стремления к успеху, самостоятельности решений и действий, формирование атмосферы заинтересованности в личностно-ориентированном взаимодействии с родителями детей дошкольного возраста).

Содержательно-технологический блок включает ведущие направления сопровождения непрерывного обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями: становление сообществ «педагог – ребенок – родитель», становление сетевых сообществ «методист – педагог – родитель», становление сообществ «преподаватель – методист – педагог», которые реализуются в многоуровневой системе непрерывного обучения. В результативно-оценочном блоке модели представлены критерий и показатели оценки уровней готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста.

3. Критерий и показатели оценки уровня готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста. В качестве интегративного критерия выступает готовность педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста. Показатели сформированности готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста: ценностно-мотивационный (направленность мотивации педагогов; интерес к

взаимодействию с родителями; желание взаимодействовать с родителями; наличие мотивационной готовности к использованию технологий личностно-ориентированного взаимодействия с родителями; желание участвовать в создании, реализации и распространении технологий личностно-ориентированного взаимодействия с родителями, потребность в самообразовании, самосовершенствовании); когнитивный (знание сущности и специфики личностно-ориентированного взаимодействия с родителями; владение знаниями о технологиях личностно-ориентированного взаимодействия с родителями; владение знаниями о содержании, структуре, методике использования технологий личностно-ориентированного взаимодействия с родителями); личностно-деятельностный (способность к осуществлению личностно-ориентированного взаимодействия с родителями детей; владение технологиями личностно-ориентированного взаимодействия с родителями; наличие конструктивных и проектировочных умений; организованность, активность; формирование личностной позиции), оценочно-рефлексивный (способность педагога ставить цели; умение провести рефлексивный анализ, осмысление, анализ собственной педагогической деятельности, которая обнаруживает новые аспекты, качества, потенциалы, возможности).

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечены: теоретико-методологическим обоснованием решения изучаемой проблемы; использованием комплекса взаимодополняющих методов исследования, соответствующих целям и задачам исследования; отсутствием противоречий между экспериментальными и теоретическими данными; положительными результатами опытно-экспериментальной проверки гипотезы.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты и основные положения исследования докладывались и обсуждались на заседаниях кафедры профессионального педагогического образования и социального управления института непрерывного педагогического образования НовГУ имени Ярослава Мудрого и на 12 научно-практических конференциях разного уровня, в числе которых: международные «Детский сад будущего: «нестандартный» педагог в

мире стандартов» (Санкт-Петербург, 2015); «Детский сад будущего: сохраняя традиции – к инновациям!» (Санкт-Петербург, 2016); «Инновационные направления в науке, технике, образовании» (Смоленск, 2016); «Проблемы и перспективы образования в XXI веке» (Ставрополь, 2016); «Научные исследования: от теории к практике» (Чебоксары, 2016); «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии» (Москва, 2016); всероссийские – Всероссийская интернет-конференция «Педагогические исследования и современная культура» (Санкт-Петербург, 2014); «Семья: межинституциональное взаимодействие в социокультурном пространстве Санкт-Петербурга» (Санкт-Петербург, 2011); региональные и межрегиональные - «Детский сад будущего - инновации в системе дошкольного образования» (Санкт-Петербург, 2011); на VII Петербургском образовательном форуме - «От внедрения стандартов к новому качеству образования: опыт учреждений ДППО Санкт-Петербурга» (Санкт-Петербург, 2016); на ежегодной городской научно-практической конференции аспирантов, соискателей, докторантов, научных руководителей, молодых ученых, специализирующихся в области образования «Образовательные вызовы современности: тенденции развития научного исследования» (Санкт-Петербург 2014-2016,); транслированы на семинаре для преподавателей русского языка из числа соотечественников, проживающих в Швеции (Швеция, 2012); городских методических семинарах по теме «Реализация личностно-ориентированного взаимодействия в дошкольном образовательном учреждении» (Санкт-Петербург, 2013); на учебно-методических объединениях методистов ИМЦ по дошкольному образованию (Санкт-Петербург, 2010-2015); научно-практическом семинаре с международным участием «Петербургское многообразие культурных практик в образовательном процессе ДОУ» (Санкт-Петербург, 2016); на аспирантских семинарах СПб АППО (Санкт-Петербург, 2012, 2013, 2014, 2015 гг.).

Структура и объем диссертации: Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ЛИЧНОСТНО - ОРИЕНТИРОВАННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Личностно-ориентированное взаимодействие в образовательной деятельности педагога: теоретический аспект

Современный период развития образовательной ситуации отражает практически все основные тенденции социальных преобразований в России и характеризуется сменой педагогических парадигм, обновлением содержания образования. Общество ставит перед человеком задачи, требующие его активного включения в различные социальные роли, отношения и связи.

В связи с вышесказанным, обновляющиеся социально-педагогические и научно-методические ориентиры обуславливают переосмысление многих традиционных, ставших привычными явлений, категорий, понятий. К таким понятиям, без сомнения, относится и личностно-ориентированное взаимодействие.

Изучение научной, научно-методической литературы и научных словарей выявило, что в современной науке обнаруживается очевидное противоречие между частотой употребления понятия «личностно-ориентированное взаимодействие» и качеством его научной разработанности, что приводит к механическому толкованию этого понятия, сужает его смысловое значение. Поэтому возникает необходимость в обобщении и систематизации материалов, способных ответить на ряд вопросов, связанных с личностно-ориентированным взаимодействием.

Для определения сущности ключевого понятия нашего исследования обратимся к понятию «личность». Понятие личность в настоящее время встречается во многих текстах, созданных разными субъектами науки (группами, учеными и научными школами), которые раскрывают определение личности. В

настоящее время в научном сообществе достигнуто некоторое концептуальное единство по проблеме подхода к определению, изучению и исследованию личности. Сегодня «личность» предстает в виде научного теоретического понятия, которое используется философами, психологами, социологами и педагогами при изучении человека. Понятие «личность» удостоверяет определенную совокупность свойств человека, а человек, который живет и действует в мире действительности, рассматривается как носитель, обладатель этой совокупностью свойств, проявляющихся более или менее произвольно в поступках, совершаемых им в течение всей жизни. В науке общепринятым является мнение, что свойство быть личностью присуще человеку как социальному существу, общественно-историческому человеку, а не как биологическому существу. В связи с этим это свойство проявляется в совокупности его общественных отношений.

Проведенный анализ научных публикаций доказывает, что общепринятых в научном сообществе определений личности на сегодняшний момент еще не создано (Таблица 1).

Таблица 1

Понятие «личность» в трактовках различных авторов

Ф.И.О. ученого	Определение понятия
К.А. Абульханова-Славская	субъект жизни: ответственный, активный, целеустремленный, обладает способностью разрешения жизненных противоречий и регуляции жизни [3];
Б.Г. Ананьев	субъект коммуникации и общественного поведения [13];
А.Г. Асмолов	элемент, который при определенных исторических обстоятельствах может вместить в себя систему и привести к её изменению [20];
Л.С. Выготский	целостная психическая система, которая выполняет определенные функции, и возникает у человека, чтобы обслуживать эти функции [48];
В.А. Ганзен	субъект и объект социальных отношений и исторического процесса, общественный индивид, который проявляет себя в общении, в поведении, в деятельности [51];

М.В. Гамезо	человек как субъект социальных отношений и сознательной деятельности [50];
Э.В. Ильенков	субъект жизни и деятельности, это человек, который преобразует окружающую жизнь и самого себя [80];
А.Г. Ковалев	сложное, многогранное явление общественной жизни, звено в системе общественных отношений [91];
И.С. Кон	человеческий индивид как член общества, с обобщенными интегрированными в нем социально значимыми чертами [98];
А.Н. Леонтьев	совокупность общественных отношений, которые реализуются в различных деятельности [115];
Р.С. Немов	человек в системе таких его психологических характеристик, которые являются социально обусловленными и проявляются в общественных отношениях и связях, обладают устойчивостью и определяют нравственные поступки человека, которые имеют существенное значение для окружающих и него самого [143];
Г.У. Оллпорт	динамичная организация тех психофизических систем внутри индивидуума, которые определяют характерное для него поведение и мышление [164];
А.В. Петровский	человек как общественный индивидуум, субъект объективного преобразования мира и познания, разумное существо, которое обладает речью и способностью к трудовой деятельности [18];
К.К. Платонов	человек – носитель сознания [181];
С.Л. Рубинштейн	живой человек из плоти и крови, который вовлекается в различные отношения к миру; бытие, которое переходит в идеальную форму; эпицентр «взрывных» изменений бытия [202];
В.В. Сериков	способность человека проявлять своё отношение к миру и самому себе [217];
Э. Фромм	продукт динамического взаимодействия между врожденными потребностями и давлением социальных норм и предписаний [245];

Ю.В. Щербатых	совокупность индивидуальных психологических особенностей, определяющих своеобразное отношение человека к себе, окружающему миру и обществу [257];
М.Н. Щербаков	конкретный человек, являющийся носителем сознания, готовый и способный познавать, испытывать переживаниям, преобразовывать окружающий мир и выстраивающий отношения с этим миром и с миром других личностей [195].

Таким образом, взгляд отечественных психологов (Б.Г. Ананьев [13], Л.С. Выготский [48], А.Н. Леонтьев [115], С.Л. Рубинштейн [202], Ю.В. Щербатых [257]) на сущность понятия «личность» различен, и его можно представить как: субъект сознательной деятельности и социальных отношений, носитель психосоциальных свойств человека (свойств, которые характеризуют деятельность его эмоциональной и личностной сферы); системное качество индивида, которое формируется в совместной деятельности и общении; активный субъект деятельности, общения и самосознания, поскольку человек не только испытывает общественные воздействия, но и преломляет, изменяет и преобразует их.

По мнению В.С. Саблина [207] и С.П. Слаквы [207], в философии и социологии личность рассматривается как социальный тип, который представляет: а) объект общественных, социальных отношений; б) субъект деятельности познания и общения. В общей психологии личность выступает как неповторимый облик в виде: а) системного качества индивида, характеризующее меру представленности общественных отношений; б) субъекта деятельности общения и познания.

В социальной психологии личность рассматривается как объект не общественных, а межличностных отношений, и ее сущность будет зависеть, во-первых, от того, каким образом и в каких группах личность усваивает социальное влияние, а во-вторых, от того, в каких группах и как личность реализует свою социальность. Нам представляется, что в педагогике личность является объектом и субъектом взаимодействия с действительностью; это конкретный человек,

представитель определенного общества, коллектива или группы, который осознает свое отношение к окружающему, занимается определенным видом деятельности и обладает индивидуальными особенностями, с присущей ему системой психологических качеств, свойств и ценностных ориентаций. Личность - это определённый человек, который является представителем конкретной социальной группы, определенного общества, занимается конкретным видом деятельности, осознает свое отношение к окружающему и обладает определенными индивидуально-психологическими особенностями.

С точки зрения соотношения базовых понятий: личность, индивид, индивидуальность, субъект, – под личностью понимается индивид, выполняющий конкретную общественно-полезную деятельность с определенным положением в обществе и отличающийся присущими ему социально-психологическими и индивидуальными особенностями.

При этом мы опираемся на идеи, сформулированные в русле общепсихологической теории деятельности А.Н. Леонтьева [115]. В своих научных работах он дает следующую характеристику предмета психологии личности: личность или индивид – это особое качество, которое приобретает индивид в обществе, в совокупности отношений, которые являются общественными по своей природе, в которые вовлекается индивид.

Таким образом, можно отметить, что личность является системным, а поэтому «сверхчувственным» качеством, носителем которого является телесный, вполне чувственный индивид со своими приобретенными и природными свойствами. Эти свойства выступают лишь условиями формирования и функционирования личности; как внешние условия и обстоятельства жизни, выпадающие на долю индивида (А.Г. Асмолов [18], А.В. Петровский [18]).

Кроме того, человек является субъектом общественного и исторического процесса в целом, источником познания и преобразования объективной деятельности, субъектом определенной деятельности. При этом сама деятельность

выступает в качестве формы активности человека, которая позволяет ему совершенствовать самого себя и окружающий мир. В связи с этим, современное понимание личности как субъекта взаимодействия с окружающей действительностью обнаруживается в том, что личность способна не только воспроизводить, но и творчески преобразовывать окружающую действительность.

Итак, понятие «личность» применяется для характеристики всеобщих, которые присущи всем людям качеств и способностей. Личность чаще всего связана с образом человека, обладающего комплексом устойчивых психологических свойств, определяющих социально значимые поступки данного человека. Во многих сформулированных определениях личности отмечается, что к числу личностных качеств человека не относятся психологические, которые характеризуют его познавательные процессы или изменчивые психические состояния, за исключением тех, которые реализуются в отношениях к людям и к обществу. В понятие «личность» включают те свойства, представляющиеся наиболее устойчивыми и свидетельствующие об индивидуальности данного человека. Следовательно, мы можем рассматривать личность как сложную систему, способную воспринимать внешние воздействия, отбирать из них определённую информацию и оказывать воздействие на окружающий мир. Неотъемлемыми, характерными чертами личности будут: самосознание, ценностные социальные отношения, автономность в отношении к обществу, ответственность за свои поступки. В рамках нашего исследования важно отметить, что личности педагога отводится особая роль, которую можно сформулировать следующим образом:

- педагог стремится к саморазвитию, самореализации и самостоятельности;
- ведущая роль в процессе своего обучения принадлежит педагогу (поэтому он является обучающимся, а не обучаемым);
- в качестве источника обучения может быть применен жизненный опыт обучающегося (социальный, личностный, профессиональный);

- при решении проблемы профессионального характера или для достижения конкретно-поставленной цели могут быть использованы полученные в ходе обучения умения, навыки и знания;
- высокий уровень активности обучающихся;
- внутренняя ответственность обучающихся за результат образовательной деятельности;
- процесс обучения на всех этапах реализуется в виде совместной деятельности (этапы планирования, реализации, оценивания и коррекции).

В научной литературе наряду с понятием «личность» широко используется понятие «взаимодействие».

Анализ философских, социологических, психологических, педагогических работ (Г.М. Андреева [14], А.А. Бодалев [141], Я.Л. Коломинский [96], А.Н. Леонтьев [114], А.А. Майер [124], В.Н. Мясищев [141], Б.Д. Парыгин [169], А.В. Петровский [180], В.И. Слободчиков [222], Е.Н. Шиянов [252]) показал, что понятие «взаимодействие» является междисциплинарным. Категория «взаимодействие» является одной из самых универсальных категорий, трактуемых разными науками. В самом простом своём определении «взаимодействие» – это взаимная связь двух явлений, взаимная поддержка.

В философии не достигнуто единое понимание понятия «взаимодействие», тем не менее, благодаря исследованиям Г. Гегеля, И. Канта, Ф. Шеллинга, Ф. Энгельса [243], современных ученых-философов Л.М. Архангельского, В.Г. Афанасьева, Г.С. Батищева, А.А. Брудного, Л.П. Буевой, М.С. Кагана, В.А. Лекторского, В.М. Соковнина [243] Соковнина и многих других, понятие «взаимодействие» обозначает: взаимную обусловленность и воздействие объектов друг на друга, изменение состояния, взаимопереход, а также порождение одним объектом другого; охватывает непосредственные и опосредованные, внешние и внутренние отношения; предстает в качестве интегрирующего фактора,

посредством которого происходит объединение частей в определённый тип целостности; определяет отношение следствия и причины. Каждая взаимодействующая сторона выступает в качестве причины другой и как следствие обратного влияния противоположной стороны.

В социальном контексте «взаимодействие» рассматривается как состояние, представляющее связь педагогических явлений, их обоюдное влияние, приводящее к изменениям их свойств и качеств, а их действие – как совместность, преднамеренный контакт педагога и обучаемых, следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях [48]. П.А. Сорокин называет взаимодействие событием, в котором один из субъектов стремится оказывать влияние на действия другого субъекта или изменять состояние ума другого. В качестве субъекта имеется в виду человек, который имеет собственные суждения, способен совершать поступки и откликаться на разные внешние воздействия [224].

В психологии в зависимости от конкретной области и объекта исследования используются разнообразные толкования категории взаимодействия, задающие основу для проведения в будущем междисциплинарных исследований, включая педагогику. Взаимодействие воспринимается многогранно: как интерактивная сторона общения, как самостоятельная категория, как вариант человеческой активности в целом и деятельности конкретного индивида. С помощью выявления и изучения феномена взаимодействия были рассмотрены такие фундаментальные категории, как «общение» и «деятельность».

Мы можем утверждать, что проблема взаимодействия во многих исследованиях отечественных ученых (Б.Г. Ананьев [13, С. 91-95], Г.М. Андреева [14], А.А. Бодалев [151], Л.С. Выготский [48], Я.Л. Коломинский [96], Б.Ф. Ломов [122], В.Н. Мясищев [141], Н.Н. Обозов [150], А.В. Петровский [179]) находится в тесной взаимосвязи с проблемами взаимоотношений и общения. Приверженцы

идеи единства общения и деятельности (К.А. Абульханова-Славская [3], Г.М. Андреева [14], А.А. Бодалев [12], И.А. Зимняя [75], А.Н. Леонтьев [114], Н.И. Шевандрин [250] и др.) рассматривают взаимодействие в виде организации людьми взаимосвязанных действий, которые направлены на реализацию целесообразной совместной деятельности. Итак, общение становится социальным преобразователем и детерминантом субъект-объектных отношений в субъект-субъектные и выполняет роль предпосылки, составной части совместной деятельности, которая предназначена для наиболее эффективного и успешного ее протекания. Тем не менее, изучая категории «взаимодействия» и «деятельности» в психологической литературе, наше внимание привлекли взгляды и мнения исследователей, которые считают, что во взаимодействии происходит взаимообмен эмоциями, информацией, опытом, в том числе деятельностью и ее результатами (А.В. Мудрик [138], Н.И. Шевандрин [250] и др.).

В педагогике понятие взаимодействия подробно изучается в теориях и воззрениях И.Ф. Гербарта, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и др. [171].

П.Ф. Лесгафт подчеркивал, что смысл взаимодействия заключается в процессе воспитания, при этом целью воспитания становится развитие человека, который способен применять жизненный опыт, предвидеть последствия своего отношения к другим и результаты своих действий, выявлять связь и причину наблюдаемых им явлений [117]. В современной педагогике ученые (Ш.А. Амонашвили [11], В.Я. Струминский [172], В.А. Сухомлинский [230]) представляют взаимодействие как организацию совместных действий нескольких индивидов организации или группы, которая позволяет им выполнять общую для них деятельность или работу. В его основу положено сотрудничество как способ интеграции практических умений и научного знания в процессе совместной деятельности [105]. Содержание взаимодействия как созидательного процесса

современные исследователи-педагоги (Ш.А. Амонашвили [11], Т.К. Ахаян [22], И.П. Иванов [79], В.Я. Струминский [171], В.А. Сухомлинский [229]) связывают с общением в самых разных жизненных сферах, развитием «диалога» между сторонами взаимодействия, результатом совместной деятельности, конкретными умениями действовать в различных жизненных ситуациях, сотрудничеством с другими людьми с учетом их культурных и психических особенностей, способностью к оценке поступков и действий других людей, самокритичностью и рефлексией деятельности в профессиональной сфере. Особо подчеркивается влияние разнообразных факторов на процесс взаимодействия: объективных (физиологические и возрастные особенности участников взаимодействия, мезосреда и макросреда, их социокультурные особенности и другое) и субъективных (накопленный опыт и психические особенности участников взаимодействия, отношения между ними, социально-психологический климат коллектива или группы и другое). Исследователь А.В. Мудрик высказывает мнение, что одними из подобных факторов выступают ценности (социальные, интеллектуальные и т.д.), которые признаны в конкретном коллективе или в обществе в целом. Ученый рассматривает взаимодействие как диалог; обращает внимание не только на результат взаимодействия людей друг с другом, но и на процесс [95, С. 145].

Анализ работ отечественных исследователей позволяет говорить о том, что ученые высказывают различные мнения по поводу сущности понятия «взаимодействие». Рассмотрим наиболее распространенные трактования понятия «взаимодействие», наилучшим образом отражающие его сущность. Проведя анализ различных определений понятия, мы систематизировали их по смысловому содержанию в Таблице 2.

Понятие «взаимодействие» в определениях различных авторов

Авторы	Содержание понятие «взаимодействие»						
	процесс воздействия содержит связь и обусловленность	координация операций и действий	всеобщая форма связи явлений, тел	универсальная форма развития	отличительный признак совместной деятельности	единица совместной деятельности	система взаимообусловленных индивидуальных действий, личностный контакт
Б.Д. Парыгин, 1969	+						
К.А. Абульханова-Славская, 1980					+		
Н.И. Шевандрин, 1995							+
Н.Е. Яценко, 1999			+				
Л.В. Байбородова, 2000				+			
И.Ю. Иванкина, 2005		+					
Р.Л. Кричевской, 2007						+	

Таким образом, проведенное сопоставление взглядов и мнений разных авторов на трактование сущности «взаимодействия» дает возможность сделать вывод о том, что взаимодействие характеризуется:

- признаком и единицей деятельности (К.А. Абульханова-Славская [3], Р.Л. Кричевский [105]);
- процессом воздействия, формой развития и связи (Л.В. Байбородова [23], Б.Д. Парыгин [169], Н.Е. Яценко [263]);
- координацией И.Ю. Иванкина [78]);

- личностным контактом (Н.И. Шевандрин [250]).

Важно отметить, что существуют различные точки зрения на соотношение взаимодействия и общения: некоторые ученые изучают взаимодействие как составную часть общения (А.В. Петровский [180] и М.Т. Ярошевский [180]), другие определяют общение через процесс взаимодействия и считают общение более узким понятием, чем взаимодействие (Б.Г. Ананьев [12], А.А. Бодалев [151]). пишет о совместной и индивидуальной деятельности, отличающейся друг от друга не столько наличием взаимодействия между участниками совместной деятельности, сколько характером включения в психологическую структуру самой деятельности.

Подчеркнем, что показателями эффективности развития взаимодействия являются: взаимопознание, взаимоотношение, взаимные действия, взаимовлияние, взаимопонимание.

В Таблице 3 представлены показатели эффективности развития взаимодействия.

Таблица 3

Показатели эффективности развития взаимодействия

Показатели	Значение
Взаимопознание	Объективные знания особенностей личности, увлечений, интересов, наилучших сторон друг друга; обоюдный интерес, желание лучше понять друг к друга
Взаимопонимание	Осознание единой общности, цели взаимодействия, единства задач, адекватность самооценок и оценок
Взаимоотношение	Такт, внимание к предложениям и мнениям других, уважение позиции других, сочувствие, сопереживание, творческий характер взаимоотношений, стимулирующий самостоятельность и инициативу
Взаимные действия	Осуществление контактов, активное участие в совместной деятельности
Взаимовлияние	Желание урегулировать спорные вопросы; принятие во внимание другого мнения

Исходя из данных таблицы, можно отметить, что показатели эффективности развития взаимодействия дополняют содержание общения участников совместной деятельности, увеличение внутренних и внешних связей, форм и способов взаимодействия, осуществление преемственности. Все основные характеристики взаимодействия отражаются в его типах, которые взаимосвязаны, но чаще всего сопутствуют друг другу, а с изменением условий переходят друг в друга.

Мы можем констатировать, что взаимодействие – это одна из категорий, лежащих в основе целого ряда наук: философии, психологии, социологии, педагогики и многих других. До сих пор не сформировалось однозначное, универсальное понимание «взаимодействия» для всех наук. Определяющая сущность этого понятия отражают общие признаки: целенаправленность действий субъектов, их взаимная связь и взаимная обусловленность, стремление к достижению результата как продукта взаимодействия.

Итак, на основании осуществленного анализа научной литературы под «взаимодействием» понимаем сложный процесс воздействия различных объектов друг на друга с целью обеспечения эффективной деятельности и достижения оптимального, эффективного ее результата. Основой этого процесса является единство цели, которая обеспечивает сотрудничество, а само взаимодействие характеризуется параметрами – совместимостью и срабатываемостью, которые способствуют расширению многообразия деятельности. Взаимодействие является не самоцелью, а важнейшим средством, необходимым способом успешного решения определенных задач, ведущим принципом построения совместной деятельности субъектов, связанных общностью цели и объекта.

В теории гуманистической педагогики, где личность представляется как общечеловеческая ценность, зародилось и развивается понятие «личностно-ориентированное взаимодействие». Это ключевое понятие диссертационного исследования, требующее особого, детального анализа.

Вопросы личностно-ориентированного взаимодействия отражены в работах Е.В. Бондаревской [30], О.С. Газмана [49], А.В. Мудрика [138], В.А. Сластенина [220], И.С. Якиманской [261]. По убеждению ученых, основная цель «личностно-

ориентированного взаимодействия» заключается в создании благоприятных условий, содействии в личностном развитии обучающегося, формировании у него нравственных ориентаций, в его самоопределении. Следует отметить, что в рамках нашего исследования большое внимание уделяется личности педагога. В своих трудах И.С. Якиманская отмечает, что любое обучение является созданием условий для развития личности, и, в связи с этим, оно является личностно-ориентированным и развивающим. Важным становится то, как необходимо понимать личность, как и где искать источники ее развития.

Исследователи (В.В. Сериков [216], В.Н. Тарасова [232], И.С. Якиманская [262, С. 31-42]) такими источниками называют:

- приоритет самооценности, индивидуальности, самобытности обучающегося как субъектного носителя опыта, который складывается задолго до влияния специально созданного образовательного процесса (обучающийся изначально является субъектом общения, познания и деятельности, а не становится им в процессе);
- описание и изучение «познавательного профиля» обучающегося как особенного типа мышления;
- определение средств, которые обеспечивают реализацию поставленных задач и целей;
- совмещение различных видов деятельности;
- сотрудничество педагога и обучающегося, которое направлено на обмен различного содержания опыта, взаимодействие разных видов опыта, регулярное их согласование;
- возможность обучающегося свободно выбирать способы выполнения заданий; активизация творчества обучающихся с помощью использования диалоговых форм воспитания и обучения, групповых форм занятий;
- организация в совместной деятельности преподавателя и обучающегося субъект-субъектных отношений;
- опора на положительные качества обучающегося;

- контроль за складывающимися способами воспитательно-образовательной работы.

Обобщение результатов исследований Т.В. Дочкиной [60], И.И. Кобзаревой [90], О.М. Коробковой [102], А.В. Копытовой [101], Н.В. Кузьминой [108], С.В. Кузнецовой [107], А.А. Плигина [182], Е.И. Русиной [204], В.В. Серикова [216, С. 16-21], И.Ф. Слепцовой [221, с. 8-18], М.Г. Синяковой [218], С.Н. Фокеевой [244] и др. позволило нам выделить ключевые характеристики понятия «личностно-ориентированное взаимодействие» и раскрыть эволюцию взглядов ученых на его сущность (Таблица 4).

Таблица 4

Эволюция взглядов ученых на сущность понятия «личностно-ориентированное взаимодействие»

Ф.И.О. ученого	Определение понятия (ключевые характеристики)
Н.В. Кузьмина (1990 г.)	вид коммуникативной деятельности, который обладает всеми структурными элементами любого вида деятельности и протекает между двумя субъектами в системах «взрослый-ребенок», «взрослый-взрослый» на основе индивидуального подхода педагога к обучающемуся. Это взаимодействие имеет социальную природу и является условием психического развития обучающегося, которое опосредовано ведущей ролью взрослого, выступающего основанием для формирования самосознания обучающегося, которое проявляется в выделении им своей личности и субъектности [108];
С.Н. Фокеева (1997 г.)	одна из форм общения, основанная на личностном подходе к ребенку, направленная на обмен личным опытом, построения на основе взаимодействия, сопереживания, соучастия, взаимоуважения, сотрудничества субъектов [244];

И.И. Кобзарева (1998 г.)	осуществление педагогом и обучающимся совместных действий в процессе общей педагогической деятельности, которые характеризуются субъективированностью, диалогичностью и феноменологичностью, отказом от парадигмы прямых насильственных педагогических воздействий, в результате чего осуществляется их личностный рост и развитие [90];
В.В. Сериков (1999 г.)	определенный стиль общения всех участников образовательного процесса; специальный образовательный процесс, обеспечивающий становление личностных функций будущего специалиста [216];
Т.В. Дочкина (2003 г.)	сложный многомерный процесс, характеризующийся активностью, осознанностью, целенаправленностью взаимных действий обеих сторон, выступающих с позиции равноправных субъектов, отличающийся диалогичностью и направленный на реализацию личностных функций и личностный рост субъектов взаимодействия [60];
А.А. Плигин (2003 г.)	для преподавателя - пересмотр привычной схемы общения, при которой студент рассматривается в качестве объекта педагогического процесса, который сводится исключительно к отдаче поручений и проверке выполнения заданий. Личностно-ориентированное взаимодействие предполагает переориентацию общения преподавателя и студента на сотрудничество, на диалог равных партнёров, в процессе которого студент имеет право на самостоятельную постановку и решение задач [182];
С.В. Кузнецова (2004 г.)	эмоционально благоприятный контакт субъектов учебно-воспитательного процесса, который направлен на достижение согласованной цели, осуществляется на основании специфики ситуации при постоянной координации усилий и функционировании каналов обратной связи, учета индивидуальных особенностей контактирующих сторон и способствует взаимопониманию и личностному росту участников взаимодействия [105];
Е.И. Русина	признание уникальности и неповторимости каждой личности, ее самоценности; создание условий в развитии

(2005 г.)	и самореализации личности в целом, а не только ее информатизации; в изменении позиции и места ребенка в образовательном процессе, который должен строиться в соответствии с его потребностями, интересами и возможностями, обеспечивать личностный смысл его деятельности; в признании диалогического, гуманистического и аксиологического принципов базовыми принципами организации педагогического процесса [204];
О.М. Коробкова (2006 г.)	основное условие реализации личностно-развивающих стратегий педагогического взаимодействия, в качестве психологической основы личностно-ориентированного профессионального взаимодействия выступает гуманистический стиль педагогического общения [102];
А.В. Копытова (2009 г.)	процесс, характерными особенностями которого являются: проявление мотивационно-ценностной ориентации педагога, создание эмоционально-чувственной, единой основы процесса взаимодействия, которая определяет его профессиональную направленность в качестве комплекса психологических установок на работу с родителями воспитанников; организация ведущей роли педагога, участвующего одновременно и в совместной деятельности с родителями; организация обмена действиями между субъектами с целью оказания взаимного влияния (воздействия) и познания друг друга [101];
И.Ф. Слепцова (2010 г.)	базируется на знании индивидуальных особенностей и обнаруживается в единстве трех его характеристик: психолого-педагогическая категория; как стратегия обучения; как направленность деятельности и личности воспитателя [221];
М.Г. Синякова (2011 г.)	педагогическое общение субъектов образования (педагогов и обучаемых), которое создает наилучшие условия для развития учебно-профессиональной мотивации, сообщает обучению характер сотрудничества, обеспечивает достижение целей и задач образования, способствует развитию обучаемых и позволяет педагогу повышать свой профессионально-педагогический потенциал [218].

Исходя из вышеизложенного, сущность понятия «личностно-ориентированное взаимодействие» можно представить так: *личностно-ориентированное взаимодействие – это сложный многомерный процесс, характеризующийся активностью, осознанностью, целенаправленностью взаимных действий равноправных субъектов, построенный на основе взаимодействия, сопереживания, соучастия, взаимоуважения, сотрудничества, отличающийся диалогичностью и направленный на активное преобразование индивидуальных свойств личности в процессе непрерывного обучения.*

В связи с тем, что рассматриваемая нами проблема личностно-ориентированного взаимодействия связана с эволюцией знаний, интересным является высказывание О.Я. Савченко, который считает, что только ориентация на гуманистические ценности образования дает возможность перейти к личностно-ориентированному взаимодействию и максимально индивидуализировать образовательный процесс, создать условия для самосовершенствования, саморазвития личности [268].

Необходимо осознавать, что личностно-ориентированное взаимодействие сторон является не самоцелью, а важнейшим средством, способом успешного решения поставленных образовательных и развивающих задач. Таким образом, мы можем предположить, что нынешняя трактовка личностно-ориентированного взаимодействия базируется, прежде всего, на признании индивидуальности, самобытности, самоценности каждого человека, наделенного своим неповторимым субъективным опытом.

Итак, личностно-ориентированное взаимодействие, провозглашенное ведущей тенденцией современной педагогической теории и практики, не имеет в сегодняшнем педагогическом сознании однозначного понимания. Наличие разных трактовок понятия говорит о том, что личностно-ориентированное взаимодействие, как и сама личность, не может быть сведен к одному-единственному способу его понимания. Проведенный нами анализ свидетельствует о том, что в педагогике и педагогической психологии были предприняты различные попытки определить сущность личностно-ориентированного взаимодействия (Е.В. Бондаревская [30],

В.В. Сериков [217], И.С. Якиманская [262]). Обобщая вышеизложенное, следует подчеркнуть, что личностно-ориентированное взаимодействие:

- ставит в центр личность обучающегося (Ш.А. Амонашвили [11], Ю.К. Бабанский [171] и др.);
- обеспечивает создание комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития (О.С. Газман [49], А.В. Мудрик [95], Н.Ф. Радионовой [192], В.А. Сластенин [220], И.С. Якиманская [262] и др.);
- обеспечивает реализацию ее природных потенциалов;
- это методологическая ориентация деятельности педагогов, которая позволяет с помощью опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей, способов и действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания и самореализации личности, развитие его индивидуальности и оригинальности (Е.В. Бондаревская [30], О.С. Газман [49, С. 6-33], А.В. Мудрик [95], А. В. Петровский [180], В.А. Сластенин [220], Г.К. Селевко [213], В.Н. Тарасова [232], Е.И. Щуркова [258], И.С. Якиманская [262] и др.);
- имеет целью всестороннее развитие личности обучающегося, то есть равномерно, структурированное и комплексное развитие эмоционально-волевого, интеллектуального, ценностно-мотивационного компонентов личности;
- несмотря на многообразие исследовательских работ по личностно-ориентированному взаимодействию, теория личностно-ориентированного взаимодействия нуждается в научных разработках.

По мнению В.В. Руденко [203, С. 210-214], функциями личностно-ориентированного взаимодействия являются:

- экспрессивно-рефлексивная - понимание других людей и себя (мотивов, целей, переживаний), анализ и осмысление коммуникативного поведения субъектов с целью его направленной коррекции;
- познавательно-воспитательная - изучение обучающимися знаний, умений, навыков, формирование свойств и качеств личности, обогащение личностного опыта;

- прогностически-организационная — связана с выявлением индивидуальных особенностей контактирующих личностей с практической организацией и проектированием взаимодействия;
- фасилитативная - организация педагогической поддержки, обеспечение стимулирования личностного роста, создание оптимальных условий для самосовершенствования субъектов образовательного процесса;
- толерантно-адаптивная - развитие способности педагога и обучающегося учитывать индивидуальность другого человека, входить в иные группы и уметь взаимодействовать в них в ситуациях неопределенности на позитивных основаниях.

Таким образом, личностно-ориентированное взаимодействие может способствовать развитию всех компонентов системы образования, созданию благоприятной образовательной и воспитывающей среды. Овладение педагогами процессом личностно-ориентированного взаимодействия с детьми и родителями зависит от уровня профессиональной подготовки: активное использование форм, методов и средств обучения; ориентацию видение педагогического процесса как системы при самостоятельном проектировании педагогами взаимодействия с родителями и детьми.

1.2 Особенности организации непрерывного обучения педагогов дошкольного образования в процессе повышения квалификации

Одной из стратегических целей на пути изменения системы образования становится обеспечение ее непрерывности как необходимого условия развития личности на разных возрастных этапах. Изучив многочисленные работы учёных, мы пришли к следующим выводам, что непрерывность в трактовке исследователей представляет комплекс государственных и иных образовательных организаций, обеспечивающих организационное и содержательное единство и преемственную взаимосвязь всех звеньев образования (В. Возгова) [45, С. 730-734]; условие

развития и саморазвития (М.В. Бывшева [35]); обозначает направленность на личность (А.М. Новиков [147]); вовлеченность личности на всех этапах её развития в образовательный процесс (Т.Ю. Ломакина [121]); система образовательных организаций, взаимосвязанных между собой, представляющих образовательное пространство (В.Л. Аношкина [16]). Таким образом, анализ понятия свидетельствует о том, что непрерывность передает идею единства, взаимосвязи и взаимообусловленности элементов системы, ее неделимости как качественно определенного целого.

Таким образом, *«непрерывность» - целостный образовательный процесс интегрированности всех его этапов, ступеней, их ориентация на главный приоритет образования – личность.*

Раскроем сущность понятия «обучение» (Таблица 5).

Таблица 5

Понятие «обучение» в трактовках различных авторов

Ф.И.О. ученого	Определение понятия
Большая советская энциклопедия	процесс передачи и усвоения знаний, умений, навыков деятельности, основное средство подготовки человека к жизни и труд [161];
П.И. Пидкасистый	процесс целенаправленного активного взаимодействия между обучаемыми и обучающим, в результате которого у обучающегося формируются определенные умения, знания, навыки, опыт деятельности, личностные качества и поведение [172];
В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов	специфический процесс познания, управляемый педагогом [220; 252];
Г.Н. Жуков, П.Г. Матросов, С.Л. Каплан.	процесс передачи педагогом и освоения учащимися знаний, умений и навыков, способов творческой деятельности в их непосредственном взаимодействии с целью развития личности и формирования ее готовности к деятельности [64];

Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич	диалог между деятельностями научения (осуществляемой учителем) и учения (осуществляемой учеником), направленный на формирование опыта понимания научных и человеческих (гуманных) ценностей и явлений окружающего мира [29];
А.А. Реан	это способ организации образовательного процесса. Обучение является самым надежным путем получения систематического образования. В основе любого вида или типа обучения заложена система: преподавание и учение [194];
В.И. Андреев	это два взаимно обусловленных вида деятельности (преподавания и учения), направленные на решение учебных задач (проблем), в результате которых учащиеся овладевают знаниями, умениями, навыками предметной деятельности и развивают свои личностные качества, в том числе и способность к самообучению [173];
И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович	познавательный процесс в особых, искусственных условиях при взаимодействии учителя и учащихся, в результате чего достигается образование и происходит общее развитие личности [189];
В.В. Краевский, А.В. Хуторской	особый вид деятельности, направленный на передачу подрастающему поколению культуры или социального опыта, необходимого для личностной самореализации [104; 246];
В. Оконь	совокупность действий (внешних и внутренних), позволяющих людям узнавать природу, общество и культуру, принимать участие в их формировании и одновременно обеспечивающих многостороннее развитие навыков, способностей и талантов, интересов и симпатий, убеждений и жизненных установок, а также приобретение профессиональной квалификации [163];
В.И. Загвязинский	целенаправленный, социально и индивидуально обусловленный педагогический процесс развития личности обучаемых, происходящий на основе овладения систематизированными научными знаниями и способами деятельности, всем

	богатством духовной и материальной культуры человечества [67];
И.П. Подласый	это специально организованный, целеполагаемый и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение знаний, умения, навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых, закрепление навыков самообразования в соответствии с поставленными целями [183];
Л. Дистервег	обучение включает: человека, подлежащего обучению, ученика - субъекта; предмет учения и обучения — учебный предмет - объект; внешние условия, в которых находится ученик, время, место и т. д.; обучающего учителя [172].

Разумеется, каждое из перечисленных определений имеет право на существование, потому что выступает в виде отдельных этапов, попыток раскрытия и уточнения сущности обучения, но они не раскрывают сущность понятия «обучение». Попытка охарактеризовать обучение как передачу человеку определенных знаний, умений и навыков может служить тому доказательством. Изначально, такое утверждение может показаться абсолютно справедливым: до включения в процесс обучения человек не обладал знаниями, а после обучения они у него появились. Преподаватель передал свои знания обучающемуся. Но важно отметить тот факт, что знания, навыки, умения не являются физическими предметами, их нельзя просто взять и передать. Появиться у обучающегося они могут только в результате его собственной активности. Знания, умения, навыки невозможно просто принять: они появляются в результате мышления и психической активности обучающегося (В.А. Грищенко). Значит, отношение «преподаватель - обучаемый» не может быть сведено к отношению типа: передача знаний, навыков и умений выступает как прием знаний, навыков и умений.

Едва ли можно принять и выразить согласие еще с одним определением понятия процесса обучения, в соответствии с которым «процесс обучения является целенаправленным взаимодействием обучаемого и преподавателя, в ходе которого

решаются задачи образования обучаемого» [171]. Основная смысловая нагрузка в этом определении сосредоточена на словах «целенаправленное взаимодействие обучаемого и преподавателя». Можно обратить внимание, что указанное взаимодействие является расплывчатым и неопределенным, потому что не определяет механизм его реализации, а, соответственно, обходит стороной и саму сущность обучения как целостного педагогического явления.

В Федеральном законе Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» дано понятие обучению как «целенаправленному процессу организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни, развитию способностей и формированию у обучающихся мотивации к получению образования в течение всей жизни» [152, С. 5].

Обобщение результатов научных исследований по определению сущности понятия «обучение» позволило нам рассмотреть обучение в организациях дополнительного профессионального образования как *целенаправленную, взаимосвязанную, последовательно изменяющуюся деятельность преподавателей и слушателей, направленную на формирование основ научного мировоззрения, системы знаний, творческой активности, обеспечивающих их всестороннее развитие*. В этом определении мы переносим акцент не на преподавателя и обучающегося как субъектов деятельности, их взаимодействие, а на взаимосвязанные, целенаправленные, развивающиеся последовательно деятельности преподавателя и обучающегося. В этом определении обучение выступает в качестве деятельности, а процесс обучения в качестве смена состояний системы деятельности, которая создается самими людьми. Тем не менее, нельзя забывать, что в обучении система деятельности не только образуется самими людьми, но и реализуется ими и через них, а не отдельно от них. Система деятельности в обучении существует, потому что нужна для выполнения конкретных общественных целей.

Уточним сущность понятия «непрерывное обучение». Современный этап развития образования рассматривает непрерывное обучение педагогов как неотъемлемую часть общей системы образования. Сбалансированность, непрерывность и постоянство обучения имеют безусловные преимущества перед разовыми мероприятиями по обучению, которые обеспечивают только временный, краткосрочный эффект. Непрерывное обучение рассматривается учеными (А.А. Вербицкий [37], О.В. Долженко [59]) как целенаправленное получение и усвоение человеком знаний, умений и навыков в течение всей жизни с целью поддержания общественно и индивидуально необходимого уровня общеобразовательной и профессиональной подготовки. В словаре терминов по общей и социальной педагогике дано следующее определение понятия «непрерывное обучение» – это способ жизнедеятельности человека, процесс приобретения им необходимых знаний, умений, навыков, качеств по мере возникновения потребности в них, происходящий на протяжении всей жизни человека.

Зарубежными и отечественными исследователями выдвигаются базовые принципы непрерывного обучения. Большинство американских авторов считают главным принципом в непрерывном обучении взрослых *установление атмосферы уважения* (С. Брукфилд, М. Ноулз). В своих трудах М. Ноулз делает акцент на том, что атмосфера обучения должна отличаться взаимным уважением и доверием [266, С. 172]. Исследователь С. Брукфилд пишет, что в обучении взрослых основным принципом должно быть уважение участников учебного процесса и осознание значительности, важности каждого из них [264, С. 96].

Согласно Г. Фрезе, один из принципов непрерывного обучения – использование имеющегося положительного жизненного опыта, прежде всего, социального и профессионального, практических знаний, умений, навыков обучающегося в качестве базы обучения и источника формализации новых знаний [259].

Другим принципом непрерывного обучения взрослых, выделяемым американскими исследователями, является *незамедлительное применение изученного*. Практика обучения показывает, что мотивация взрослых отличается

прагматичностью: взрослые люди стремятся мгновенно воспользоваться в практической деятельности полученными навыками или знаниями. В поддержку этого П. Кросс обнаружила, что большая часть взрослых не заинтересована в получении и приобретении знаний, которые будут использованы когда-то, в неопределенном будущем или для получения ответов на вопросы, которые они еще не сформулировали [265, С. 64].

С этим связан принцип непрерывного обучения взрослых, который заключается в том, что *обучение должно заключаться в решении проблемных ситуаций и способствовать развитию критического мышления специалиста*. М. Ноулз в своих трудах отметил: «Для взрослых обучение является процессом улучшения их способностей справляться с жизненными ситуациями, с которыми они сталкиваются в настоящий момент» [266, С. 124]. Задача педагога оказать взрослым помощь – помочь использовать полученный в процессе обучения опыт при решении проблем как личных, так и профессиональных.

Поскольку эффективное обучение основано на критическом отражении опыта и его немедленном применении, то взрослый человек должен осознавать это и быть к этому готов. Соответственно, необходимым принципом обучения взрослых становится *оценка его степени готовности к непрерывному обучению*, его собственного стремления взять на себя новую перспективу и роль, - отмечает А. Жанн.

Следующим принципом непрерывного обучения взрослых становится *принцип сотрудничества между слушателем и преподавателем*. По мнению Э. Линдемана, обучение взрослых является совместной работой преподавателя и слушателя с целью выявления «затруднений и проблем, которые необходимо разрешить, для того, чтобы дать слушателям возможность стать значимыми членам общества» [267, С. 101].

Истинное сотрудничество может быть обеспечено при соблюдении необходимого взаимного уважения между слушателем и преподавателем. Сотрудничество, отмечает С. Брукфилд, предполагает соблюдение равенства между взрослыми при различных действиях и исследованиях.

В соответствии с этим, как отмечает Дж. Спиро, американские специалисты в области образования смогли выделить «девять распространенных принципов», в соответствии с которыми непрерывное обучение взрослых характеризуется: созданием благоприятной атмосферы уважения среди участников; обеспечивает применение того, что было выучено; полным задействованием опыта слушателей; основывается на решение проблем; способствует критическому отражению; обеспечивает исследование, практическое отражение; берет во внимание готовность к обучению; осуществляется при сотрудничестве слушателя и преподавателя [226, С. 168].

Осмысление проблемы принципиальных оснований непрерывного обучения взрослых так же отмечено в российской педагогической традиции и связано, в первую очередь, с работами петербургских ученых: С.Г. Вершловского, И.А. Колесниковой, Ю.Н. Кулюткина, А.Е. Марона, Г.С. Сухобской, В.Г. Онушкина [154; 93; 111; 128; 155; 166]. Сформированная этими исследователями традиция выступает в качестве фундамента для современного этапа научной рефлексии по указанной проблеме. Отечественные ученые формулируют и обосновывают следующие принципы обучения взрослых.

1. *Ценностное проживание.* Для создания в процессе обучения условий для позитивной самореализации взрослых необходима ситуация «проживания», моделирование которой позволит осмыслить специфику ценностей, находящихся в основе деятельности субъектов образования, понять и принять их на личностном уровне и пережить их эмоционально в процессе принятия и понимания. То, что не было прожито, не может быть принято на деятельностном уровне. Отсюда особое значение придается связи процесса обучения взрослых с их жизненным и профессиональным опытом.

2. *Использование активных форм обучения.* Взрослый человек не всегда готов отказаться от некоторых ценностей и профессиональных стереотипов, пока не осознает необходимость и продуктивность такого отказа на деятельностном уровне. Для решения этой задачи необходимо использовать активные формы обучения, в том числе и групповые. Ценность работы в малых группах состоит в

создании условий для продуктивной совместной деятельности взрослых с разными психологическими особенностями, жизненным и профессиональным опытом, образовательными запросами.

3. *Относительная «завершенность» процесса обучения, оформленность его результатов.* Процесс обучения завершается созданием образовательных продуктов, которыми являются: программы и технологии профессиональной деятельности, авторские программы и методики, проекты и программы, самопрезентации. Высокую эффективность показала практика представления рефератов, где проводится сравнительный анализ воззрений и методологии знаменитых ученых, педагогов в совокупности с анализом собственного опыта в профессиональной сфере. Оформление результатов, полученных по итогам образовательной деятельности является путем развития и сохранения высокой мотивации к обучению.

4. *«Погружение».* Погружение основано на расширении временных рамок деятельности, на внутреннем единстве идей на протяжении всего процесса обучения, на «фокусировании» внимания именно на целях деятельности, на реализации «отключения» от привычной внешней среды, и осуществляется в тот момент, когда учебная деятельность становится основной в течение конкретного времени.

5. *Рефлексивное сопровождение на протяжении всего учебного процесса.* Человек в этом случае выступает как субъект и как объект управления, который организует, планирует и анализирует собственные действия. Опыт показывает, что, осуществляя самоанализ профессиональной и образовательной деятельности, взрослые сталкиваются с рядом трудностей: вместо рефлексии собственной деятельности анализируется ситуация; процесс может сопровождаться высоким эмоциональным напряжением, а причины неудач и проблем в своей деятельности взрослые обучающиеся определяют «внешними причинами» – обстановкой в стране, отсутствием достаточного финансирования и так далее. В учебном процессе методам рефлексивного сопровождения участники, субъекты

образовательного процесса пытаются найти «внутренние» причины своих ошибок и неудач.

6. *Согласованность коммуникативных культур.* Взрослые люди приходят учиться, имея разные коммуникативные субкультуры, которые обусловлены их прошлым жизненным и профессиональным опытом. Наличие сформированной коммуникативной культуры создает возможность совместной коллективной деятельности в форме диалога. Важным средством обучения правилам эффективности общения является организация тренингов на основе значимых для взрослых конкретных ситуаций взаимодействия, при подготовке и защите проектов профессиональной деятельности.

7. *Применение модульного принципа организации учебного процесса.* Опираясь на этот принцип, появляется возможность оперативного создания моделей обучения, которые можно максимально приблизить к запросам определенных категорий обучающихся, либо быстро перестроены в связи с изменением их потребностей [167].

Сформулированные принципы частично коррелируют с дидактическими принципами педагогики.

Мы считаем необходимым рассмотреть «непрерывное обучение» как «опережающее обучение». Семантика термина «опережать» многозначна, в различных языках он толкуется неодинаково. Для нашего исследования наиболее близко значение этого слова, представленное в испанском языке: опережать – эволюционировать, прогрессировать, двигаться вперед к лучшему состоянию.

Большинство ученых ((Г.В. Абрамян [1], Н.П. Ващекин [36], Г.Н. Жуков [65], Е.А. Пахомова [65], А.Е. Марон [128], А.М. Новиков [146], С.Н. Спорыхина [227]) считают, что быть способным к непрерывному, структурированному, целенаправленному и систематическому усвоению системы знаний, навыков, умений, ценностей, ориентаций, отношений, норм поведения, форм и способов общения – значит опережать. Г.Н. Жуков [65] и Е.А. Пахомова [65] акцентируют внимание на понимании важности опережающего обучения и отмечают организацию готовности к профессиональной деятельности в условиях

модернизации современной экономики, тем самым подчеркивая оказываемое влияние внешних факторов на современного специалиста: социального заказа общества, современных социально-экономических требований, требований работодателя [64, С. 66].

Опережающее обучение изучается большинством исследователей как «модель формирования потенциала саморазвития личности, в которой в качестве основополагающих опережающих элементов содержания обучения рассматриваются не конкретные знания и умения, но и учитываются общие характеристики образованной личности, например: развитие убеждений, интересов, которые способствуют адаптации человека к меняющимся условиям жизни» (Б.М. Бим-Бад [174]); организация развития личности обучающихся (А.М. Новиков [147]); способности применять полученные знания с целью совершенствования своей деятельности (В. Горшенин [146]); фундаментальные общеобразовательные знания, в том числе знания мировоззренческого характера (А.Е. Марон [128], Л.Ю. Монахова [128], К.К. Колин [94], Р.М. Шерайзина [251] и др.); развитие умений искать и находить возможные пути решения сложных проблем, развитие навыков самообразования. С нашей точки зрения, именно непрерывное образование оказывает содействие развитию педагога, опережающему характеру роста, реализации потенциала его личности.

Таким образом, *опережающее обучение является механизмом самоизменения, самореализации, изменения личностного опыта, динамики культуры общения и коммуникации, эволюции круга общения и развития личности, усвоения систематизированных знаний, умений и способов мышления. Организация опережающего обучения как непрерывной системы является важнейшей предпосылкой развития опережающего образования.*

Непрерывное обучение педагогов представляет собой многоуровневый, поэтапный цикл мероприятий, направленный на поддержание и развитие профессионального уровня педагогических работников.

О.В. Зайцева считает, что непрерывное обучение предполагает: необходимость продолжения обучения, возобновления обучения в течение всей жизни не только посредством информального образования, но и путем неоднократного получения формального образования, обновления знаний, умений и навыков, присущих уже имеющемуся у человека уровню образования, а наряду с этим, человек может принимать участие и в неформальном образовании [72].

Обратимся к понятию «неформальное образование» (англ. «non-formal education»), которое применяется в области образования взрослых с целью определения образовательного процесса, которое организовано вне рамок традиционной системы образования. Большинство авторов (Н.Н. Букина [34], В.Ф. Взятых [40], Е.И. Огарева [165], В.И. Онушкин [165], Н.Х. Розова [195]) сошлись во взглядах, что именно неформальное образование является составной частью целого образовательного комплекса, включающего разнообразные учебные программы и курсы, добровольный характер участия и использование лично ориентированных методов обучения. Особый интерес вызывает мнение С.Г. Вершловского, о том, что неформальное образование обладает признаками организованности, системности, дополнительности в отношении к базовому образованию. В связи с этим оно может быть соотнесено в отечественной андрагогике с дополнительным профессиональным образованием [38].

В последнее время осуществляется поиск различных форм и технологий организации неформального образования. Таким образом, мы можем отметить, что организация неформального образования имеет множество преимуществ по сравнению с традиционной организацией повышения квалификации: позволяет увидеть возможность внедрения инновации в практику работы; они информативны, инновационны по своему содержанию, позволяют знакомиться с инновациями в профессионально-практической среде; педагог получает возможность задать интересующие вопросы автору педагогической идеи; знакомясь с инновационными идеями, педагог имеет возможность услышать

мнение коллег и сравнить его с собственным мнением; педагог имеет возможность применить педагогическую разработку или инновацию на практике [197].

Возможность использовать огромный арсенал средств для самообразования появляется у человека благодаря техническому, информационному и культурному развитию общества, происходящему на современном этапе. Познавательная, индивидуальна деятельность педагога, которая реализуется за счет проявления собственной активности и не имеет особых атрибутов педагогической формы, носит название неформальное образование. Неформальное образование выступает в роли непрерывного образования на протяжении всей жизни и обеспечивает большой потенциал для профессионального и личностного развития педагога. Проблема неформального образования в России еще мало изучена, однако мы будем придерживаться точки зрения ряда ученых (Т.Г. Браже [32], С.Г. Вершловский [39], А.А. Вербицкий [37], О.В. Павлова [168], О.В. Ройтблат [199], Н.Н. Суртаева [199], Г.С. Сухобская [155], Н.В. Чекалева [199] и др.), которые считают, что неформальное образование представляет собой как самообразование (в процессе чтения соответствующей литературы, общения, посещения учреждений культуры, осуществления поисковой деятельности и работы в сети интернет), так и спонтанное образование (самообразование педагога по интересующим его профессиональным проблемам), часто неосознаваемое человеком напрямую, однако неоспоримо влияющее на становление и развитие его личности. В настоящее время содержание неформального и формального образования, а также форма организации непрерывного образования и самообразования назначается и выбирается субъектами образовательного процесса и реализуется в контексте их профессиональной деятельности.

Исследователь А.А. Вербицкий в своих работах доказал необходимость постоянной актуализации имеющихся знаний с позиции нового опыта. Он рассматривает самообразование в качестве существенного ресурса непрерывности образования, способствующего сохранению, регулярному развитию познавательного интереса и желания обладать новыми знаниями [37, С. 106-111].

Самообразование осуществляется педагогом в течение всей его жизни, помогает формированию у него системы профессиональных и личностных ценностей, потому что является обусловленным постоянным внутренним преобразованием, изменениями в личности педагога под оказываемым воздействием полученных знаний. Мы можем отметить, что информальное образование играет роль связующего звена между формальным и неформальным образованием. Непрерывное образование на современном этапе выступает основой готовности педагогов к непрерывному обучению, их переосмыслению и совершенствованию.

Таким образом, мы можем сформулировать понятие *«непрерывное обучение»* - это многоуровневое, целенаправленное, опережающее обучение в процессе формального, неформального и информального образования, организованное в соответствии с принципами непрерывности и преемственности, партисипативности, мобильности и адресности, сотрудничества и индивидуального успеха.

При рассмотрении непрерывного обучения с позиций личности сегодня необходимо определиться с социальным заказом в системе образования. По мнению Д.И. Фельдштейна, «в принципиально меняющемся современном мире, безусловно, трансформировались, изменились не только условия жизни, социальное пространство существования и функционирования человека, а также система его отношений, главное в том, что изменился сам человек» [242, С. 20]. Д.И. Фельдштейном выявлены пути развития дошкольного образования в контексте особенностей современного детства: поиск педагогических идей по обновлению содержания, образовательных технологий в практике воспитания и образования детей дошкольного возраста. При этом Д.И. Фельдштейн справедливо отмечал, что «сегодня общество нуждается в типе человека, способного жить в непрерывно изменяющемся мире с учетом его собственных качественных изменений» [241, С. 4].

В условиях постоянного изменения системы образования выставляются не только высокие требования к профессиональным знаниям, навыкам и умениям, но и к личностным качествам, которыми обладает специалист. Современной дошкольной образовательной организации нужен педагог, который обладает следующими качествами: мобильность, творчество, креативность, ответственность, организованность, а кроме этого способностью планировать свою деятельность, выявлять проблемы, анализировать, принимать решения самостоятельно в различных ситуациях, иметь высокий уровень общих умений коммуникации. Готовность к переменам, мобильность, способность действовать в нестандартных ситуациях, способность к нестандартным трудовым действиям, проявление ответственности и самостоятельности в принятии решений – все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся и к педагогу дошкольного образования.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования четко выделена необходимость профессионального развития педагогов сферы дошкольного образования в системе дополнительного профессионального образования [240]. В профессиональном стандарте «Педагог» (педагогическая деятельность, осуществляемая в сферах дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) определен перечень профессиональных умений, трудовых функций, являющихся нормативной основой для тщательной разработки образовательных программ, которые реализуются организациями дополнительного профессионального образования [158]. Проведем анализ и определим в данном документе профессионально-педагогические знания и умения, которые являются значимыми для проведения исследования и характеризуют профессиональную деятельность современных педагогов и воспитателей (представлено в Таблице 6).

Таблица 6

**Нормативные требования к профессиональной деятельности педагога
(воспитателя) детского сада при организации личностно-ориентированного
взаимодействия с родителями**

Знания, умения, трудовые действия	Содержание деятельности воспитателя
Необходимые знания	• главные закономерности возрастного развития, кризисы и стадии развития, личностной социализации, знание индивидуальных особенностей траекторий жизни, основы их психодиагностики; • закономерности формирования детско-взрослых сообществ, их социально-психологические особенности и закономерности развития детских и подростковых сообществ; • основные закономерности семейных отношений, которые позволяют эффективно работать с родительской общественностью; • социально-психологические особенности и закономерности развития детско-взрослых сообществ
Необходимые умения	• разрабатывать и применять современные психолого-педагогические технологии, которые основаны на знании поведения и законов развития личности в реальной и виртуальной средах; • владеть ИКТ-компетентностями; • формировать детско-взрослые сообщества; • уметь осуществлять партнерское взаимодействие с родителями детей раннего и дошкольного возраста с целью решения образовательных задач, использовать средства и методы для их психолого-педагогического просвещения
Трудовые действия	• реализация профессиональной деятельности согласно требованиям федеральных государственных

	образовательных стандартов дошкольного, основного, начального и среднего общего образования; • формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями (далее – ИКТ); • применение воспитательных усилий родителей или их законных представителей, помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка; • разработка и реализация совместно с родителями или законными представителями программ для индивидуального развития ребенка; • реализация современных, интерактивных форм и методов работы.
--	--

Анализ данных требований к деятельности педагога становится основанием, чтобы согласиться с мнением ученых Н.В. Андроновой [15], Л.Н. Атнаховой [21], А.А. Майером [123], Л.М. Митиной [133], Т.М. Туркиной [238] и др., которые умения педагогов характеризуют следующим образом: креативно, самостоятельно подыскивать, выбирать, совмещать разные педагогические средства, приемы, методы и технологии при подготовке, как образовательного процесса, так и личностно-ориентированного взаимодействия с родителями детей.

Новые требования к профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций требуют иного подхода к подготовке педагога в системе дополнительного профессионального образования на основе Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [162], Государственной программой Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы», Комплексной программой повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций (2014), в которых обращается особое внимание на обновление содержания (персонификация

обучения; ориентация на креативное развитие личности педагога, осуществление обновления технологий развития и обучения, целенаправленное освоение нововведений и инноваций, современные педагогические технологии и методики обучения, повышение уровня престижа профессии и социального статуса педагога и др.) подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, что не обеспечивается в полной мере (Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы (2014 г.) [99].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012г.) *дополнительное профессиональное образование* определяют в качестве образования, которое является направленным на удовлетворение профессиональных и образовательных потребностей, профессиональное развитие человека, соблюдение соответствия его квалификации изменяющимся условиям социальной среды и профессиональной деятельности [152].

Невозможно представить полноценную организацию развития дополнительного профессионального образования педагогов в области дошкольного образования без изучения теоретической базы, которая накоплена в отечественной науке. Исследователи в своих работах обсуждают вопросы, которые касаются научно-педагогических основ содержания дополнительного профессионального образования и применения инновационных подходов в их деятельности (М.В. Зуев [77], Н.Н. Нечаев [144], Л.Г. Семушина [214], А.В. Скачков [219], Ю.Г. Татур [234]).

В работах В.В. Безлепкина [154], С.Г. Вершловского [38; 39], В.Г. Онушкина [165], помимо того, что определяется структура и сущность дополнительного профессионального образования, также изучаются его функции. Исследование дополнительного образования в качестве вида непрерывного образования, которое способствует обогащению и развитию потенциала личности, посвятили свои работы ученые А.Д. Ишкова [82], Н.Н. Нечаева [144], В.С. Степина [228], А.А. Татарникова [233], О.В. Ройтблат [197]. Дополнительное профессиональное образование рассматривается этими учеными как обучение, носящее опережающий характер, что предполагает постоянное обращение организаций дополнительного

профессионального образования к инновациям, которые уже есть и только возникают. Изучение научных трудов этих исследователей помогает выделить особенности дополнительного профессионального образования:

- связь самообразования и курсового обучения, процесса обучения с профессиональным и жизненным опытом обучающихся;
- направленность на достижение социальной потребности в постоянном непрерывном обучении педагогических работников;
- организация обучения на основе учета профессиональных потребностей и интересов специалистов, учитывая их должностных функций и служебный статус (совокупности обязанностей и прав) и профессионально значимых личностных качеств;
- междисциплинарный характер содержания обучения.

Основной целью деятельности организаций дополнительного профессионального образования является повышение квалификации. В современных условиях повышение квалификации обязательно должно быть четко организованным, чувствительным и оперативным не только по вопросам отрасли, но и в соответствии с реальными потребностями личности педагога» [40, С. 77].

Для современного времени важными являются новые концепции повышения квалификации педагогических (М.В. Александрова [7], В.Г. Воронцова [47], С.Г. Вершловский [38], Т.А. Каплунович [84], А.Е. Марон [127, С. 75-81], Л.Ю. Монахова [127], В.Г. Онушкин [166, С. 86-91], Р.М. Шерайзина [71] и др.), которые характеризуются переориентацией процесса обучения на развитие у слушателей потребностей и способностей к освоению новой деятельности и выстраиванию собственной траектории личностного развития.

На современном этапе процесс повышения квалификации педагогов не является только суммой профессиональных знаний, но и выступает в виде сформированной готовности педагогов к непрерывности в накоплении этих знаний, их переосмыслению и совершенствованию - непрерывному обучению.

Повышение квалификации педагогических работников на основе непрерывного обучения является более эффективным, позволяющим оперативно реагировать на изменение социальных потребностей (разработка эффективных форм, методик и моделей обучения взрослых, уровней обучения). В связи с этим для эффективного функционирования системы непрерывного обучения необходимо постоянно изучать и прогнозировать изменения, происходящие в государственной образовательной политике, научной и социальной сфере, чтобы возможно было обеспечить адекватный уровень реализации программ повышения квалификации.

Мы разделяем научные взгляды П.Г. Щедровицкого о том, что центром непрерывного обучения и личностного развития, осуществляя всемерное повышение уровня образованности и развитости отдельных людей, может стать повышение квалификации [255].

Обобщая сказанное, отметим, что повышение квалификации педагогических работников осуществляется посредством расширения рамок непрерывного обучения: возможность получения большой вариативности и открытости в предоставлении педагогу определения содержания и путей собственного образования, а также нацеленности на получение результата с личностной ценностью.

Профессиональная деятельность педагогов дошкольного образования имеет свои особенности. В своих исследованиях на них указывают ученые Н.А. Виноградова [42], А.Г. Гогоберидзе [54], О.В. Драгунова [61], С.А. Козлова [92], которые рассматривают вопросы, связанные со спецификой и со структурой профессиональных умений педагогов дошкольного образования. Н.М. Гнедова [186], С.А. Жданова [62], М.А. Ковардакова [225], Л.В. Климина [89], Ф.Х. Кравцова [103], Л.А. Пенькова [176], Т.А. Сваталова [209], О.В. Тихомирова [237] связывают особенности с их формированием в методике повышения квалификации, а также формами и способами их реализации, а А.А. Майер [123],

С.Г. Молчанов [136], Л.В. Поздняк [184], и др. со становлением профессиональной компетентности специалистов в области дошкольного образования.

Таким образом, мы можем констатировать, что первостепенную важность приобретают методология, методы, способы обучения взрослых, так как ведущую позицию в процессе обучения играет не обучающий, а обучаемый. Главным вопросом, стоящим перед педагогом, работающим с взрослыми обучающимися, становится вопрос «как учить?», его задачей в этом случае является помощь обучающемуся в определении, систематизации, структуризации личного опыта последнего, и пополнении его знаний. Кроме того, в рамках гуманитаризации образования, как указывал в своем исследовании Г. В. Лаврентьев, необходимо осуществлять перенос акцентов с полученных ранее готовых знаний, навыков и умений на формирование личности, которая владеет технологией творческого труда и отличается способностью создавать новое и нести за это личную ответственность [112].

Поэтому одна из задач, которую решает обучающий, - это формирование активной творческой позиции, для которой, с точки зрения Г.С. Альтшуллера, нужны, как минимум, шесть качеств:

1. Наличие достойной цели – значительной, новой (недостигнутой ранее), общественно-полезной.
2. Способность программировать достижение конкретной поставленной цели.
3. Большая работоспособность по выполнению и достижению намеченных планов.
4. Умение решать творческие задачи в выбранной области, владение техникой преодоления противоречий на пути по достижению целей.
5. Готовность «держать удар»: выносить непризнание, непонимание, отстаивать свои идеи.
6. Результативность: на пути к конечной цели должны регулярно вырабатываться промежуточные результаты» [10, С. 41].

Для реализации данных положений необходимо изменение способов повышения квалификации, в частности, создание условий, которые будут способствовать совершенствованию у слушателей профессиональных умений, целеполагания, прогнозирования и проектирования. Данные положения могут быть реализованы только в процессе непрерывного обучения.

Система непрерывного обучения в целях достижения эффективных результатов образования, соответствующих социальному заказу, проектированию и реализации новых технологий педагогической деятельности, указывает на необходимость преобразования психолого-педагогических, специальных знаний и умений педагогов в педагогическую практику. Основная идея повышения качества квалификации - это реализация в учебном процессе практико-ориентированности и адаптации, позволяющих создавать гибкий, динамичный, способный приспосабливаться к социальному заказу процесс; что позволяет создавать условия для психологической, социальной адаптации педагогов к новым условиям работы, к этапной организации обучения педагогов в зависимости от индивидуальных профессиональных качеств; что определяет новизну, характер, направленность повышения квалификации. Известно, что многоуровневая система непрерывного обучения – это специализированная система, которая стремится к четкой адресации в курсовой подготовке, учитывает уровень квалификации, в связи с чем дифференцирует содержание обучения [5].

Многоуровневость в процессе повышения квалификации обнаруживает себя в содержании подготовки педагога; в квалификации субъекта с определенным уровнем его образования; в предпосылках развития педагога, способного решать задачи разного уровня сложности; с помощью воплощения личностно-ориентированного обучения.

При этом в научных исследованиях выделяют два подхода к определению уровней непрерывного обучения. В работах Г.В. Мухаметзяновой [139], А.М. Новикова [146], Т. Ю. Ломакина [121] выделены:

- структурно-организационный уровень подхода к повышению квалификации, обеспечивается многообразие образовательных траекторий;
- содержательный уровень, оптимально обеспечивается адаптивность учебных планов и программ;
- технологический (деятельностный) уровень, включение технологии индивидуально-творческого обучения педагога.

Теоретическое обоснование технологии непрерывного обучения обосновывается на идеях: главной является определение времени, которое необходимо для усвоения учебного материала обучающимся согласно его личным способностям, отбора содержания, которое позволяет:

- выбирать и структурировать содержание, тем самым обеспечивать его завершенность и преемственность на каждом из этапов;
- для каждого уровня квалификации проектировать и выстраивать содержание повышения квалификации;
- определять критерии оценивания профессионализма обучающихся;
- вводить новые профессиональные умения личности;
- освобождать содержание повышения квалификации специалиста от устаревшей информации за счет инноваций.

С точки зрения М.В. Александровой, С.А. Александровой, Е.А. Медник, становится очевидной необходимость рассмотрения процесса непрерывного обучения различных уровней:

- первый уровень – уровень региональной образовательной системы, представляет собой открытую систему обучения субъектов региона, ориентированную на удовлетворение их потребностей и профессионально-образовательных запросов (М.В. Александрова) [7];
- второй уровень – уровень муниципальной образовательной системы, обеспечивающий развитие социально-профессиональной карьеры педагогов в сельском районе (С.А. Александрова) [8];

- третий уровень – уровень общеобразовательной организации, в которой организована работа методической службы, включающая стимулирование профессионально-личностной активности педагогов к непрерывному обучению с учетом их образовательных потребностей, индивидуальных затруднений (Е.А. Медник) [130].

Создание многоуровневого непрерывного обучения, в котором каждый предыдущий уровень обеспечивает эффективное функционирование каждого последующего, способствует возрастанию роли повышения квалификации, повышению привлекательности непрерывного обучения по всей образовательной вертикали, создает предпосылки для повышения качества обучения в целом.

Целесообразно назвать условия результативности непрерывного обучения. К ним относятся: содержание деятельности, методическое обеспечение, организационные условия учебного процесса, мониторинг образовательного процесса, тщательный подбор кадрового состава (В.А. Орлов, В.В. Фирсов, В.В. Монахов [173]). Отличительной чертой многоуровневого непрерывного обучения на сегодняшний момент можно назвать его проникновение во все элементы учебного процесса от целей и содержания до результативности образования.

Р.М. Шерайзина [85] и Т.А. Каплунович [85] в институтах усовершенствования учителей предложили модель обучения, в которой предложено создание условий для свободного предъявления слушателями индивидуального опыта профессиональной деятельности, есть возможность оценки данного опыта коллегами, осуществляется выбор траектории для профессионального развития. Эти модульные курсы включают несколько модулей, например, трех или пяти, имеющих общую основу, но в то же время достаточно автономные и допускающие включение модулей в другие программы повышения квалификации. Преимуществами данной формы повышения квалификации педагогов являются: возможность реализации на практике новых идей с последующей их корректировкой и оценкой; возможность коррекции каждого нового модуля с учетом тех трудностей и проблем, которые возникли у педагога в

процессе обучения. Такая форма организации может быть использована для моделирования образовательных преемственных программ повышения квалификации педагога дошкольного образования.

В работах, описывающих процесс реализации новых идей в повышении квалификации, особое внимание уделяется использованию активных форм обучения. Д. Левитес отмечает, что участие в дискуссиях, круглых столах, семинарах и играх помогают познанию педагогом на собственном опыте, в каких случаях потребность может переходить в запрос, а запрос – в определенную цель собственной деятельности [113].

В связи с этим возникают новые неспецифические формы взаимоотношений организаций дополнительного профессионального образования с дошкольными образовательными организациями (конкурсы материалов передового педагогического опыта, «Воспитатель года» и др.).

Таким образом, можно заключить, что многоуровневое непрерывное обучение является формой организации и построения процесса обучения, где в качестве ведущей роли выступает целеполагание.

Наша трактовка «многоуровневого непрерывного обучения» дополняется наличием двух взаимообусловленных процессов, протекающих в дошкольной образовательной системе и системе повышения квалификации: личностное проявление педагога в профессиональной деятельности и обеспечение его потребностей в непрерывном обучении. Они проявляются на разных уровнях взаимодействия (дошкольные образовательные организации, информационно-методические центры и организации дополнительного профессионального образования) в зависимости от целеполагания, конкретных запросов педагога, сходства или разнообразия проблематики, решаемой в условиях многоуровневой системы непрерывного обучения с разной «широтой или глубиной» рассматриваемых вопросов.

Такое построение многоуровневого непрерывного обучения ставит ряд задач перед педагогическими работниками дополнительного профессионального образования:

- учет индивидуальных особенностей педагогических работников;
- определение целей и содержания повышения квалификации;
- нетрадиционные формы и методы проведения занятий (деловые, ролевые игры, участие в «круглых столах» и конференциях и др.);
- практико-ориентированная направленность занятий;
- выбор и применение новых технологий, адекватных целям и содержанию дополнительного профессионального образования.

Таким образом, процессы модернизации современного образования детерминировали развитие многоуровневой системы непрерывного обучения и позволили убедиться в том, что она характеризуется четкой вариативной структурой, включенностью в непосредственную образовательную практику, способствует реализации индивидуальных стратегий становления профессионального и личностного развития педагога.

Таким образом, обобщая материалы параграфа 1.2, можно констатировать, что непрерывное обучение педагогов дошкольного образования - это многоуровневый, специально организованный целенаправленный и управляемый процесс, направленный на усвоение знаний и технологий личностно-ориентированного взаимодействия субъектов обучения, организационно обеспеченный дошкольными образовательными организациями – информационно-методическими центрами, организациями дополнительного профессионального образования в соответствии с потребностью личности и общества.

Многоуровневое непрерывное обучение педагогов дошкольных образовательных организаций рассматривается нами как система, включающая организацию обучения педагогов на базе дошкольных образовательных организаций (первый уровень - практико-ориентированное сопровождение обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию),

информационно-методических муниципальных центров (второй уровень - информационно-методическое сопровождение обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию), на базе организаций дополнительного профессионального образования (научно-методическое сопровождение обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию).

1.3 Модель непрерывного обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста

Одной из задач нашего исследования является разработка модели непрерывного обучения педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию педагога с родителями детей дошкольного возраста.

С точки зрения А.И. Богатырева, модель является искусственно созданным объектом в виде схемы, отображающем в более простом и обобщенном виде структуру, взаимосвязи, свойства и отношения между элементами этого объекта [26].

В своих трудах А.М. Новиков писал о том, что модели носят нормативный характер для дальнейшей деятельности, играют роль стандарта, образца, под который «подгоняется» в дальнейшем как сама деятельность, так и ее результаты [147].

В.А. Штофф определяет *модель* как представляемую мысленно или реализованную материально систему, воспроизводящую объект исследования и способную замещать его так, что ее изучение способствует получению новой информации об этом объекте [254, С. 19].

В рамках нашего исследования под «моделью» мы понимаем целостный процесс, в котором совокупность подходов, принципов, форм и методов обучения

педагогов направлена на приобретение ими знаний, умений и опыта личностно–ориентированного взаимодействия с родителями детей дошкольного возраста.

Н.Ф. Талызина определила общие принципы построения модели: определение целей и задач моделирования, сбор и систематизация информации, относящейся к поставленным задачам, выявление факторов, оказывающих влияние на исследуемый объект или явление, построение модели, исходя из задач, которые призвана решить данная модель [231].

Разработка авторской модели непрерывного обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста строилась на основе учета перспектив развития современного общества, социального заказа общества на подготовку активных и конкурентоспособных профессионалов, анализа и прогноза динамики качества подготовки педагогов, их социального и личностно-профессионального становления в системе непрерывного образования.

Мы рассматриваем содержание и структуру модели как систему взаимосвязанных блоков, к которым отнесены: *концептуально-целевой, содержательно-технологический и результативно-оценочный блоки*. Характерной особенностью проектируемой модели определяется то, что ее структурные и содержательные компоненты характеризуются динамичностью (Рисунок 1).

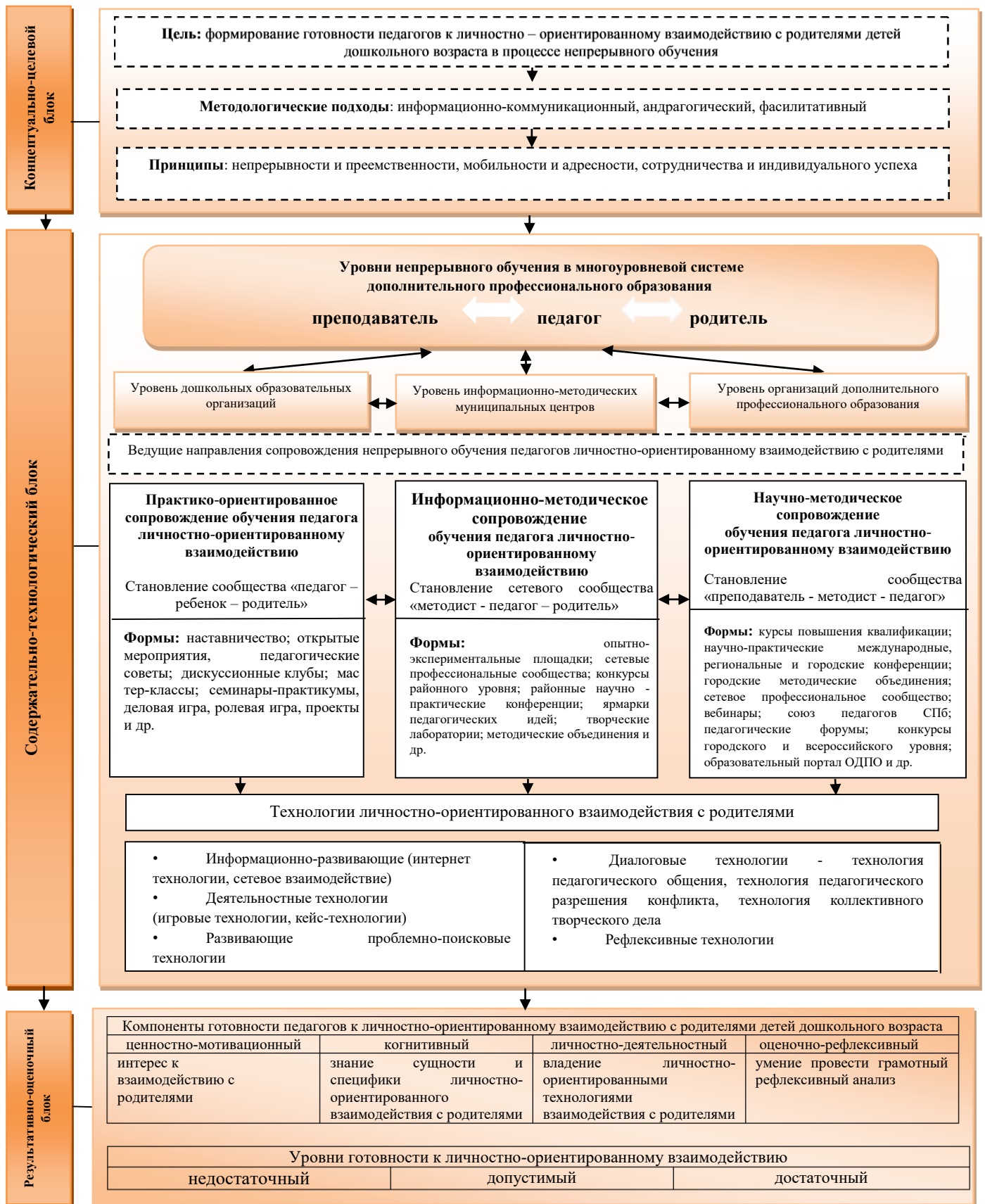


Рисунок 1 - Модель непрерывного обучения педагогов дошкольного образования личностно-ориентированному взаимодействию с родителями

Проанализируем концептуальные основы модели и охарактеризуем ее основные блоки. Главным исходным компонентом модели является *концептуально-целевой блок*, который включает *цель* - организацию готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей в процессе непрерывного обучения, и исходные компоненты блока - подходы и принципы.

В данном исследовании используется комплекс методологических подходов, которые позволили существенно расширить представление о сущностных характеристиках данного явления.

Методологические подходы данного исследования можно представить совокупностью информационно-коммуникационного (создает возможность активного и постоянного расширения информационного поля взрослого человека, которое происходит в процессе непосредственного общения и обмена информацией), андрагогического (позволяет учесть особенности взрослого человека: активную позицию, установку на самореализацию, самоуправление, саморазвитие; социальный, культурный опыт; потребность в приобретении знаний, компетенций, направленных на реализацию его задач и разрешение проблем), фасилитативного (способствует проявлению инициативы, личностного роста, успешности взаимодействия субъектов образовательного процесса) подходов. При выборе подходов нами учитывались особенности непрерывного обучения педагогов дошкольного образования, прежде всего, наличие определенного объема профессиональных знаний и опыта в практике. Следующая особенность состоит в том, что в условия коллективного обучения, педагоги вовлечены в процесс организованного изменения других коллег, осуществляют помощь и анализируют их профессиональные потребности, выявляют проблемы, тем самым осуществляется реальное профессиональное взаимодействие, в ходе которого происходит формирование способности к развитию в профессиональной сфере.

Раскроем сущность *информационно-коммуникационного подхода*. Информационно-коммуникационный подход структурно представлен двумя компонентами: информационным (Р.Ф. Абдеев [2], К.К. Колин [94]) и коммуникационным (И.А. Зимняя [75], А.В. Мудрик [138]) подходами.

Исследователи (И.А. Зимняя [75], К.К. Колин [94]) в своих трудах изучают *информационный подход* как следующее развитие системного подхода, так как на данный момент не предоставляется возможным адекватное понимание сложных, динамично развивающихся систем без учета их информационной составляющей. Причиной появления информационного подхода стало понимание важной роли информации в социуме и природе. Суть подхода заключается в том, что в процессе изучения любого процесса, объекта или явления в мире и обществе выявляются и анализируются наиболее характерные для педагогов дошкольного образования информационные аспекты, которые определяют их развитие.

Научная практика показала, что применение информационного подхода позволяет изучить знакомые процессы, объекты и явления в совершенно другом новом свете. При этом нередко удается выявить ранее неизвестные, пропущенные качества, становятся очень значимыми для понимания сути и глубинной сущности явлений и для определения возможных тенденций дальнейшего развития. Информационный подход предусматривает изменение содержания, форм и методов применения в обучении информационно-коммуникационных ресурсов (Б.Ю. Дерешко, Д.Е. Прокудин, И.В. Роберт). Информатизация становится подсистемой в образовании, приводящей к трансформации форм деятельности посредством цифровых образовательных ресурсов, интернет-технологий [81; 188]. Таким образом, *информационный подход заключается в реализации требований оптимального использования информационно-коммуникационных технологий в сфере дошкольного образования.*

На наш взгляд, исследование становления новых форм социальной коммуникации в современном обществе возможно с позиции информационно-коммуникационного подхода. Анализ научной литературы по данной проблеме позволяет сделать вывод о том, что в последнее время растет активный интерес к изучению информационно-коммуникационного подхода. Суть информационно-коммуникационного подхода состоит в регулярном расширении информационного поля, которое происходит в процессе непосредственного общения и обмена актуальной информацией. Данный подход неизбежно

предполагает изменение роли педагога, носителя практически всего объема необходимой информации, и тьютора, как организатора, не навязывающего готовые истины, но помогающего прийти к ним самостоятельно путем продуманной и хорошо организованной системы обучения.

Многие исследователи (В.П. Конецкая, Р. Киблер, Т. Кун, Н. Луман, А.В. Мудрик, С.И. Самыгин, Э.П. Семенюк) считают, что информационно-коммуникационный подход является одним из основополагающих подходов. Это связано с тем, что он затрагивает не только основные процессы межличностного взаимодействия, но и позволяет более успешно сотрудничать с обучаемыми в условиях современного информационного пространства. Кроме того, такой подход предполагает, во-первых, создание условий для творческой самореализации и личностного роста, во-вторых, формирует активность обучающегося, его готовность к учебной деятельности, к решению проблемных задач за счет равно-партнерских, доверительных, субъектно-субъектных отношений с преподавателем и коллегами по обучению.

Выявим, как информационно-коммуникационный подход находит отражение в проектируемой модели процесса формирования готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста. Прежде всего, данный подход помогает в организации взаимодействия по установлению контактов, их развитию и согласованию. В настоящий момент идет эпоха информационных технологий, информатизация получает широкое распространение, происходит компьютеризация общества. Практически все общение и обмен информацией перешел в социальные сети, на форумы и чаты. В связи с этим, актуально применять в работе со слушателями следующие виды информационных ресурсов: ресурс для самостоятельной работы, ресурс для подготовки педагога к лекциям, ресурсы с подборкой наглядных и методических материалов, ресурс для использования в практической работе на занятиях, ресурсы для самообразования слушателя, сайты с дистанционным обучением. На данный момент возможности социальных сетей совершенно не используются в образовательном процессе. Они являются очень популярными, поэтому постоянно

появляются новые возможности для их применения в непрерывном обучении педагогов личностно-ориентированному обучению взаимодействия с родителями. Данные методы и формы обучения педагогов будут направлены на формирование готовности педагогов к взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста и будут способствовать личностному и профессиональному развитию педагога дошкольного образования в выбранной им образовательной траектории.

Таким образом, можно констатировать, что применение *информационно-коммуникационного подхода способствует ускорению сбора, обработки, систематизации, трансляции и использованию педагогами в практической деятельности инновационной информации, которой они обмениваются в процессе непосредственного общения.*

Андрагогический подход предполагает изучение образовательных потребностей взрослого человека, моделирование направлений и форм образовательной деятельности на уровне базового и дополнительного образования, самообразования, просвещения (А.В. Глазырина [53], С.И. Змеёв [76], Ю.Н. Кулюткин [111], А.Е. Марон [128]).

Андрагогический подход подразумевает совокупность ценностей, целей, понятий, принципов, методов в контексте гуманистической парадигмы образования взрослых; обеспечение самостоятельности и ведущей роли личности педагога в процессе обучения, переориентацию позиции обучающегося от личностно отчужденного к личностно значимому, становление автором, творцом жизненных обстоятельств. Бесспорным преимуществом андрагогического подхода является то, что он нацеливает на образование в течение жизни, предполагает постоянное использование различных видов самоанализа: самотестирования, рефлексии, самооценки, самопроектирования, самокоррекции и т. д. Андрагогический подход в многоуровневой системе непрерывного обучения педагогов дошкольного образования позволяет развивать их профессиональную компетентность в соответствии с требованиями времени, обеспечивает готовность педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей.

Таким образом, можно констатировать, что *андрагогический подход* позволяет учесть особенности взрослого человека: активную позицию, установку на самореализацию, самоуправление, саморазвитие; социальный, культурный опыт; потребность в приобретении знаний, компетенций, направленных на реализацию его задач и разрешение проблем.

В ходе реализации фасилитативного подхода педагог выступает в роли помощника, посредника в решении проблемы. Цель фасилитации – анализ проблем, сбор идей, уточнение задач, поиск решений, планирование действий. Фасилитация способствует повышению продуктивности любой педагогической деятельности.

Исследователи (Р.С. Димухаметов [58], И.В. Жижина [63], А.А. Майер [200], А.В. Межина [131], Р.В. Овчарова [159], С.Я. Ромашина [201], А.М. Рябков [205], О.Н. Шахматова [248] и др.) осмыслили природу педагогической фасилитации и определили возможности ее формирования. Сопоставляя различные подходы к пониманию данного феномена, можно выделить общее для всех основание, указывающее на результат фасилитации, заключающийся в личностном росте обучающихся, продуктивности обучения за счет определенным образом организованного взаимодействия педагога и обучающихся. Фасилитативный подход выражается в построении особого взаимодействия субъектов развития, основанного на сотворчестве, соразвитии, событийности, и выступает как основная детерминанта развития личности. Фасилитативный подход отражает также действия педагогов по поддержанию и облегчению проявления инициативы, самостоятельности обучающихся, обеспечение положительного межличностного взаимодействия, что ведет к их самореализации. Поддержка, оказываемая обучающимся педагогом, выполняет функцию защиты их от неуверенности и страха того, что они могут не выполнить учебные задания, а также помогает в системе межличностных отношений в группе. Таким образом, фасилитация педагога представляет собой процесс создания на занятиях такой атмосферы, которая оптимальна для решения образовательных задач на основе сотрудничества педагога с обучающимися, их полного принятия и постоянной поддержки,

обязательной веры в их способности, взаимоуважения и доверия. Таким образом, можно утверждать, что *фасилитативный подход* способствует проявлению инициативы, личностного роста, успешности взаимодействия субъектов образовательного процесса.

В контексте вышеописанных подходов были сформулированы основные принципы организации и развития готовности педагогов к личностному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста. Это принципы непрерывности и преемственности, мобильности и адресности, сотрудничества и индивидуального успеха.

Принцип непрерывности и преемственности предполагает постоянный профессиональный рост субъектов образовательного процесса в многоуровневой преемственной системе дополнительного профессионального образования, учет уровня их реальной готовности к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста, свободу выбора видов, содержания и технологий непрерывного обучения.

Принцип мобильности и адресности предусматривает оперативное реагирование на изменяющиеся потребности субъектов образовательного пространства и создание необходимых условий для решения профессиональных задач, повышения компетентности педагогов и родителей в решении проблем воспитания детей дошкольного возраста.

Принцип сотрудничества и индивидуального успеха означает создание условий для активизации и интеграции интеллектуального потенциала педагогов, пробуждение в них инициативы, творчества, стремления к успеху, самостоятельности решений и действий, формирование атмосферы заинтересованности в личностно-ориентированном взаимодействии с родителями детей дошкольного возраста.

Названные принципы позволили акцентировать внимание на построении модели непрерывного обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста в многоуровневой системе дополнительного профессионального образования, включающей

концептуально-целевой, содержательно-технологический, результативно-оценочный блоки.

Важным структурным элементом *содержательно-технологического блока* являются ведущие направления непрерывного обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями: практико-ориентированное сопровождение обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию (становление сообществ «педагог – ребенок – родитель»), информационно-методическое сопровождение обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию (становление сетевых сообществ «методист – педагог – родитель»), научно-методическое сопровождение обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию (становление сообществ «преподаватель – методист – педагог»); формы работы, которые используются в процессе реализации различных видов обучения, которые реализуются в многоуровневой системе дополнительного профессионального образования:

- первый уровень (на базе дошкольных образовательных организаций);
- второй уровень (на базе информационно-методических муниципальных центров);
- третий уровень (на базе организаций дополнительного профессионального образования).

Организация работы со слушателями в рамках непрерывного обучения осуществляется в процессе курсовой подготовки, переподготовки и самообразования.

Первое ведущее направление - практико-ориентированное сопровождение обучения педагогов дошкольных образовательных учреждений личностно-ориентированному взаимодействию в русле формирования профессиональных компетенций педагогов по становлению сообщества «педагог – ребенок – родитель». Под сообществом «педагог – ребенок – родитель» мы будем понимать самопроизвольно возникшую или целенаправленно созданную группу детей, родителей, педагогов, призванную решать те или иные задачи образовательной, социокультурной, досуговой и другой деятельности самих членов объединения.

Сообщество «педагог – ребенок – родитель» предполагает партнерскую позицию взрослого, поэтому в обучении педагогов используется разработка и структурирование учебного содержания; обеспечение антропологической доминанты практико-ориентированных учебных программ курсов; организация диалогической направленности процесса обучения через включение педагогов в субъект-субъектные виды деятельности.

В качестве *форм* обучения педагогов на базе дошкольной образовательной организации становления сообщества «педагог – ребенок – родитель» в модели выступают: *наставничество* (форма передачи педагогического опыта, когда начинающий педагог осваивает на практике персональные приемы под участием и руководством опытного коллеги); *открытые мероприятия* (показ опыта, который накоплен лучшими педагогами, презентация педагогического мастерства); *педагогические советы* (повышение квалификации педагогических работников, повышения профессионализма и профессиональной компетентности); *мастер-классы* (интерактивная форма профессионального взаимодействия педагогов, в ходе которой обобщается опыт педагога по проблеме взаимодействия педагогов с родителями, передается свой собственный опыт педагогом-мастером, отрабатываются методические приемы, оказывается реальная помощь участникам мастер-класса в определении задач саморазвития и формирования индивидуальной программы самообразования), *дискуссионные клубы* (открытая площадка для прямого взаимодействия между педагогами), *семинары-практикумы* (эффективная форма приобщения педагогов к творческой, поисковой, экспериментально-исследовательской деятельности и повышению их общепедагогической культуры; на семинарах раскрываются как теоретические вопросы образовательного процесса, так и практические умения и навыки, необходимые для роста профессионального уровня педагогов), *деловые игры* (имитируют различные аспекты человеческой активности и социального взаимодействия, снимают противоречия между реальным характером профессиональной деятельности и абстрактным характером учебного предмета), *ролевые игры* (решение комплексных задач усвоения нового материала, закрепления и развития творческих

способностей, а также для формирования общеучебных умений; дают возможность понять и изучить материал с различных позиций), *проекты* (интеграция и применение актуализированных знаний, приобретение новых) и др. [69].

Таким образом, использование данных форм в организации процесса обучения обеспечивает практико-ориентированное погружение в проблему, которую необходимо изучить. Для включения и активизации творческой и познавательной деятельности педагогов в учебном процессе включаются интерактивные методы работы, которые обеспечивают взаимообучение и взаимодействие участников образовательного процесса, решение кейсов, ролевые игры и тренинги, моделирование и анализ ситуаций, консультации опытных педагогов по работе с родителями; посещение открытых мероприятий, организованных для родителей, а также их анализ: работа в проектных командах, лекции-беседы, в парах, в группах. Применение данных форм и методов организации педагогов способствует созданию условия для самостоятельного активного поиска нового знания и усвоения умений на практике. В основе большей части методов оказывается обмен опытом, дискуссия, взаимодействие обучающихся друг с другом, в котором они играют активную роль, а педагог только направляет, организует и координирует их работу.

Важно, чтобы обучение педагогов осуществлялось на постоянной основе, а не бессистемно, что зависит от грамотного планирования методической работы в дошкольной образовательной организации. Под методической работой мы понимаем непрерывное обучение педагогов, направленное на освоение наиболее рациональных, продуктивных методов и приемов, повышения профессионального роста педагогов, их карьерного развития внутри образовательной организации.

Второе ведущее направление – информационно-методическое сопровождение обучения педагогов дошкольных образовательных учреждений личностно-ориентированному взаимодействию; становление сетевых(ого) сообществ(а) «методист – педагог – родитель».

Под сообществом «методист – педагог – родитель» мы будем понимать отношения между людьми, которых связывают общие цели, потребности и

интересы, в нашем случае речь идет о непрерывном обучении педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста. Если использовать в данном определении еще и понятие сетевое, то появляется очередная характерная черта, это группа людей, которых объединяют некие общие ресурсы, к которым каждый член сообщества имеет доступ (сеть Интернет). Обобщая все вышесказанное, мы приходим к следующей формулировке: сетевое сообщество «методист – педагог – родитель» — это совокупность связей между добровольно объединенными людьми (в т. ч. педагогами, родителями, детьми и взрослыми), целью которого является участие в специально организованной целенаправленной и систематической деятельности, направленной на реализацию замысла повышения качества содержания непрерывного обучения во всех видах деятельности.

Информационно-методические муниципальные центры реализуют следующие деятельностные направления: *консультационная и образовательная деятельность* (осуществление повышения квалификации педагогических кадров, организация условий для повышения квалификации педагогических, специалистов и руководящих работников образовательных учреждений; организация консультативной работы для сотрудников образовательных учреждений); *организация сопровождения инновационных процессов в районной системе образования* (организационная работа с инновационными организациями, организация мониторинга инновационной деятельности педагогических работников района, развитие современных форм обобщения инновационного опыта системы района, его диссеминация); осуществление *аналитической деятельности* (мониторинг потребностей работников системы образования района, создание банка данных об образовательных организациях и направлениях развития образования, об материально-техническом и методическом обеспечении образовательной деятельности, результатах образования в районе); *информационная деятельность* (осуществление развития информационного образовательного пространства в районе, информационное обеспечение образовательных организаций, проведение работ по ознакомлению педагогических

кадров образовательных учреждений с опытом в инновационной сфере педагогов района, других регионов); *организация информационно-методического сопровождения районной образовательной системы в области информатизации* (применение образовательных программ, которые построены на основе коммуникационных и информационных технологий, организация условий для внедрения информационных технологий в образовательный процесс образования, проведение анализа состояния подготовленности педагогических кадров в области владения компьютером и другими информационными технологиями, осуществление сопровождения банка данных методических материалов, организация, хранение, проведение регулярного обслуживания и обеспечение работы банка, организация наличия современных аудиовизуальных, электронных и интерактивных пособий для решения главных педагогических задач); *организационно-методическая деятельность* (проведение анализа запросов, практическая помощь молодым специалистам, педагогическим работникам, ведение организационно-методического сопровождения аттестации педагогических и руководящих работников, проведение контроля за организацией работы районных методических объединений педагогических работников образовательных организаций, взаимодействие и координация методической деятельности с государственными образовательными организациями дополнительного педагогического профессионального образования Санкт-Петербурга).

Информационно-методические муниципальные центры в рамках организационно-методической деятельности реализуют методическое сопровождение в многообразных формах и методах, обеспечивают оказание компетентной помощи педагогу в течение всей его профессиональной карьеры. Этапы сопровождения, предполагающие определенное деятельностное содержание, представлены в Таблице 7.

Этапы методического сопровождения

Этап сопровождения	Направление деятельности
Подготовка и планирование	Исходя из проблем и потребностей в поддержке, педагогам района предлагается соответствующая стратегия сопровождения, прикрепляются специалисты, которые компетентны в решении поставленных задач. Поиск возможных источников поддержки и сопровождения. Разрабатываются методические материалы, содержащие указания и разъяснения, необходимые педагогу в процессе сопровождения.
Собственно сопровождение	Педагог обеспечивается необходимой информацией, методическими материалами. Проводится консультирование по конкретным проблемам и проектам. Идет совместный поиск методик и технологий профессиональной деятельности, создаются условия для получения новых знаний, приобретения навыков организации образовательного процесса в новом формате. Данная система работы обеспечивает адаптацию педагога к профессионально-стрессовым ситуациям.
Использование результатов обучения	Педагог обеспечивается необходимой информацией, методическими материалами. Идет апробация и внедрение новых методов, методик и технологий профессиональной деятельности, создаются условия для приобретения навыков организации образовательного процесса в новом формате. Проведение анализа профессионально-педагогической деятельности и организация взаимного обучения педагогов.
Последующие мероприятия и осуществление поддержки	Отслеживание изменений в деятельности педагога, организации и организация неформального контроля, в случае необходимости вносятся коррективы в модель поведения. Увеличение источников ресурсного обеспечения. Организация развития и поддержки профессиональных инициатив и экспериментальных проектов. Осуществление обмена контактами и информационного обмена между педагогами. Дополнительные возможности

	профессионального роста педагогов могут быть обеспечены за счет новых ресурсов и информационного обмена между педагогами.
Итоговый анализ	Анализ и оценка результативности процесса сопровождения позволяет разработать рекомендации по дальнейшему сопровождению специалистов в области их профессиональной деятельности. Формирование перспективных программ поддержки и сопровождения профессиональной деятельности педагогов.

Знание особенностей методического сопровождения на каждом из обозначенных этапов позволяет сопровождающему оказывать квалифицированную помощь педагогам и обеспечить процесс их индивидуального развития. Например, В.А. Адольф [5], Н.Ф. Ильина [5] пишут, что в рамках педагогической стратегии «сопровождение» достаточно часто используется технология тьюторского сопровождения, которая включает в себя следующие основные этапы: выявление проблемы; поиск путей решения проблемы; разработка плана действия для решения проблемы; оказание помощи в процессе реализации плана.

Основной значимой стратегией в условиях открытости образования организовано повышение квалификации и сопровождение субъекта профессиональной деятельности без отрыва от работы.

В работе с педагогами района информационно-методические центры используют следующие *формы* организации организационно-методической работы: *опытно-экспериментальные площадки* (ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения районной системы образования, направлена на решение актуальных проблем развития системы образования района и осуществляется в форме реализации инновационного проекта), *семинары* (повышение квалификации в межкурсовой период, средства организации совершенствования профессионального мастерства, пополнения методических и

теоретических знаний педагогов); *научно-практические конференции* (повышение квалификации, средства, способствующие развитию профессионального роста педагогов), *ярмарки педагогических идей* (организация демонстрации опыта, который был накоплен лучшими педагогами, демонстрация педагогического мастерства), *методические объединения* (обмен опытом, организация повышения мастерства, теоретического уровня педагогов, обучение их практическим навыкам и умениям), *творческие лаборатории* (сообщество специалистов, объединенное для решения наиболее важных и актуальных проблем в профессиональной деятельности, работа творческой группы носит научный характер и направлена на внедрение в практику новых технологий), *сетевые профессиональные сообщества* (альтернатива повышению квалификации, которая обеспечивает мобильность, индивидуальный характер обучения, инновационный характер), *районные конкурсы педагогического мастерства* (выявление и поддержка инновационных методов, средств и технологий дошкольного образования; развитие творческой инициативы педагогических работников дошкольного образования, повышение профессионального мастерства педагогических работников; выявление талантливых педагогических работников дошкольного образования, их поддержка и поощрение; распространение лучших образцов профессионального опыта педагогических работников дошкольных образовательных организаций) и др. Принимая участие в научных конференциях, профессиональных конкурсах, педагоги развиваются и становятся субъектами своего профессионального развития.

Сетевое взаимодействие в сообществе «методист - педагог – родитель» открывает новые перспективы профессионального и личностного роста педагога. Педагог может выступить инициатором и участником профессионального сотрудничества, предлагает различные медиа-ресурсы, может активно распространять свой опыт, выступая модератором или координатором сети, может занять позицию как наблюдателя за деятельностью участников сообщества, так и активного партнера, и включиться в общий «виртуальный диалог», формируя «интернет – пространство» для педагогов, родителей и социальных партнеров, что

обуславливает необходимость целенаправленной подготовки педагогических кадров к осуществлению подобного профессионального сотрудничества в условиях сети.

Третье ведущее направление – научно-методическое сопровождение обучения педагогов дошкольных образовательных организаций личностно-ориентированному взаимодействию; становление сообщества «преподаватель – методист – педагог».

Учеными Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого М.В. Александровой, С.А. Траценковой, Р.М. Шерайзиной [169] доказано, что только в рамках становления территориальных детско-родительских сообществ возможно обеспечить реализацию социального заказа современного общества, который предполагает обеспечение:

1. Целостного восприятия окружающего мира и ощущение единства с ним, формирование в современном человеке гуманистической позиции и экологической культуры.
2. Овладения технологией принятия решений, свободой выбора, умением адаптироваться в условиях перемен, прогнозирования ситуаций, предупреждения чрезвычайных событий (вместо преодоления последствий).
3. Овладения позицией «человек свободный» в условиях выбора и культуры планетарного мышления.
4. Преодоления потребительской позиции в жизнедеятельности, расхождения слова и дела, их несоответствия здравому смыслу, усвоения основных принципов толерантности в суждениях, общении и действиях.
5. Целостного восприятия процесса и результата деятельности, повышения уровня развития, стремления к лучшему качеству жизни.
6. Овладения технологией продуктивного взаимодействия в соответствии с социокультурными нормами.

Исходя из вышеизложенного, основной целью детско-родительского сообщества является формирование и развитие межпоколенных отношений.

В разработанной учеными структурно-функциональной схеме территориальных детско-родительских сообществ определено концептуальное поле, включающее принципы и ведущие идеи.

К ведущим идеям, определяющим особенности территориальных детско-родительских сообществ, относятся: идея коллективных творческих дел, идея проектной педагогики и идея персонификации и фасилитации.

В организациях дополнительного профессионального образования организуется научно-методическое сопровождение, становление сообщества «преподаватель – методист – педагог», в том числе с целью обучения развитию межпоколенных отношений в территориальных детско-взрослых сообществах.

М.Н. Певзнер [169], А.Г. Ширин [169] и др. отмечают следующие функции научно-методического сопровождения: *обучающая* (влияет развитие навыков и на углубление знаний педагога, которые необходимы ему для совершенствования его профессиональной деятельности), *консультационная* (определение возможных способов решения проблем в профессиональной деятельности, актуализацию дополнительных возможностей специалиста), *психотерапевтическая* (оказание помощи по борьбе с разными психологическими затруднениями и барьерами, которые препятствуют успешному осуществлению профессиональной деятельности), *коррекционная* функция (внесение изменений в используемую специалистом модель осуществляемой деятельности, исправление уже допущенных ошибок), *адаптационная* (выражается в организации согласованности возможностей и ожиданий работника с требованиями изменяющихся условий и профессиональной среды).

Организации дополнительного профессионального образования организуют следующие направления деятельности: непрерывное повышение профессиональных знаний педагогов в течение всей жизни, в том числе с целью удовлетворения профессиональных и образовательных потребностей, постоянной его адаптации к динамично изменяющимся условиям социальной среды и профессиональной деятельности, совершенствования деловой квалификации педагогов, на подготовку к выполнению новых видов профессиональной

деятельности: *повышение квалификации* (обновление знаний и навыков лиц, имеющих профессиональное образование, в связи с повышением требований к уровню их квалификации и важностью регулярного освоения ими новых способов решения профессиональных задач); *профессиональная переподготовка* (приобретение дополнительных знаний и навыков в соответствии с дополнительными профессиональными образовательными программами, предусматривающими изучение научных и учебных дисциплин, новых технологий, необходимых для осуществления профессиональной деятельности и получения новой квалификации в соответствии с имеющимся у обучающихся профессиональным образованием) и организуют обучение в формах: *сетевое профессиональное сообщество* (является альтернативой повышению квалификации, эта форма обеспечивает мобильность, индивидуальный и инновационный характер обучения), *вебинар* (организация коммуникационного обучения с экономией денег, времени, без отрыва от производства), *союз педагогов Санкт-Петербурга* (решение профессиональных вопросов, требующих широкого обсуждения, общественная экспертиза теоретических и практических вопросов, касающихся повышения качества образования), *федеральная инновационная площадка* (осуществление комплекса программ повышения квалификации педагогических кадров организаций общего образования) и др. [71, С. 255-261].

На основании изложенного, можно сказать, что прослеживающиеся современные процессы модернизации современного образования детерминировали развитие дополнительного профессионального образования в различных его видах (информальное, неформальное, формальное,). Осуществление интеграции во все виды образования педагогов дошкольных организаций способствует обеспечению непрерывности и успешности процесса формирования готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями учеников.

Эффективность образовательного процесса обеспечивают *педагогические технологии*. Производственный термин «технология» в начале XX века проник в педагогику. В переводе с *греч.* «*teche*» обозначает «умение», «мастерство»,

«искусство»; «logos» – «слово, наука, знание»; следовательно, можно сказать, что технология является знанием о мастерстве.

Внедрение понятия «технология» в педагогику было инициировано такими отечественными учеными, как: В.П. Беспалько [25], М.Я. Виленский [41], Т.А. Ильина [5], М.В. Кларин [88], Д.Г. Левитес [113], Т.П. Сальникова [208], Г.К. Селевко [213], В.П. Сергеева [215], Л.Г. Семушкина [214], Н.Е. Щуркова [258] и др. Одним из первых ученых, обратившихся к проблеме педагогических технологий, был В.П. Беспалько [25], именно его идеи послужили отправным моментом для разработки понятий «педагогическая технология», «образовательная технология», «технология обучения», «технология воспитания». Содержание понятий представлено в Таблице 8.

Таблица 8

Содержание понятий «технология»

Понятие	Содержание понятия
Технология (в широком смысле)	Комплекс организационных мер, операций и приемов, направленных на изготовление, обслуживание, ремонт и /или эксплуатацию изделия с номинальным качеством и оптимальными затратами и обусловленных текущим уровнем развития науки, техники и общества в целом[173];
Технология (как педагогический термин)	Организация деятельности педагога, при которой все входящие в нее действия представляются в целостности и определенной последовательности, а их выполнение предполагает достижение определенного результата (Т.П. Сальников) [208];
Педагогическая технология	Педагогически, валеологически и экономически обоснованный процесс гарантированного достижения эталонных результатов обучения (знания и умения), осуществляемый на основе специально переработанного содержания и критериального контроля (Д.Г. Левитес) [113];
Педагогическая	Система организации и функционирования всех компонентов педагогического процесса,

(образовательная) технология	которая построена на научной основе, запрограммирована в пространстве и времени, способная приводить к определенным результатам (Г.К. Селевко) [213];
Технология обучения (как процесс)	Последовательность педагогических процедур, операций и приемов, составляющих в совокупности целостную дидактическую систему гарантированных целей обучения, которая способствует целостному развитию личности обучающегося (М.Я. Виленский) [41];
Технология обучения (как результат)	Научный проект (описание, модель) дидактического процесса, воспроизведение которого гарантирует успех педагогического действия (М.Я. Виленский) [41];
Технология обучения	Способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, включающий в себя систему форм, методов и средств обучения, благодаря которым обеспечивается наиболее эффективное достижение тех или иных целей (Л.Г. Семушкина) [214];
Технология воспитания	Набор операций по целенаправленному формированию относительно устойчивых и постоянных высокообщественных отношений (В.П. Сергеева) [215].

Анализ проведенных исследований дает возможность сделать вывод, что педагогическая технология является последовательной совокупностью действий, которые направлены на оптимизацию процесса обучения, определяют научный, организационный и методический инструментарий педагогического процесса.

На данный момент педагогическая технология завершила период своего становления и определяется как наука, которая изучает организационно-методический инструментарий образовательного процесса и результативные пути обучения.

Проведенный анализ методической и научной литературы, а также личный опыт позволяют сделать вывод о том, что выбор современных педагогических

технологий в образовании взрослых обуславливается потребностями слушателей, уровнем их подготовки и целями повышения квалификации. Освоение инновационных педагогических технологий педагогами, считают В.А. Адольф [5], Н.Ф. Ильина [5], возможен только в инновационных формах подготовки и повышения квалификации. Идея эффективных образовательных технологий в моделировании непрерывного обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста реализовывалась посредством личностно-ориентированных коммуникационных методов.

Целью применения *информационно-развивающих технологий* является овладение педагогом системными, разносторонними, знаниями, которые необходимы для организации личностно-ориентированного взаимодействия педагогов дошкольного образования с родителями детей. Информационно-развивающие технологии являются сочетанием репродуктивных методов (самостоятельное изучение литературы слушателем, изложение информации преподавателем, применение технических средств, интернет технологий, сетевого взаимодействия и др.).

Применение *деятельностных технологий* в качестве своей цели имеет нацеленность на развитие профессионально-практических умений, по отношению к которым получаемая информация является инструментом, который обеспечивает возможность качественно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность. Деятельностные технологии включают в себя игровые технологии, кейс-технологии, контекстное обучение.

Развивающие проблемно-поисковые технологии. Цель – осуществление подготовки развития критического мышления педагога, способного не только видеть, но и анализировать проблемы, подбирать средства и способы их решения. К развивающим проблемно-поисковым технологиям относятся проблемные лекции, семинары, дискуссии; интерактивные, имитационные, исследовательские мероприятия.

Личностно-ориентированные технологии взаимодействия с родителями направлены на обучение, воспитание и развитие личности. Цель личностно-

ориентированных технологий – развитие в процессе обучения творческого потенциала, духовно-нравственных качеств личности педагога, его интеллекта, открытого для восприятия нового с учетом способностей, возможностей, потребностей и опыта работы педагога.

Наиболее известными личностно-ориентированными технологиями являются: диалоговые технологии (технология педагогического общения, технология педагогического разрешения конфликта, технология коллективного творческого дела), технология организации «ситуации успеха», игровые технологии.

Диалоговые технологии - это главные технологии личностно-ориентированного образования. Они представляют метод обучения и форму организации, которые основаны на диалоговом мышлении во взаимодействующих дидактических системах субъект-субъектного уровня: «обучаемый - преподаватель», «педагог - родитель» и. т.п. Все современные педагогические технологии обучения ориентированы на диалоговое обучение, в каких бы формах они не реализовывались. Смысл в формировании сознательного отношения к способам учебной деятельности, рассматриваемой как совместная деятельность, сотрудничество. В последние годы образование направлено на расширение использования коммуникаций и гуманизацию процесса обучения, поэтому диалоговые технологии являются в настоящее время чрезвычайно востребованными и актуальными [118].

Технология педагогического общения (В.А. Кан – Калик [83]) – технология воспитания, основанная на взаимодействии субъектов. Основные функции педагогического общения: сохранить достоинство педагога, родителя и ребенка в воспитательных взаимодействиях. Ведущим принципом технологии является принятие обучающегося таким, каков он есть, а не таким, каким его хочет видеть педагог.

Технология педагогического разрешения конфликта (А.В. Мудрик [138]) – технология конструктивного устранения противоречий в отношениях между субъектами. Критерий правильного разрешенного конфликта – обогащение

внутреннего мира каждого из участников конфликта. Способы разрешения конфликта: юмор, «психологическое поглаживание», компромисс, анализ ситуации, подавление партнера, разрыв связи.

Технология коллективного творческого дела (другие названия: педагогика общей заботы, коммунарская методика, методика коллективных творческих дел) (И.П. Иванов [79]) – это такая организация совместной деятельности взрослых и детей, при которой все участвуют в коллективном творчестве, планировании и анализе результатов. Результатом грамотного осуществления технологии коллективного творческого дела является позитивная активность обучающихся, причем не зрительская, а деятельностная, сопровождающаяся чувством коллективного авторства.

В развернутом виде эта технология имеет шесть этапов (совместное решение о проведении дела; коллективное планирование; коллективная подготовка; проведение дела; коллективный анализ; решение о последствии). Описано два типа коллективного творческого дела, создающие как результат два типа активности обучающихся: классическое и личностно-ориентированное коллективное творческое дело. Активность обучающихся в классическом коллективном творческом деле воспринимается обучающимися и педагогами как общая. В личностно-ориентированном коллективном творческом деле результат все тот же, но акцент другой – «моя активность», «мой вклад», «дело от меня».

Технологические отличия личностно-ориентированного коллективного творческого дела:

- на этапе целеполагания установка звучит – поможет ли это дело каждому из нас что-то понять в себе, изменить, развить, усовершенствовать в себе;
- на этапе планирования – подчеркнутое авторство идей, планирование индивидуальных проектов (можно работать не в группе, а индивидуально);
- на этапе подготовки – добровольность принятия на себя поручений (если отсутствуют добровольцы – выполняет педагог), поручения подчеркнуто индивидуальные и т.д.;

- на этапе проведения – выполняются индивидуальные задания, поручения; направленность общих дел на конкретных обучающихся;
- на этапе анализа – что тебе дало участие в этом деле? Какие чувства вызвало? Помогло ли оно что-то понять в себе?

Технологический результат личностно-ориентированного коллективного творческого дела – опыт позитивной совместной активности. Показатель такой активности – участие конкретного обучающегося в совместном планировании, в проведении дела, в его анализе.

Технология организации «ситуации успеха» (Н.Е. Щуркова [258]) – культивированное настроение доброжелательности; снятие страха перед деятельностью; скрытая помощь; авансирование ребенка (термин А.С. Макаренко), т.е. оглашение его достоинств; усиление мотивов деятельности; педагогическое внушение; педагогическая оценка.

Содержание результативно-оценочного блока модели включает в себя критерии и показатели оценки уровня готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста, а также прогнозируемый результат использования и применения представленной модели. С целью оценки уровня сформированности были выявлены показатели и критерии, а также диагностический инструментарий.

В качестве интегративного критерия выступает готовность педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста. Показатели сформированности готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста: ценностно-мотивационный (направленность мотивации педагогов; интерес к взаимодействию с родителями; желание взаимодействовать с родителями; наличие мотивационной готовности к использованию технологий личностно-ориентированного взаимодействия с родителями; желание участвовать в создании, реализации и распространении технологий личностно-ориентированного взаимодействия с родителями, потребность в самообразовании, самосовершенствовании); когнитивный (научно-педагогические знания о

сущности и специфике личностно-ориентированного взаимодействия с родителями; владение знаниями о технологиях личностно-ориентированного взаимодействия с родителями; владение знаниями о содержании, структуре, методике использования технологий личностно-ориентированного взаимодействия с родителями); личностно-деятельностный (способность к осуществлению личностно-ориентированного взаимодействия с родителями детей; владение технологиями личностно-ориентированного взаимодействия с родителями; наличие конструктивных и проектировочных умений; организованность, активность; формирование личностной позиции), оценочно-рефлексивный (способность педагога ставить цели; умение организовать и применить грамотный рефлексивный анализ, анализ и осмысление собственной педагогической деятельности, которая обнаруживает новые качества, аспекты, возможности, потенциалы).

Выделены уровни сформированности готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста:

- достаточный: педагог испытывает интерес к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями; владеет информацией о личностно-ориентированных технологиях, применяемых в образовательном процессе; успешно решает задачи, связанные с взаимодействием с родителями, проявляет творческий подход, при этом опирается на знания организации личностно-ориентированного взаимодействия; систематически проводит рефлексивный анализ собственной педагогической деятельности; анализирует и систематизирует информацию, используя общеизвестные доказательства в собственной аргументации;
- допустимый: педагог проявляет интерес к личностно-ориентированному взаимодействию и изучению личностно-ориентированных технологий; недостаточно владеет информацией о технологиях личностно-ориентированного взаимодействия; личностно-ориентированные технологии применяет от случая к случаю; решает типовые задачи, связанные с вопросами взаимодействия с родителями, однако испытывает некоторые затруднения при

решении задач в нестандартной ситуации; затрудняется в рефлексивном анализе собственной педагогической деятельности;

- недостаточный: отсутствует интерес у педагога к личностно-ориентированному взаимодействию и к изучению технологий личностно-ориентированного взаимодействия; отсутствуют знания о личностно-ориентированном взаимодействии с родителями, личностно-ориентированных технологиях; он не применяет в образовательном процессе личностно-ориентированные технологии и испытывает серьезные трудности в решении задач, связанных с взаимодействием с родителями, испытывает трудности в проведении рефлексивного анализа собственной педагогической деятельности.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что спроектированная модель обеспечивает включенность педагогов в различные виды образования и представляет собой систему взаимодополняющих компонентов: *концептуально-целевой, содержательно-технологический и результативно-оценочный*, последовательная реализация которых обеспечивает эффективность процесса формирования готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Анализ теории и практики непрерывного обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста позволил сделать следующие выводы:

Личностно-ориентированное взаимодействие педагогов дошкольного образования и родителей рассмотрено нами как непрерывный и многомерный процесс, характеризующийся проактивностью его субъектов, для которых характерны осознанная инициативная позиция, направленная на активное преобразование индивидуальных свойств личности. Источниками развития личности в данном процессе являются: приоритет индивидуальности, самооценности, самобытности обучающегося как субъектного носителя опыта; средства, обеспечивающие реализацию поставленных целей и задач; различные виды деятельности, свобода выбора способов выполнения заданий, активизация творчества обучающихся путем использования групповых форм занятий, диалоговых форм обучения и воспитания; сотрудничество педагога и обучающегося, направленное на обмен опытом; организация субъект-субъектных отношений в совместной деятельности преподавателя и обучающегося; опора на положительные качества обучающегося; контроль за складывающимися способами воспитательно-образовательной работы.

К функциям личностно-ориентированного взаимодействия отнесены: познавательно-воспитательная - освоение обучающимися знаний, умений, навыков, обогащение личностного опыта, формирование свойств и качеств личности; экспрессивно-рефлексивная - понимание себя и других (целей, мотивов, переживаний), осмысление и анализ коммуникативного поведения субъектов для его направленной коррекции; прогностически-организационная - выявление индивидуальных особенностей контактирующих сторон с проектированием и практической организацией взаимодействия; фасилитативная - обеспечение педагогической поддержки, стимулирование личностного роста, создание

оптимальных условий для самосовершенствования субъектов образовательного процесса; толерантно-адаптивная - развитие способности педагога и обучающегося принимать индивидуальность «другого», входить в иные группы и взаимодействовать в них на позитивных основаниях в ситуациях неопределенности.

При этом непрерывное обучение педагогов лично— ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста рассматривается нами как многоуровневое, целенаправленное, опережающее обучение данному процессу по преемственным программам на базе дошкольных образовательных организаций, информационно-методических центров, организаций дополнительного профессионального образования.

Непрерывный процесс обучения педагогов дошкольных образовательных организаций лично—ориентированному взаимодействию предполагает: практико-ориентированное сопровождение на базе дошкольных образовательных организаций (первый уровень), информационно-методическое сопровождение на базе информационно-методических муниципальных центров (второй уровень), научно-методическое сопровождение на базе организаций дополнительного профессионального образования (третий уровень).

Модель непрерывного обучения педагогов лично—ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста является целостной, динамичной, открытой, вариативной, отображает совокупность взаимосвязанных структурных компонентов (концептуально-целевого, содержательно-технологического и результативно-оценочного), задается содержанием методологических подходов (информационно-коммуникационного, андрагогического, фасилитативного), принципов (непрерывности и преемственности, мобильности и адресности, сотрудничества и индивидуального успеха).

В содержательно-технологическом блоке определены уровни и ведущие направления непрерывного обучения педагогов лично—ориентированному

взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста в процессе непрерывного обучения.

В результативно-оценочном блоке модели представлены критерии и показатели оценки уровней готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста.

Выводы, полученные в ходе теоретического исследования, могут быть концептуально-методической базой опытно-экспериментальной работы, содержание которой раскрывается во второй главе диссертационного исследования.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА НЕПРЕРЫВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1 Состояние и проблемы в обучении педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста

В параграфе представлены данные эмпирического исследования, отражающие ход и результаты эксперимента по внедрению в практику модели непрерывного обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста.

Опытно-экспериментальной базой для проведения исследования были определены: Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, муниципальные информационно-методические центры города Санкт-Петербурга, Государственные дошкольные образовательные учреждения №№: 8 Василеостровского и Калининского районов; 14; 26; 75; 80; 81; 92 Красногвардейского района (Санкт-Петербург). В педагогическом эксперименте приняли участие 242 педагога, из них 122 - слушателя, обучающихся в Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, вошедших в экспериментальную группу; 120 педагогов дошкольных образовательных организаций, не проходивших обучение в Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, которые составили контрольную группу. Родители детей из 4 дошкольных образовательных учреждений - 100 человек (50 - экспериментальная и 50 - контрольная группа)

В контрольной группе (КГ) не осуществлялась подготовка педагогов через реализацию программы, ее контингент составили педагоги, посещающие

мероприятия, запланированные в годовом плане дошкольной образовательной организации.

В экспериментальной группе реализовывался модуль программы «Личностно-ориентированное взаимодействие с родителями детей дошкольного возраста», направленный на подготовку педагогов в многоуровневой системе непрерывного обучения.

В таблице 9 представлена количественная характеристика исследуемой выборки, которая показала, что подавляющее большинство респондентов всех возрастных категорий имеют педагогическое образование, причем большинство из них - высшее педагогическое (55,7 %), за исключением возрастной группы «более 60 лет». В этой группе больше половины педагогов имеют среднее педагогическое образование (35,9 %), однако имеют значительные отличия в стаже педагогической деятельности и других характеристиках.

Таблица 9

Количественная характеристика состава выборки испытуемых для проведения констатирующего эксперимента

Характеристика состава выборки	Количественное значение, %
<i>1. Возраст:</i>	
а) менее 30 лет	12,7
б) 31-40 лет	33,5
в) 41-50 лет	30,9
г) 51-60 лет	17,7
д) более 60 лет	5,2
<i>2. Пол:</i>	
а) мужской	-
б) женский	100
<i>3. Уровень полученного образования:</i>	
<i>3.1. Возраст менее 30 лет</i>	
а) высшее педагогическое	41,0
б) высшее непедагогическое	14,5
в) среднее педагогическое	41,0
г) среднее непедагогическое	3,5
<i>3.2. Возраст 31-40 лет</i>	

а) высшее педагогическое	60,6
б) высшее непедагогическое	8,4
в) среднее педагогическое	29,0
г) среднее непедагогическое	2,0
<i>3.3. Возраст 41-50 лет</i>	
а) высшее педагогическое	56,7
б) высшее непедагогическое	3,5
в) среднее педагогическое	39,0
г) среднее непедагогическое	0,8
<i>3.4. Возраст 51-60 лет</i>	
а) высшее педагогическое	58,5
б) высшее непедагогическое	2,4
в) среднее педагогическое	35,5
г) среднее непедагогическое	3,6
<i>3.5. Возраст более 60 лет</i>	
а) высшее педагогическое	37,5
б) высшее непедагогическое	4,1
в) среднее педагогическое	54,3
г) среднее непедагогическое	4,1
<i>4. Стаж педагогической работы</i>	
а) менее 5 лет	18,4
б) от 6 до 10 лет	19,9
в) от 11 до 15 лет	16,6
г) от 16 до 20 лет	11,9
д) от 21 до 25 лет	13,8
е) от 26 до 30 лет	8,6
ж) свыше 30 лет	10,8
<i>5. Мотивы выбора профессии</i>	
а) нравится работать с детьми	70,4
б) оказал влияние, любимый педагог	9,3
в) семейная традиция	6,9
г) выбор был случайным	13,4

Следует отметить, что мотивом выбора педагогической профессии для 70,4% респондентов стало желание работать с детьми. Однородность состава экспериментальной и контрольной групп обеспечивалась тем, что в их состав вошли педагоги, имеющие педагогический стаж от пяти и более лет (опытные педагоги).

Педагогический эксперимент осуществлялся в три этапа:

- констатирующий этап - на данном этапе были подобраны методики и проведен анализ готовности педагогов двух групп к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей;
- формирующий (обучающий) этап - данный этап предполагает, что экспериментальная группа пройдет обучение по разработанной автором учебной программе «Личностно-ориентированное взаимодействие педагогов с родителями детей дошкольного возраста»;
- контрольный этап - на данном этапе анализ готовности педагогов двух групп к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей проводится повторно.

В начале констатирующего этапа эксперимента была изучена готовность педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста.

Исследование уровня готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей включало следующие компоненты: *ценностно-мотивационный* (направленность мотивации педагогов; интерес к взаимодействию с родителями; желание взаимодействовать с родителями; наличие мотивационной готовности к использованию технологий личностно-ориентированного взаимодействия с родителями; желание участвовать в создании, реализации и распространении технологий личностно-ориентированного взаимодействия с родителями, потребность в самообразовании, самосовершенствовании); *когнитивный* (знания сущности и специфики личностно-ориентированного взаимодействия с родителями); *лично-деятельностный* (способность к осуществлению личностно-ориентированного взаимодействия с родителями детей; владение технологиями личностно-ориентированного взаимодействия с родителями; наличие конструктивных и проектировочных умений; организованность, активность; формирование личностной позиции), *оценочно-рефлексивный* (способность педагога ставить цели; умение провести грамотный рефлексивный анализ, осмысление, анализ собственной педагогической деятельности).

На *первом этапе* констатирующего эксперимента изучались уровень знаний педагогов дошкольного образования о сущностных характеристиках личностно-ориентированного взаимодействия с помощью методов анкетирования и ранжирования. Педагогам контрольной и экспериментальной групп была предложена составленная нами анкета, включающая три блока вопросов. С помощью первого блока вопросов выявлялся уровень теоретических знаний педагогов в области личностно-ориентированного взаимодействия; второго - профессионально значимые личностные качества и особенности личностно-ориентированного взаимодействия; третьего - уровень готовности педагога к использованию личностно-ориентированных технологий во взаимодействии с родителями и детьми дошкольного возраста (Приложение 1).

Мы полагали, что вопросы первого блока позволят нам выяснить, насколько правильно педагоги понимают, что такое «взаимодействие» и «личностно-ориентированное взаимодействие». Первый вопрос показал, что педагоги с разным стажем работы в дошкольных образовательных организациях понятие «взаимодействие» трактуют по-разному: педагоги со стажем менее 5 лет - как «обмен мыслями, чувствами и переживаниями» (25%); со стажем работы от 5 до 25 лет - как «специально организованный процесс, ведущей целью которого является развитие личности» (30%); со стажем работы более 25 лет - как «раскрытие, демонстрацию и передачу личностного опыта педагога родителю» (20%), со стажем работы более 30 лет - как «учет индивидуальных возможностей и способностей» (25%). Полученные результаты демонстрируют недостаточный уровень понимания сути «взаимодействие». Показательным является тот факт, что только 25 % педагогов понимают сущность понятия «взаимодействие».

В ходе анкетирования педагогам было предложено ответить на вопрос «Что вы понимаете под личностно-ориентированным взаимодействием?» Респондентами были представлены следующие ответы: процесс взаимодействия, направленный на развитие личности ребенка, – 20%; взаимодействие, в котором необходимо учитывать индивидуальные особенности и личностные качества ребенка, - 26%; работа педагога с каждым ребенком индивидуально – 11%;

индивидуализация личности ребенка, раскрытие его возможностей – 24%; выбор методов воспитания с учетом проблем воспитания – 18%; обмен действиями между субъектами с целью познания друг друга и оказания взаимного влияния (воздействия) - 10%; обеспечение ведущей роли педагога, который организует совместную деятельность с родителями и участвует в ней, – 11 %.

Таким образом, анализ ответов на данный вопрос показал, что только 21% респондентов в личностно-ориентированном взаимодействии видят роль педагога и значимость взаимного влияния в процессе взаимодействия педагога и родителей.

На Рисунке 2 отражены результаты анкетирования педагогов по вопросу о владении знаниями технологий личностно-ориентированного взаимодействия с родителями, отсутствие знаний о технологиях личностно-ориентированного взаимодействия отмечено у 31,6% респондентов, недостаточное владение знаниями о личностно-ориентированных технологиях отмечено у 56,5%, отмечено владение знаниями о личностно-ориентированных технологиях отмечено у 11,9% педагогов.

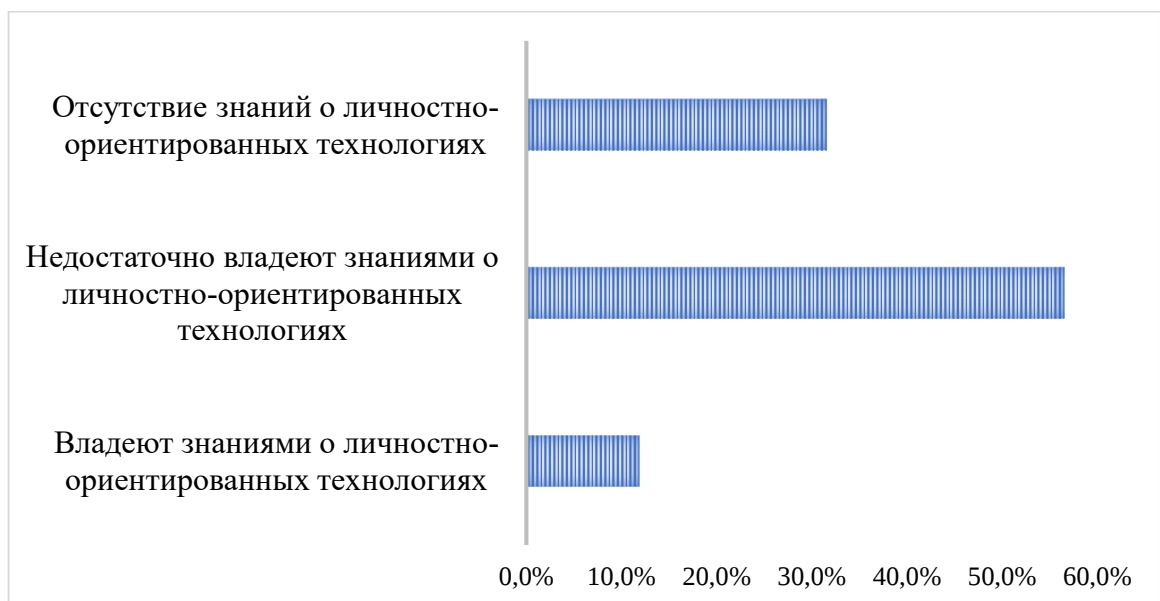


Рисунок 2 - Диаграмма по владению педагогами знаниями о личностно-ориентированных технологиях взаимодействия с родителями

Таким образом, анализ ответов на данный вопрос показал, что только 11,9% респондентов владеют знаниями о личностно-ориентированных технологиях.

Второй блок анкеты позволил выявить профессионально значимые личностные качества педагога, которыми он должен обладать для осуществления личностно-ориентированного взаимодействия с родителями.

С этой целью был задан вопрос: «Какие качества личности педагога вы считаете определяющими в организации личностно-ориентированного взаимодействия с родителями детей дошкольного возраста?». Результаты ответов представлены на Рисунке 3.

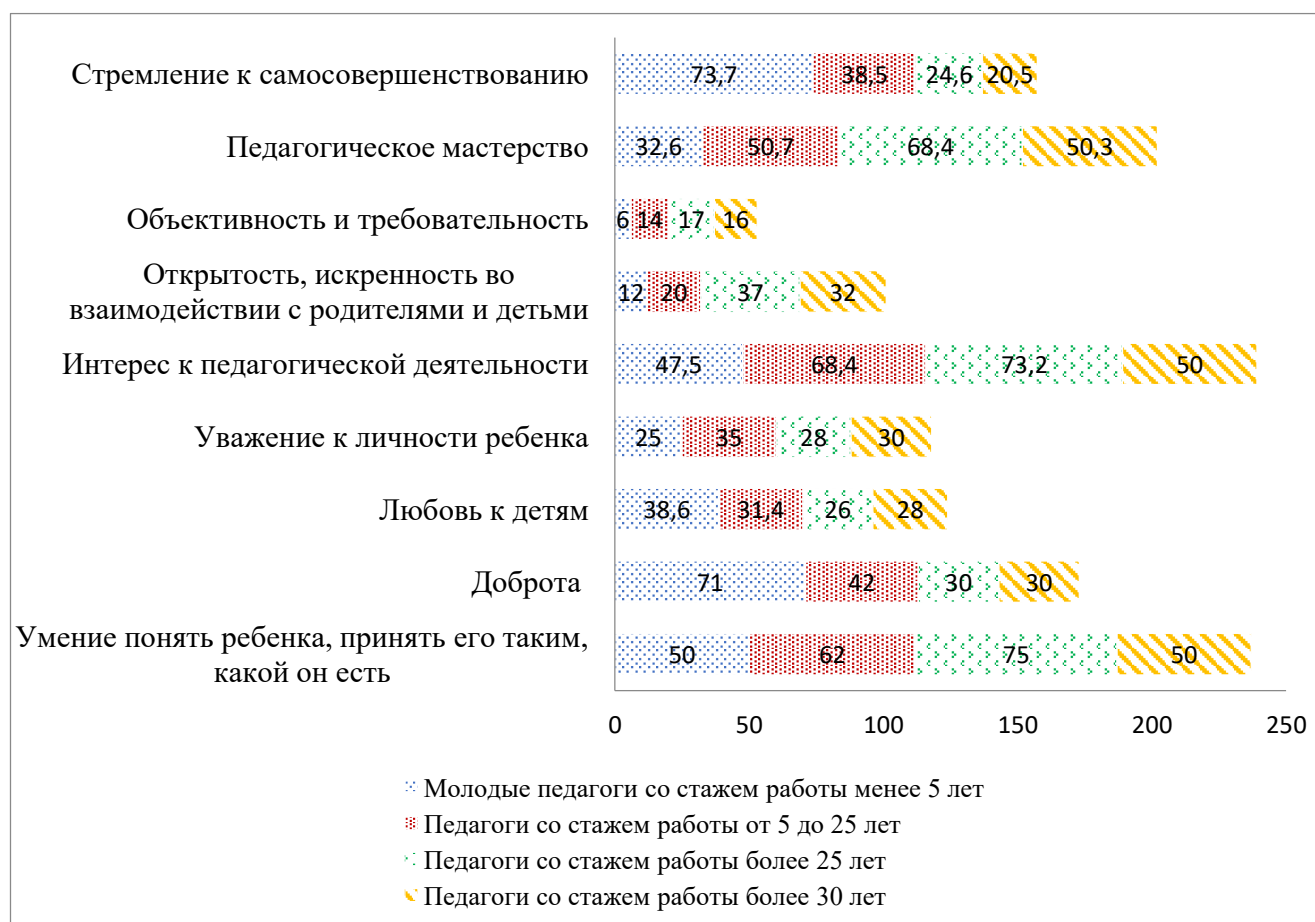


Рисунок 3 - Диаграмма определяющих качеств личности педагога при организации личностно-ориентированного взаимодействия с родителями детей

Исследователи В.В. Сериков [217], И.Я. Зимняя [75], А.А. Майер [124], В.А. Сластёнин [220] определяют ведущие профессиональные качества педагога (стремление к личностному развитию и креативность; мотивация и готовность к инновациям; понимание современных приоритетов дошкольного образования; способность и потребность в рефлексии). К ним авторами отнесены: уровень

знаний и профессионализма педагога, личностные компетенции (адекватность самооценки и уровня притязаний, определенный оптимум тревожности, обеспечивающий интеллектуальную активность педагога, целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, скромность, наблюдательность, контактность, готовность к сопереживанию, педагогический такт, общая культура педагога, его мобильность).

Данные анкетирования позволяют констатировать, что респонденты выделяют две составляющие характеристики - личностные и профессиональные. Большинство респондентов выделяют следующие личностные качества: уважение к личности родителя, открытость и искренность во взаимодействии с родителями и детьми, любовь к детям, а такие личные качества, как объективность и требовательность оценивают очень низко.

Данный факт свидетельствует о недооценке педагогом таких качеств личности, как объективность и требовательность, что негативно влияет на организацию личностно-ориентированного взаимодействия с родителями и детьми дошкольного возраста.

Анализ ответов педагогов показал, что педагоги со стажем работы менее 5 лет высоко оценивают такие профессиональные качества личности, как: стремление к самосовершенствованию (73,7%), интерес к педагогической деятельности (47,5%). Это свидетельствует о понимании педагогами значимости профессионально важных личностных качеств, способствующих профессиональному становлению, что позволит сформировать у педагогов не только значимые качества, но и представление о профессии педагог. Педагоги со стажем от 5 лет и более высоко оценивают педагогическое мастерство (32,6 %).

Мы считаем, что, выбирая педагогическое мастерство, педагоги выбирают профессиональное умение, которое включает в себя следующие составляющие: педагогическую культуру; профессиональную компетентность педагога; педагогические умения и способности; речевую культуру педагога; личностно-ориентированное взаимодействие, умение управлять собой; педагогическое общение и этику; психолого-педагогические знания. Итак, профессиональное

мастерство неразрывно связано с личностными качествами педагога. В педагогике педагогическая деятельность, технология и мастерство - понятия одного ряда, определяющие высокий уровень профессиональной подготовленности педагога. Таким образом, результаты ответов заставляют задуматься о необходимости разработки преемственных программ обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста в многоуровневой системе непрерывного обучения.

На вопрос: «Какими профессиональными компетенциями должен обладать современный педагог для того, чтобы обеспечить эффективность образовательного процесса?» респонденты представили следующие ответы: уважительное отношение к каждому родителю – 25%; обеспечение эмоционального благополучия детей через непосредственное общение с каждым ребенком – 20%; поддержку индивидуальности детей через создание условий для свободного выбора детьми деятельности – 20%; взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка – 19%; поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности – 15%; построение вариативного развивающего образования, ориентированного на зону ближайшего развития каждого ребенка, – 15%.

Анализ свидетельствует, что каждый четвертый опрошенный считает, что среди профессиональных компетенций педагога для организации личностно-ориентированного взаимодействия особо значимыми являются: уважительное отношение к родителям, обеспечение эмоционального благополучия детей, а каждый пятый - взаимодействие с родителями, поддержку детской инициативы и самостоятельности, построение вариативного развивающего образования.

Респондентам также было предложено определить основные составляющие профессиональной компетентности педагога, которые, на их взгляд, наиболее ему необходимы (Рисунок 4).

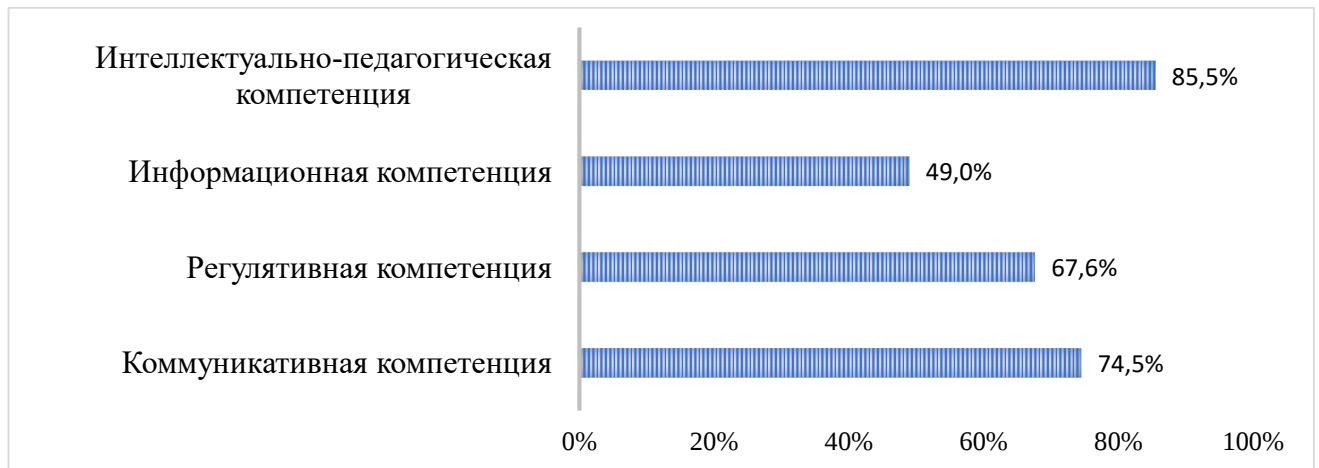


Рисунок 4 - Диаграмма основных составляющих профессиональной компетентности педагогов, которые наиболее необходимы в современных условиях

Подавляющее большинство опрошенных респондентов на вопрос: «Определите, на ваш взгляд, основные составляющие профессиональной компетентности педагога, которые сегодня наиболее необходимы» выделили интеллектуально-педагогическую компетенцию (85,5%), т.е. умение применять полученные знания, опыт в профессиональной деятельности для эффективного обучения и воспитания, способность педагога к инновационной деятельности. Информационную компетенцию выделили 49% респондентов. Анализ анкет помог выделить, что (45,5%) респондентов не отметили коммуникативную и регулятивную (42,4%) компетенции. Таким образом, подтвердив, что данные респонденты не понимают значимость таких профессиональных компетенций, как: умение общаться с окружающими, владеть речевыми навыками, умение управлять своим поведением, контролировать свои эмоции, способность к рефлексии, стрессоустойчивость.

Третий блок вопросов предполагал выявление наиболее часто встречающихся трудностей, связанных с готовностью к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями. В анкете были следующие вопросы: «Что должен учитывать педагог при личностно-ориентированном

взаимодействии с родителями детей дошкольного возраста?». Педагоги указали: «возраст родителей», «настроение», «количество детей в семье», «личностные и индивидуальные особенности родителя», «темперамент», «интерес к педагогической деятельности». Из вышесказанного можно сделать вывод, что разброс ответов, данных респондентами, говорит о многоаспектности охвата вопросов, связанных с организацией личностно-ориентированного взаимодействия в представлении педагогов.

«Возникают ли у вас сложности при организации личностно-ориентированного взаимодействия с родителями детей дошкольного возраста?» Ответы на данный вопрос показали, что более 72% респондентов не мотивированы к установлению личностно-ориентированного взаимодействия с родителями детей, 79% не владеют знаниями для осознанного регулирования этого процесса, более 88% не владеют способами организации указанного взаимодействия. Таким образом, анализ ответов показал, что у педагогов дошкольной образовательной организации недостаточный уровень готовности к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста.

Анализ ответов респондентов на четвертый вопрос позволил выявить проблемы в повышении квалификации педагогов дошкольного образования: обучение личностно-ориентированным технологиям взаимодействия с родителями - 63%; практико-ориентированное обучение опыту организации детско-взрослого сообщества, развитие менеджерских и организационных умений - 33%; учебно-методическое обеспечение процесса обучения личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста - 47%; освоение современных информационных технологий - 38%;

На вопрос о том, что может поменяться в деятельности субъектов образовательного процесса (родитель - педагог), если в работе будут применяться технологии личностно-ориентированного влияния и взаимодействия, респонденты

считают, что в деятельности педагога появятся: открытость во взаимодействии педагога и родителей, преодоление трудностей в общении - 54%; смена авторитарного стиля взаимодействия с родителями на личностно-ориентированный - 32%; повышение профессиональной компетентности педагога в организации детско-взрослого сообщества - 14%.

Ответы респондентов убеждают, что положительная динамика в деятельности педагога при условии использования личностно-ориентированных технологий будет наблюдаться не только в сфере общения педагога - родителя, но и в смене авторитарного стиля на личностно-ориентированный. В то же время, однако, 68% педагогов придерживаются авторитарного стиля во взаимодействии с родителями, а 86% респондентов не готовы к организации детско-взрослых сообществ.

Респондентам было предложено ответить на вопрос: «Что Вы готовы сделать, чтобы овладеть технологиями личностно-ориентированного взаимодействия?» (Рисунок 5)

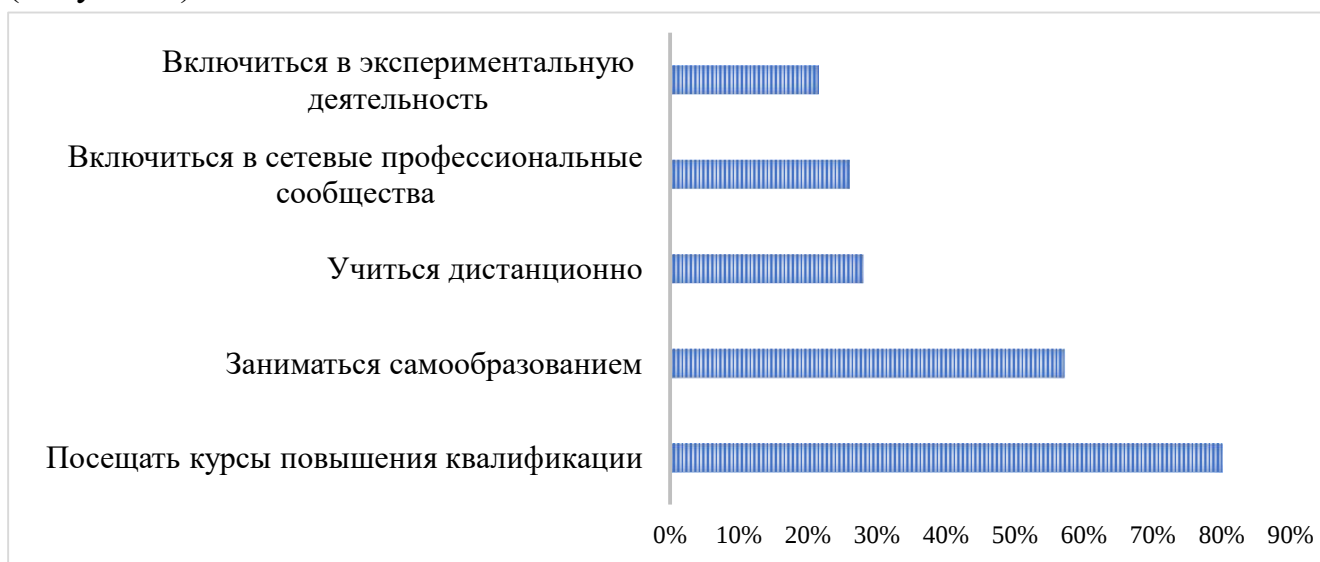


Рисунок 5 - Диаграмма готовности педагогов к овладению личностно-ориентированными технологиями

Большинство респондентов считают, что для овладения личностно-ориентированными технологиями необходимо пройти обучение на курсах повышения квалификации (80,1%), каждый второй считает достаточным заниматься самообразованием (57,2%). Остальные, примерно в равных частях, предпочли обучаться дистанционно (28,1%) либо включиться в сетевые профессиональные сообщества (26,1%) или в экспериментальную деятельность (21,6%).

Из Таблицы 10 следует, что независимо от возраста, стажа и образования, в основном, педагоги предпочитают обучаться на курсах повышения квалификации. Дистанционное обучение совсем не привлекает «возрастных» педагогов со стажем работы более 30 лет. Большинство респондентов не готовы включиться в сетевые профессиональные сообщества (4,2%) и экспериментальную деятельность.

Примечательно также, что педагогов, желающих включиться в экспериментальную деятельность, оказалось больше всего в возрастной группе «51-60 лет» (8%) и со стажем работы от 26 лет (5-6%).

Таблица 10

Ранжирование ответов респондентов о готовности педагогов к овладению личностно-ориентированными технологиями в соответствии с возрастом, стажем, образованием (%)

«Что Вы готовы сделать, чтобы овладеть технологиями личностно-ориентированного взаимодействия?»					
	Посещать курсы повышения квалификации	Заниматься самообразованием	Учиться дистанционно	Включиться в сетевые профессиональные сообщества	Включиться в эксперим. деятельность
ВОЗРАСТ РЕСПОНДЕНТОВ					
Менее 30 лет	75,5	13,8	5,1	3,6	1,7
31 – 40 лет	83,2	8,4	4,5	1,3	2,6
41 – 50 лет	80,1	13,5	3,5	0,7	2,2
51 – 60 лет	76,8	12,2	1,4	1,2	8,4
Более 60 лет	83,3	12,5	-	4,2	-

СТАЖ РЕСПОНДЕНТОВ					
Менее 5 лет	79,7	11,9	4,7	1,2	2,5
6-10 лет	87	6,5	2,2	1,1	3,2
11-15 лет	81,8	9	5,2	1,3	2,7
16-20 лет	74,1	14,8	7,5	1,8	1,8
21-25 лет	77	20	-	1,5	1,5
26-30 лет	77,5	7,5	7,5	2,5	5
Более 30 лет	76	16	-	2	6
ОБРАЗОВАНИЕ РЕСПОНДЕНТОВ					
Высшее педагогическое	77,3	12,5	3,5	2,7	4
Высшее непедагогическое	72,4	17,2	6,9	-	3,5
Среднее педагогическое	86,1	9,1	3,1	-	1,7
Среднее непедагогическое	80	10	10	-	-

Таким образом, вопросы этого блока дали нам возможность выявить потребность педагогов не только в обучении на курсах повышения квалификации, но и формах ее проведения. Каждый второй опрошенный педагог считает, что повышение квалификации необходимо проводить в очной форме (51,2%), при этом традиционную и дистанционную форму повышения квалификации выбрали одинаковое количество респондентов (по 36,5%); заочную форму повышения квалификации предпочли только 20% педагогов (Рисунок 6).

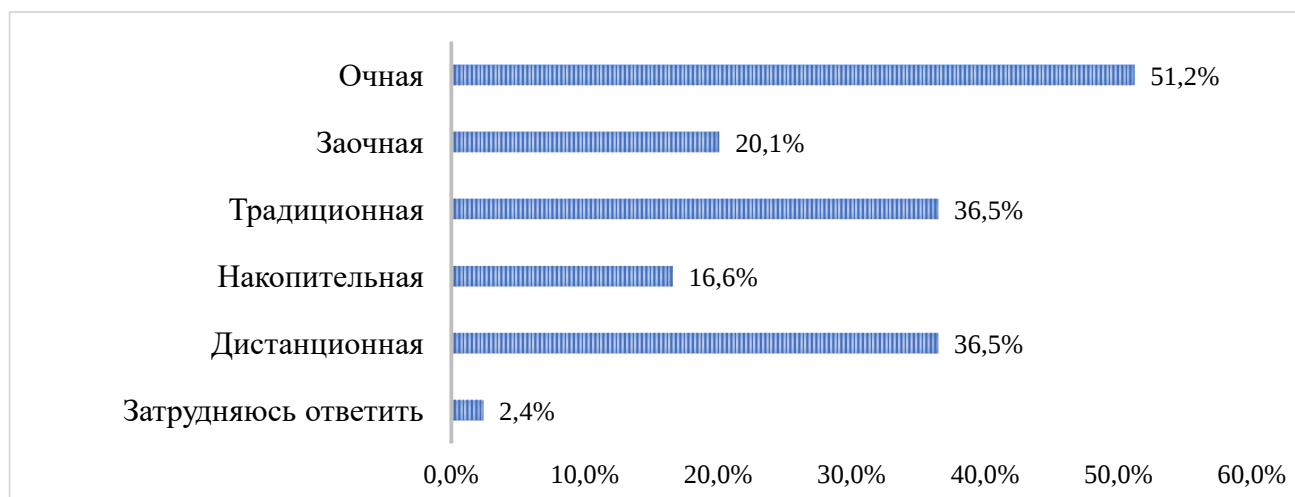


Рисунок 6 - Формы повышения квалификации, предпочитаемые педагогами

На вопрос о том, какие методы и формы обучения педагоги предлагают применять в подготовке педагогов к ориентированному на личность взаимодействию и взаимодействию детей дошкольного возраста с родителями в многоуровневой системе дополнительного профессионального образования, и готовы ли педагоги демонстрировать свой педагогический опыт работы на мастер-классах, ответы респондентов были следующими: «лекции», «тренинги», «семинары», «игровые занятия», «круглые столы», «дискуссии», «мастер-классы», «консультации», «увеличение доли практики в содержании подготовки», «многообразие форм проектного обучения». Анализ ответов позволяет сделать вывод о том, что педагоги выбирают практические формы и методы обучения (Рисунок 7).

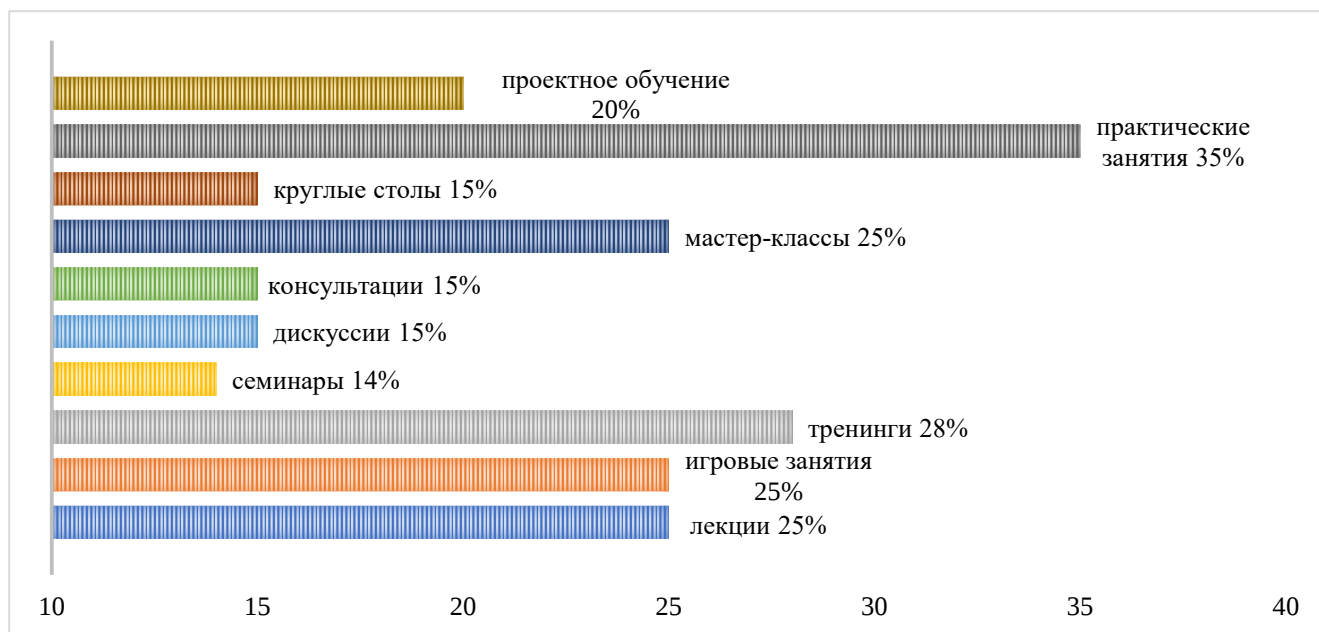


Рисунок 7 - Методы и формы обучения, предлагаемые слушателями к использованию в подготовке педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с детьми дошкольного возраста в системе дополнительного профессионального образования

Только 25 % респондентов выбирают лекции и консультации, а 65% - практические занятия и тренинги, что подчеркивает необходимость увеличения доли практики в содержании программ, в том числе и обучение технологиям

лично-ориентированного взаимодействия с родителями детей дошкольного возраста.

Для проведения данного исследования необходимо отметить, что большинство респондентов подчеркнули, как наиболее предпочтительный вариант обучения - курсы повышения квалификации и выбрали сетевые профессиональные сообщества, которые позволят охватить большее количество педагогов при внедрении форм повышения квалификации. Кроме этого, большая часть участников выбрали самообразование как один из вариантов повышения квалификации. Все вышесказанное свидетельствует об актуальности непрерывного обучения педагогов.

В рамках исследовательской работы был осуществлен анализ результатов первичного сбора данных о выборке (возраст, опыт работы) и некоторых результатов анкетирования при помощи метода математико-статистической обработки. Проведена проверка данных на нормальность распределения с помощью статистических критериев Колмогорова-Смирнова.

Так как при проверке данных на нормальность распределения получено отклонение от нормы, то поиск связей между исследуемыми показателями осуществлялся при помощи коэффициента корреляции Спирмена.

Ранговый коэффициент корреляции Спирмена подсчитывается по формуле:

$$R = 1 - \frac{6 \times \sum(D^2)}{n \times (n^2 - 1)} \quad (1)$$

где n - количество ранжируемых признаков (показателей, испытуемых);

D - разность между рангами по двум переменным для каждого испытуемого;

$\sum(D^2)$ - сумма квадратов разностей рангов.

Для описания результатов анкеты нами взяты три вопроса из каждого блока, также для исследования нами взяты показатели возраста и опыта педагогов. Согласно результатам проведенного корреляционного анализа, были получены следующие достоверные взаимосвязи между показателями (Рисунок 8):

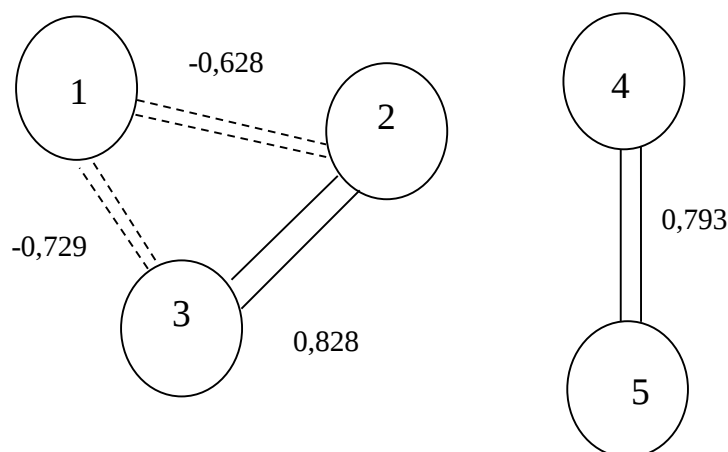


Рисунок 8 - Корреляционная плеяда взаимосвязи показателей

(1) Анкета: 1 блок вопрос 6; (2) Анкета: 2 блок вопрос 7; (3) Анкета: 3 блок вопрос 5; (4) опыт работы; (5) возраст.

При наличии полученных эмпирических значений коэффициентов Спирмена можно утверждать, что:

- между опытом и возрастом (4-5) прямая корреляционная связь логична. Чем выше значения возраста, тем больше опыта работы у педагогов;

- между ответами на вопросы анкеты (1-2; 1-3; 2-3) существует статистически достоверная связь. Вопросы: (1) «Ощущаете ли вы в своей повседневной работе нехватку знаний в организации лично-ориентированного взаимодействия с родителями детей дошкольного возраста?»; (2) «Можно ли сказать, что эффективность взаимодействия с родителями сказывается на отношении родителей к дошкольной образовательной организации?»; (3) «Используете ли Вы лично-ориентированные технологии в работе с родителями?». Перечисленные связи получены с вероятностью ошибки $p \geq 0,001$.

Достоверная прямая корреляция, существующая между ответами на вопросы (2-3), позволяет сделать вывод о том, что уровень эффективности взаимодействия педагогов с родителями, по ответам респондентов, выше у тех педагогов, кто дает ответы, подтверждающие частое (ответы: 1. Всегда; 2. Часто) использование лично-ориентированных технологий в работе с родителями.

При этом результаты корреляционного анализа, полученные между ответами на вопросы (1-2, 1-3), дали обратную связь. Рассмотрим полученные результаты более подробно. При ответах, в которых педагоги признаются, что часто испытывают в своей повседневной работе нехватку знаний в организации личностно-ориентированного взаимодействия с родителями детей дошкольного возраста, утверждают, что эффективность взаимодействия с родителями не сказывается (3. Иногда. 4. Никогда) на качестве их профессиональной деятельности. Таким образом, можно утверждать, что знание и использование личностно-ориентированных технологий в работе с родителями повышает эффективность работы педагогов (1-2). Данное утверждение позволяет подтвердить и тот факт, что те педагоги, которые используют личностно-ориентированные технологии в работе с родителями, по их же ответам, не испытывают нехватку в знаниях в рамках личностно-ориентированного подхода и подтверждают эффективность данного взаимодействия для своей деятельности (1-3).

Результаты корреляционного анализа между показателями возраста, опыта работы и ответами на вопросы трех блоков анкеты не показали статистической значимости. Однако данные результаты получены незначимыми, вероятно, из-за широкого диапазона указанных значений возраста и опыта испытуемых. Поэтому рассмотрим некоторые незначительные результаты поиска связей между исследуемыми показателями с целью выявления предположений относительно направлений дальнейшего исследования в данной области.

При анализе ответов на первый вопрос (наличие знаний о личностно-ориентированном подходе) и показателей возраста и опыта работы получена незначительная обратная связь. Этот результат указывает на то, что чем выше опыт и возраст педагога, тем реже есть нехватка в обозначенных знаниях для работы с родителями.

При изучении ответов на второй вопрос (эффективность взаимодействия с родителями и качество профессиональной деятельности) и показателей возраста и опыта работы получена незначительная прямая связь с показателями возраста

испытуемых. Таким образом, можно предположить, что чем выше возраст педагога, тем чаще эффективность взаимодействия с родителями сказывается на качестве профессиональной деятельности.

При рассмотрении ответов на третий вопрос (использование личностно-ориентированных технологий в работе с родителями) и показателей возраста и опыта работы выявлено, что получены крайне незначительные результаты, которые стоит уточнить при дальнейшем исследовании.

Таким образом, проведенный анализ позволил уточнить значимость результатов анкеты.

На втором этапе исследования анализировалась нормативно-правовая документация организации непрерывного обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей. Целью анализа было выявление особенностей организации непрерывного обучения в дошкольных образовательных организациях, информационно-методических центрах и организациях дополнительного профессионального образования.

На основе анализа 50 годовых планов дошкольных образовательных организаций, размещенных на официальных сайтах, было отмечено, что в 39 дошкольных образовательных организациях в годовом плане отсутствуют мероприятия, направленные на обучение педагогов использованию личностно-ориентированных технологий взаимодействия с родителями, вариативных форм взаимодействия с родителями, а в 12 дошкольных образовательных организациях - вариативные формы взаимодействия с родителями, только в 4 дошкольных образовательных организациях спланированы мастер-классы и семинары-практикумы по организации детско-взрослого сообщества.

Изучение программ 30 районных методических объединений для педагогов дошкольного образования свидетельствует, что проблемы организации детско-взрослых сетевых сообществ рассматривались лишь на двух районных методических объединениях (6,6%), только 10,7% методических объединений посвящены применению личностно-ориентированных технологий взаимодействия с родителями. В то же время среди мероприятий прикладного характера (76,2%)

обучению педагогов личностно-ориентированному взаимодействию посвящены только 9,3%.

Программы городских учебно-методических объединений, конференций, семинаров, круглых столов по интересующей нас тематике практически отсутствуют. Только 4,7% всех проведенных мероприятий содержат вопросы развития межпоколенных отношений в территориальных детско-взрослых сообществах.

Анализ программ и учебно-методических комплексов повышения квалификации педагогов дошкольного образования, реализуемых в Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, свидетельствует об отсутствии курсов, направленных на формирование готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста.

На третьем этапе было проведено исследование уровня готовности педагогов (ценностно-мотивационного, личностно-деятельностного, оценочно-рефлексивного) к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста.

Изучение мотивационной готовности к личностно-ориентированному взаимодействию осуществлялось посредством самоанализа «Мотивационная готовность педагогов дошкольных образовательных организаций к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями», составленного на основе теста А.А. Майера «Мотивационная готовность» (Приложение 2). Анализ результатов выполненного теста выявил, что большинство педагогов имеют средний уровень готовности к изучению и внедрению технологий личностно-ориентированного взаимодействия с родителями (ЭГ – 68.8% / 84 чел.; КГ – 69 % / 83 чел.), показатели низкого уровня составляют (ЭГ – 22.1% / 27 чел.; КГ – 21 % / 25 чел.). Высокий уровень выражен незначительно - (ЭГ – 9% / 11 чел.; КГ – 10% / 12 чел.).

Диагностика коммуникабельности педагогов, как составляющей личностно-деятельностного компонента, осуществлялась с помощью методики оценки уровня общительности В.Ф. Ряховского (Приложение 3). Выбор данной методики диагностики обоснован тем, что она позволяет определить уровень коммуникабельности педагога, его способности устанавливать, поддерживать и сохранять хорошие личные и деловые взаимоотношения с родителями детей дошкольного возраста, что является значимым в нашем исследовании. В Таблице 11 нами представлены результаты данного теста.

Таблица 11

**Результаты оценки уровня общительности
(модифицированный тест В.Ф. Ряховского)**

Уровни	Баллы	Экспериментальная группа (Э.Г.)		Контрольная группа (К.Г.)	
		количество человек	%	количество человек	%
1	30-32	25	20,0	28	23,4
2	25-29	41	33,3	36	30,0
3	19-24	20	16,7	16	13,3
4	14-18	16	13,3	16	13,3
5	9-13	8	6,7	12	10,0
6	4-8	8	6,7	4	3,3
7	0-3	4	3,3	8	6,7
Всего		122	100	120	100

Материалы диагностики свидетельствуют о том, что значительная часть педагогов на данном этапе эксперимента некоммуникабельны. Так, первый уровень сформированности коммуникабельности показали: 23.4% педагогов в контрольной группе и 20% - в экспериментальной группе. Эти педагоги продемонстрировали некоммуникабельность в общении.

Большая часть испытуемых как контрольной (30%), так и экспериментальной (33.3%) групп имеют второй уровень развития коммуникабельности, что характеризует этих педагогов как замкнутых, неразговорчивых людей, им очень сложно устанавливать контакты с окружающими. Относительно невелика доля педагогов, обладающих коммуникабельностью в той степени, которая необходима педагогу для организации личностно-ориентированного взаимодействия с родителями. Так, третий уровень общительности имеют 13.3% и 16.7% педагогов в контрольной и экспериментальной группах соответственно. Это те педагоги, которые вполне общительны и в незнакомой ситуации чувствуют себя уверенно. Доля педагогов, имеющих четвертый уровень сформированности коммуникабельности (соответствует нормальной коммуникабельности), составила в обеих группах по 13.3%. Это именно тот уровень развития коммуникабельности, который является, по нашему мнению, идеальным для современного педагога, так как этот уровень коммуникабельности характеризует людей любознательных, умеющих слушать собеседника, достаточно терпеливых в общении с другими людьми и в то же время спокойно отстаивающих свою точку зрения. На пятом уровне коммуникабельности находятся в контрольной группе 10% педагогов и в экспериментальной группе – 6.7%. Эти педагоги весьма общительны, они любопытны, разговорчивы, порой даже сверх меры, они легко устанавливают контакты с новыми людьми, однако часто бывают неусидчивы и нетерпеливы. Незначительная часть педагогов чрезвычайно общительны. Так, шестой и седьмой уровни коммуникабельности имеют 3.3% и 6.7% педагогов в контрольной; 6.7% и 3.3% – в экспериментальных группах соответственно. Наблюдения за этими испытуемыми показали, что коммуникабельность у них носит болезненный характер, они часто не сдержаны, вспыльчивы, что очень негативно воспринимается окружающими. Это также мешает педагогической профессии, как и крайне низкий уровень коммуникабельности.

Сформированность личностно-деятельностного компонента определялась также по наличию профессионально значимых личностных качеств педагогов: креативности, коммуникативности, инициативности, объективности, высокой и

адекватной самооценки и т.д. Для определения сформированности личностного компонента использовался тест «Насколько у вас сформированы качества педагога?» Л.Д. Столяренко (Приложение 4). Данная диагностическая методика позволила педагогам оценить у себя следующие качества личности: чуткость, справедливость, эрудиция, уравновешенность, ответственность, деликатность, доброжелательность, инициативность, креативность, самоконтроль, общительность, требовательность к другим и к себе, чувство собственного достоинства, трудолюбие, артистичность, целеустремленность, чувство такта, юмора, педагогический оптимизм, обаяние и искренность. Так, педагоги (ЭГ 26.1%) оценили свои профессиональные качества высоко - оптимальный уровень (81–100 баллов), в (КГ – 23.2%). Допустимый уровень – выше среднего (61–80 баллов) имеют педагоги (ЭГ – 65.3%) и (КГ – 60.1%). Средний уровень никто не проявил. Критический уровень – ниже среднего – от 40 до 59 баллов – набрали педагоги (ЭГ – 7.3 %) и (КГ – 15.1%). Недопустимый – 20-39 баллов – имеют педагоги (ЭГ – 1.3%) и (КГ – 1.6%). (Рисунок 9).

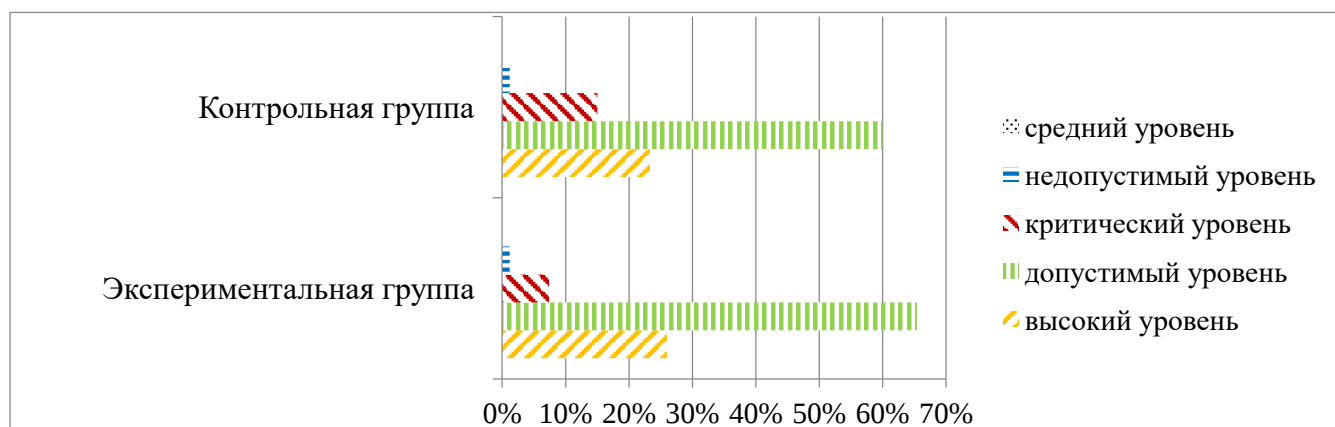


Рисунок 9 - Уровни сформированности личностных качеств педагога в экспериментальной и контрольной группах

В ходе анкетирования родителей мы также изучили уровень включенности родителей в совместную деятельность «педагог-ребенок-родитель» (Таблица 12).

**Включенность родителей в совместную деятельность
«педагог-ребенок-родитель»**

Направления деятельности	Доля родителей, участвующих в совместной деятельности (Э.Г.)	Доля родителей, участвующих в совместной деятельности (К.Г.)
Организация и проведение совместных мероприятий с детьми (досуги, экскурсии, выставки, праздники, конкурсы)	14,4	13,4
Оказание помощи детскому саду в хозяйственной деятельности.	25,5	24,5
Участие в семинарах, мастер-классах, конференциях.	33,7	32,7
Участие родителей в трансляции собственного опыта семейного воспитания:		
а) встречи по обмену опытом,	6,3	6
б) семейные проекты,	5,1	4,1
в) мультимедийные презентации,	13	14
д) публикации опыта в СМИ	2	2

Число совместно проводимых событий (конкурсов, праздников, досугов, выставок и т.д.) оказалось разным в дошкольных образовательных учреждениях, участвующих в эксперименте, однако общей для всех характеристик являлось то, что инициатива совместной работы исходила не от родителей, а от руководителей учреждений. Родители объясняли свою низкую активность тем, что «совместные мероприятия не всегда интересны» (22%), «на семинарах, собраниях преобладает общая информация» (34%), «педагоги неуважительно относятся к мнению родителей» (18%), «большинство педагогов авторитарны» (13%), «обращаются за помощью в решении экономических проблем» (18%). Многие из родителей считали, что они не участвовали в совместной деятельности из-за «нехватки времени в связи с занятостью на работе», «недостаточного уровня компетентности педагогов для организации личностно-ориентированного взаимодействия» (Таблица 13).

**Мнение родителей об уровне компетентности педагогов по вопросам
организации личностно-ориентированного взаимодействия**

Доля родителей (в %)	низкий		средний		высокий	
	Э.Г.	К.Г.	Э.Г.	К.Г.	Э.Г.	К.Г.
Составляющие компетентности						
Способность построить позитивные взаимоотношения с родителями	38	36	49	47	13	17
Умение регулировать свои отношения с родителями и адекватно оценивать эти отношения	49	47	39	36	12	17
Способность продуктивно решать проблемы на основе диалога	51	47	29	29	20	24
Умение выстроить личностно-ориентированное взаимодействие с родителями	50	52	35	34	15	14

Примечательным оказалось то, что родители дают низкую оценку готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста и подчеркивают, что чаще всего взаимодействие носит формальный характер.

Проанализировав и обобщив материалы данного параграфа, можно сформулировать следующие выводы о том, что большая часть испытуемых как контрольной, так и экспериментальной групп имеют второй уровень развития коммуникабельности, что характеризует этих педагогов как замкнутых, неразговорчивых людей, им очень сложно налаживать контакты с окружающими. Относительно невелика доля педагогов, обладающих коммуникабельностью в той степени, которая необходима педагогу для организации личностно-ориентированного взаимодействия с родителями; у большинства педагогов недостаточно проявляются потребности, являющиеся предпосылками к изучению и внедрению личностно-ориентированных технологий (необходимость личностного роста, желание быть признанным, желание заниматься творческой деятельностью); родители дают низкую оценку готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию и подчеркивают, что общение носит чаще

всего формальный характер, педагогами не учитываются современные тенденции жизни общества и особенности нового поколения родителей.

Всё вышеизложенное позволяет констатировать существование проблем в организации непрерывного обучения педагогов дошкольного образования, связанных с формированием у них готовности к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста. В связи с этим, возникает необходимость в организации целенаправленной работы по формированию готовности к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями, о чём и пойдёт речь в следующем параграфе.

2.2 Реализация модели непрерывного обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста

Анализ научных исследований, проведённых в первой главе, и результаты диагностического анкетирования (параграф 2.1) показали, что успешность взаимодействия педагогов с родителями во многом зависит от уровня сформированности у них готовности к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста. Для решения этой задачи необходимо специальное конструирование содержания и процесса непрерывного обучения педагогов дошкольного образования личностно-ориентированному взаимодействию с родителями.

Данные идеи легли в основу модели непрерывного обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста, описанной в параграфе 1.3.

Вышеизложенное стало основанием для проведения формирующего эксперимента, в котором участвовали 122 педагога - слушателя Санкт-

Петербургской академии постдипломного педагогического образования. Данная категория педагогов вошла в экспериментальную группу. В контрольную группу вошли 120 педагогов ГДОУ Санкт-Петербурга, которые не обучались в Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. Затем, после организации и проведения формирующего эксперимента, выявленные результаты контрольной и экспериментальной групп о готовности к личностно-ориентированному взаимодействию педагогов дошкольного образования с родителями детей дошкольного возраста будут сравниваться.

Следовательно, в процессе проведения формирующего эксперимента была применена модель непрерывного обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста, определены ведущие направления данного процесса.

Формирование готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста предполагало реализацию модульной программы «Личностно-ориентированное взаимодействие педагогов дошкольного образования с родителями детей дошкольного возраста» (72 часа) (Приложение 5).

Актуальность и практическая значимость программы обусловлена сегодняшней ситуацией глобальных изменений в мире, в обществе, среди которых наиболее значимыми выступают изменения самого человека. Они обусловлены реальными преобразованиями условий его жизнедеятельности, проявляются в разной степени и в разных плоскостях. Кардинальные изменения в развитии современного человека диктуют необходимость не просто аккумуляции и мобилизации всех знаний о нем, а специального изучения, осмысления его дифференцированных характеристик, особенностей его функционирования, условий сохранения его устойчивости в весьма неустойчивом мире. Проблема взаимодействия, взаимопонимания людей разных поколений приобретает стратегически новый ракурс. Речь идет не просто о передаче новым поколениям накопленных ценностей, а о личностно-ориентированном взаимодействии в детско-взрослом сообществе, которое нуждается в его оптимизации.

С учетом данных тенденций подготовка педагогов дошкольного образования должна быть ориентирована на обеспечение осознания приоритетности *личностно-ориентированного взаимодействия с родителями детей дошкольного возраста*. Данная программа включает в себя введение в проблему и три образовательных модуля (Таблица 14).

Таблица 14

Структура программы «Личностно-ориентированное взаимодействие педагогов с родителями детей дошкольного возраста»

Программа «Личностно-ориентированное взаимодействие педагогов с родителями детей дошкольного возраста»		
Введение в проблему «Человек в современном мире: возможности развития»		
Модуль 1. «Становление детско-взрослого сообщества» <u>Цель:</u> практико-ориентированное сопровождение обучения педагогов дошкольного образования личностно-ориентированному взаимодействию с родителями	Модуль 2. «Становление сетевого взаимодействия педагогов и родителей» <u>Цель:</u> информационно-методическое сопровождение обучения педагогов дошкольного образования личностно-ориентированному взаимодействию с родителями	Модуль 3. «Становление межпоколенных отношений в территориальных детско-взрослых сообществах» <u>Цель:</u> научно-методическое сопровождение обучения педагогов дошкольного образования личностно-ориентированному взаимодействию с родителями
Приоритетные формы: дискуссионные клубы, мастер-классы, семинары-практикумы, деловые игры, ролевые игры, проекты, сетевые профессиональные сообщества, научно-практические конференции районного, городского, всероссийского и международного уровня, конкурсы районного, городского и всероссийского уровней		

Во введении в проблему «Человек в современном мире: возможности развития» раскрывается стратегия прогнозирования развития общества посредством личностно-ориентированного взаимодействия людей разных поколений; межпоколенные отношения людей в современных условиях, которые не исследованы в науках – педагогике, социологии, психологии; подчеркивается, что каждое поколение людей имеет свою функциональную нагрузку и способности, обеспечивая развитие общества.

Первый модуль «Становление детско-взрослого сообщества».

Цель первого модуля - практико-ориентированное сопровождение обучения педагогов дошкольных образовательных организаций личностно-ориентированному взаимодействию с родителями.

В модуле раскрывается новая модель личностно-ориентированного взаимодействия между субъектами образовательного процесса; происходит знакомство с образовательными проектами; технологиями личностно-ориентированного взаимодействия педагога с родителями детей дошкольного возраста, используемыми в образовательном процессе дошкольной образовательной организации.

Одной из эффективных форм обучения на уровне дошкольных образовательных организаций стали мастер-классы разной тематики: «Личностно-ориентированное взаимодействие в процессе совместной проектной деятельности», «Исследовательские проекты», серия мастер-классов (проект детско-взрослого сообщества «Мы вместе!», проекты «Портфолио семьи», «Герб семьи» «Как здорово, что все мы здесь сегодня собрались», «Театральная неделя» и др.), которые носят прикладной характер. Мастер-классы позволяют более глубоко и систематично изучить рассматриваемую проблему, подкрепить теоретический материал примерами из практики показом отдельных приёмов и способов работы. В качестве примеров из практики использовались «Шпаргалки для родителей» Л.В. Свирской [211], которые не просто дают возможность рассмотрения проблемных ситуаций, возникающих во время взаимодействия с

родителями и детьми, но и помогают выстроить стратегию личностно-ориентированного взаимодействия в детско-взрослых сообществах.

Главными задачами мастер-класса в дошкольной образовательной организации являются:

- создание условий для профессионального общения, самореализации и стимулирования роста творческого потенциала педагогов;
- повышения профессионального мастерства педагогов;
- распространение передового педагогического опыта;
- внедрение технологий личностно-ориентированного взаимодействия.

Нами была разработана структура проведения мастер-классов:

- вступительная часть, где руководителем мастер-класса даются необходимые целевые установки, раскрывается содержание мастер-класса в целом и его отдельных составных частей;
- основная демонстрационная часть;
- комментирующая часть, где руководитель мастер-класса поясняет элементы своей работы, которые, с его точки зрения, наиболее важны и несут оригинальный характер;
- обсуждение участниками мастер-класса;
- подведение итогов руководителем мастер-класса.

В ходе мастер-класса «Исследовательские проекты» педагоги познакомились с совместными проектами: «Семь шагов к пониманию», «Персональная выставка», «День признаний», «Портфолио семьи». Итогом мастер-класса стали наглядные материалы (паспорт семейных проектов «Портфолио семьи», «Персональная выставка»; памятки «Домашняя лаборатория» и т.п.), изготовленные руками педагогов, рекомендации по их использованию для педагогов и родителей.

Позитивным результатом мастер-класса можно считать овладение участниками решения педагогической задачи новыми творческими способами, формирование мотивации к совместному поиску, самообучению, самосовершенствованию и саморазвитию.

Благодаря проведению мастер-класса, педагоги получили ответы на вопросы: «Что может изменить отношение родителей к детскому саду?», «Как будут складываться отношения между педагогами, родителями и детьми в рамках проектной деятельности?», «Как организовать личностно-ориентированное взаимодействие с родителями детей?»

Таким образом, проведение мастер-классов в дошкольных образовательных организациях способствуют непрерывному обучению педагогических кадров, оказывают реальную помощь педагогам в развитии их мастерства, необходимого для современного педагога.

Второй модуль «Становление сетевого взаимодействия педагогов и родителей».

Цель второго модуля – информационно-методическое обучение педагогов дошкольных образовательных организаций личностно-ориентированному взаимодействию с родителями.

Во втором модуле рассматривается создание единого виртуального пространства для организации сетевого взаимодействия педагогов дошкольных образовательных организаций с родителями детей дошкольного возраста.

Второй модуль предполагал разные формы обучения педагогов. Мы остановимся на одной из форм обучения – семинарах-практикумах. На районных семинарах-практикумах рассматривалась тематика: «Становление сетевого взаимодействия педагогов и родителей», «Сетевое взаимодействие родителей и педагогов как форма личностно-ориентированного взаимодействия с родителями детей», «Сетевое взаимодействие как одна из эффективных инновационных форм взаимодействия с родителями», «Роль семейных, межсемейных проектов в организации развития детско-взрослого сообщества».

Благодаря проведению проблемных семинаров-практикумов данной тематики, педагоги получили ответы на вопросы: Кто будет являться участником сетевого взаимодействия? Каковы мотивы участников для вступления в сетевое взаимодействие? Какой тип взаимодействия будет адекватен запросам потенциальных участников? и получили уникальную возможность:

- непосредственно включиться в реальный процесс организации сетевого взаимодействия педагогов и родителей;
- самостоятельно разработать сетевой проект взаимодействия с родителями;
- презентовать результаты сетевого проекта индивидуально и группой;
- создания личного информационного пространства педагога в сети Интернет;
- обмениваться опытом.

Значимость проведения районных семинаров-практикумов заключается в возможности педагогов получить практический опыт от передовых педагогов-практиков, включенных в экспериментальную группу.

Знакомство с сетевыми проектами «Семейная игротека», «Мама, папа, я – это наша семья» помогли педагогам увидеть, как меняется отношение родителей к собственному ребенку в процессе реализации проектов.

Участники семинара-практикума получили возможность:

- обсуждения использования технологий личностно-ориентированного взаимодействия с родителями детей в сетевом взаимодействии с разных точек зрения, которые предполагали работу в малых группах (каждая группа представила свое выступление и определила свою позицию по данному вопросу). Во время общего обсуждения все группы выстраивали свое отношение к результатам работы каждой группы и их позиции;
- во время семинара-практикума в совместно распределенной деятельности участвовать в рефлексии и определить для себя новые педагогические задачи.

Приведем образец творческого задания для участников семинара
(исследовательский элемент):

Уважаемые педагоги!

*На всех этапах проведения семинара будьте внимательными
(читайте, слушайте, сопоставляйте, смотрите, находите взаимосвязи).*

На основании метода наблюдения

1. *Определите проблемы, существующие у субъектов образовательного процесса «родители - педагоги» при освоении интернет-взаимодействия (представьте древо проблем), из выделенных обозначьте самую главную и важную (если ее устранить, то решены будут и остальные мелкие проблемы, определенные вами). Потом (работа в группах) после обмена мнениями снова выделите главную проблему и оформите свои методические рекомендации в логической последовательности в листах «Методика «Зеркало инновационных преобразований» (Т.В. Светенко, И.В. Галковская, Е.Н. Яковлева [210]) (Приложение 6). По одному человеку из каждой группы должны озвучить рекомендации с объяснением и обоснованием (принцип «обучая других – обучаемся сами»).*

2. Рефлексия

а) Произошла ли активизация вашей познавательной деятельности в процессе работы семинара-практикума: *да - частично – нет.*

б) Вполне ли вы удовлетворены, довольны результатами пройденного семинара-практикума: *да - частично – нет.*

в) Что полезное вы получили для своей профессиональной деятельности из пройденного семинара-практикума. Опишите.

Процесс рефлексии помогает участникам семинара-практикума и субъектам конкретных дошкольных образовательных организаций не только осмыслить проблемы, затруднения и успехи в своей работе, а также оценить новые возможности использования сети Интернет для организации сетевого взаимодействия с родителями детей дошкольного возраста.

Таким образом, организация семинаров-практикумов данной тематики способствовала достижению принципиально новых педагогических эффектов в становлении сетевого взаимодействия «педагог-родитель»:

- деятельность педагога ориентирована на индивидуальные потребности родителей, реализуется личностно-ориентированное взаимодействие с родителями, для педагогов образовательной организации это возможность привлечь и «достучаться» до каждого родителя (адресность);

- личностно-ориентированное взаимодействие на основе добровольности, когда отсутствуют элементы «принуждения» «обязательств» (добровольность);
- возможность взаимодействия с родителями в удобное время, в удобном месте, что, на наш взгляд, наиболее ценно с точки зрения родителей (гибкость и доступность);
- участники сетевого взаимодействия формируют новое пространство информационной культуры, в котором создается особый мир социальных отношений и формируется специфическая система ценностей;
- несмотря на особенности информационно-коммуникационных взаимодействий в социальной сети, важнейшим фактором так же, как и в условиях взаимодействия «лицом к лицу» остаются межличностные отношения, а также мотивы, складывающиеся в результате интеракций (взаимодействие всех участников образовательного процесса строится на личностно-ориентированном взаимодействии);
- инициируется творческая активность родителей;
- возможность диссеминации педагогического опыта: методологические, методические, информационные и диагностические материалы, размещенные на сайте дошкольной образовательной организации или личном сайте педагога доступны пользователям сети, и могут использоваться в педагогической практике;
- возможность подготовки компетентного, конкурентоспособного педагога, готового к дальнейшему самообразованию и саморазвитию в вопросах личностно-ориентированного взаимодействия с родителями детей;
- позволяет оперативно устанавливать обратную связь с родителями детей, расширяет возможность оказания различным категориям семьи своевременной многопрофильной помощи, психолого-педагогической поддержки и сопровождения;
- интерактивный режим взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников не противопоставляет и не исключает традиционные формы работы с семьей через непосредственное «живое общение», а скорее обогащает и дополняет их, учитывая современные реалии жизни.

Мы можем отметить, что семинары-практикумы являются активной формой обучения педагогов дошкольного образования.

Третий модуль «Становление межпоколенных отношений в территориальных детско-взрослых сообществах».

Цель третьего модуля: научно-методическое сопровождение обучения педагогов дошкольного образования личностно-ориентированному взаимодействию с родителями.

В тематике третьего модуля «Становление межпоколенных отношений в территориальных детско-взрослых сообществах» рассматриваются вопросы, связанные с развитием новой информационной культуры, в рамках которой создается новый тип территориальных детско-взрослых сообществ.

Нами разработаны курсы «Личностно-ориентированное взаимодействие педагогов и родителей в процессе проектирования территориальных детско-взрослых сообществ».

В рамках курсов педагоги познакомились с результатами теоретического и экспериментального исследования ученых Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого в рамках проекта «Тенденции и потенциальные возможности развития межпоколенных отношений в территориальных детско-взрослых сообществах». Был представлен опыт дошкольных образовательных организаций Санкт-Петербурга - «Поиск путей личностно-ориентированного взаимодействия педагогов и родителей в территориальных сообществах» (ГБДОУ №№ 80; 81 Красногвардейского района). Проведен семинар-практикум «Стратегии развития межпоколенных отношений», на котором была организована групповая дискуссия на тему «Возможно ли целенаправленное педагогическое влияние на развитие территориальных детско-взрослых сообществ?». В ходе дискуссии велся поиск ответов на следующие вопросы: Как осуществляется межпоколенное взаимодействие в различных моделях в зависимости от их специфики? В чем специфика взаимодействия с

сетевыми виртуальными сообществами? Учитываются ли потребности детей и взрослых, входящих в территориальные детско-взрослые сообщества?

Участникам семинара-практикума была предложена анкета «Исследование характеристик территориальных детско-взрослых сообществ в Санкт-Петербурге», посвященная исследованиям характеристик территориальных детско-взрослых сообществ (М. В. Александрова, И.А. Дони́на, Е.В. Мигунова, М.Н. Певзнер, Р.М. Шерайзина) [170] с целью выявления условий формирования успешного детско-взрослого сообщества.

Рефлексия «Ожидание» позволила участникам семинара-практикума сделать вывод, что развитие детско-взрослых сообществ зависит от целого ряда факторов, к которым относятся: подготовка педагогов к организации продуктивного межпоколенного взаимодействия в сообществах; характер инициации создания такого сообщества; продолжительность существования сообщества; количественное соотношение в сообществе детей и взрослых; характер взаимодействия (личностно-ориентированное) между представителями различных поколений и групп взрослых, оказывающих целенаправленное педагогическое влияние на сообщество, - педагоги, родители, представители общественности; возрастные категории детей, входящие в сообщество.

Нами была систематизирована информация о реальных проблемах в организации территориальных детско-взрослых сообществ. Одновременно актуализировалась потребность в сотрудничестве педагогов дошкольных образовательных организаций посредством выделения тех вопросов, где они могли бы поделиться собственным опытом решения теоретических и практических проблем, соотнести свои образовательные потребности с образовательными возможностями (готовность к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей).

Итогом подведения всей работы стало проведение научно-практической конференции международного уровня «Детский сад будущего: «нестандартный» педагог в мире стандартов».

Одна из задач конференции - обсудить особенности взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи в современных условиях, рассмотреть формы и методы организации личностно-ориентированного взаимодействия педагогов и родителей, способствующих качественным изменениям в работе дошкольной образовательной организации.

Активный диалог между учеными и практиками выступает как средство развития профессионализма, усвоения нового, рефлексии собственного опыта, получения обратной связи от представителей профессионального сообщества. Такой диалог возможен благодаря авторским презентациям педагогического опыта. Проиллюстрируем более подробно конкретными примерами. На конференции «Детский сад будущего – «нестандартный» педагог в мире стандартов» проводились секции в форме круглых столов, дискуссионных площадок, мастер-классов, деловых игр. На секциях проводились мастер - класс «Технологии личностно-ориентированного взаимодействия», круглый стол «Детский сад и семья: новые грани взаимодействия» и рассматривалась тематика: «Технология создания деловых игр», «Личностно-ориентированные технологии дискуссионного типа», «Педагогические конфликты и пути их преодоления»; работала дискуссионная площадка, на которой обсуждался вопрос: «Каковы пути формирования сетевого детско-взрослого сообщества». В работе секций принимали участие дошкольные образовательные организации, участвующие в эксперименте.

На конференции работал «Открытый микрофон». Педагогам была предоставлена возможность не только обменяться мнениями, идеями, предложениями, но и подвести итог работы конференции. Результатом конференции стал выпуск сборников статей «Детский сад будущего – «нестандартный» педагог в мире стандартов» и «Вариативные модели перехода дошкольных образовательных организаций к работе по ФГОС дошкольного образования: петербургское многообразие», в которых представлен опыт работы дошкольных образовательных организаций, участвующих в эксперименте.

Таким образом, научно-практическая конференция стала площадкой по диссеминации инновационного опыта педагогов и формой сотворчества всех участников образовательного процесса, что неизбежно повышает их мотивацию к дальнейшему совершенствованию профессиональной деятельности (в овладении технологиями личностно-ориентированного взаимодействия).

Эффективной формой обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями являются и сетевые профессиональные сообщества.

А.Н. Сергеев представляет сетевое сообщество в виде группы людей, которые взаимодействуют на основе коммуникаций Интернета, обладают общими связями между собой, являются способными к проявлению саморефлексии и совместных форм активности [173]. С целью формирования сетевых сообществ важное значение для нас имеют следующие характеристики: интенсивный обмен информацией между членами сообщества - обмен знаниями, диалог, взаимная поддержка; общие задачи, цели, потребности и интересы; организация доступа всех членов сообщества к общим ресурсам; общий язык и контекст для осуществления общения; для обучения членов сообщества огромное значение имеет творческий характер деятельности, наличие свободы в выборе видов деятельности и собственных маршрутов; широкое вовлечение в деятельность сетевых сообществ субъективного опыта преподавателей, педагогов, методистов, возможностей постижения опыта других людей; стремление участников сообщества к поиску собственной индивидуальности и самореализации, конструированию собственного окружения, формированию своего образа в сети Интернет.

Образовательные возможности сетевого сообщества видятся нам, в первую очередь, в контексте реализации личностных и социальных отношений в сети Интернет, реализация различных форм обучения на основе осуществления активной деятельности обучающихся, которая включает совместное творчество и взаимное сотрудничество. Сетевое профессиональное сообщество в обозначенном понимании способствует возможности организации взаимоотношений и взаимодействия обучаемых на основе коллективных и индивидуальных ресурсов,

создание новейших информационных материалов, совместную деятельность пользователей в сети Интернет. Это могут быть, как в нашем случае, «Новостные ленты», позволяющие публиковать оперативную информацию в форме краткого интервью и развернутого сообщения; «Методическая копилка», где размещены публикации («Личностно-ориентированное взаимодействие педагогов с родителями детей дошкольного возраста», «Готовность педагога ДОО к инновационной деятельности в условиях модернизации образования», «Дошкольная образовательная организация и семья: новые грани взаимодействия»); научно-практические семинары («Личностно-ориентированные технологии работы с родителями как условие эффективности образовательного процесса в ДООУ» или «Создание детско-взрослого сообщества в ДООУ – один из путей инновационного развития учреждения»); учебно-методические пособия («Современные формы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи» и «Психолого-педагогическая поддержка ребенка и семьи в системе дошкольного образования»); методические рекомендации («Методические рекомендации по подготовке к профессиональному конкурсу «Воспитатель года»). Для активизации интереса пользователей к ресурсу нами предусмотрено размещение результатов и материалов всероссийских и городских конкурсов, для этого создано «Созвездие Дошкольный Петербург». Основными участниками сетевого профессионального сообщества стали преподаватели, методисты и педагоги, заинтересованные в изучении и освоении новых образовательных технологий (личностно-ориентированного взаимодействия с родителями детей). В сетевом профессиональном сообществе нами были организованы дискуссии в рамках форума. Чтобы ввести педагогов и методистов в дискуссию, преподаватель в начале форума выступает модератором, он определяет проблему и проводит ознакомление с разными точками зрения, способствующими решению этой проблемы. Преподаватель должен следить за ходом дискуссии, чтобы она получилась интересной, должен вовремя вмешиваться в нее, задавать новое, еще не озвученное направление высказанным суждениям. Например, интересная

дискуссия развернулась на форуме «Хотелось бы узнать Ваше мнение о мотивах межпоколенного общения в территориальных детско-взрослых сообществах». В ходе дискуссии участники форума назвали мотивы общения со старшим поколением: получение полезной информации, советов, возможность научиться новому, услышать мнение более грамотных людей. Мотивами общения с родственниками и членами своей семьи участники форума назвали обсуждение дошкольных образовательных организаций с целью выбора для своего ребенка, форм совместной деятельности взрослых и детей в домашних условиях, проблем во взаимодействии родителей с ребенком дошкольником.

На сегодняшний день в решении образовательных задач достаточно недооцениваются возможности социальных сетей. Современные социальные онлайн-сервисы в сети Интернет становятся все более популярными, в связи с этим появляются новые возможности для их применения. К примеру, широко распространенная социальная сеть «В контакте» может применяться в качестве дополнительной к занятиям в аудиториях формой взаимодействия преподавателей, методистов и педагогов. Коммуникативное пространство социальной сети «В контакте» позволило нам выстроить неформальное общение, что дает возможность преподавателю организовать личностно-ориентированное обучение методистов и педагогов. Использование технологий форумов позволило всем участникам группы организовывать сетевой контент, необходимый для обучения: статьи, глоссарии, мультимедийные библиотеки, обсуждения. Все это стимулирует осуществление самостоятельной познавательной деятельности, способствует развитию навыков всесторонней оценки. Такое взаимодействие обеспечивает организацию непрерывности учебного процесса, а обсуждение проектных работ и теоретических вопросов педагогов повышает эффективность обучения. Мультимедийность коммуникативного пространства облегчает загрузку и просмотр в группе видео- и аудиоматериалов, интерактивных приложений и др. [69, С. 208-214].

Мы предлагаем применять в работе с обучающимися обозначенные виды Интернет-ресурсов: ресурс для самостоятельной работы обучающихся, ресурс для

осуществления подготовки преподавателя к лекциям (методические ресурсы и ресурсы для подбора наглядных материалов), ресурс, предназначенный для организации практической работы на лекциях, ресурс для реализации самообразования обучающихся (сайты осуществления дистанционного обучения).

Происходящие в современном государстве, обществе и образовании перемены предъявляют новые требования к качеству отношений дошкольных образовательных организаций и семьи. Как уже говорилось в первой главе диссертационного исследования, сегодня родители и педагоги осознают необходимость личностно-ориентированного взаимодействия, которое может выразиться в педагогическом сопровождении семьи в вопросах воспитания детей. В настоящее время происходит активный поиск новых технологий личностно-ориентированного взаимодействия и форм взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями детей дошкольного возраста, обусловленный особенностями современного общества.

Для реализации программы использовались разные формы обучения педагогов: наставничество, открытые мероприятия, педагогические советы, дискуссионные клубы, мастер-классы, семинары-практикумы, деловые игры, ролевые игры, проекты, опытно-экспериментальные площадки, ярмарки педагогических идей, творческие лаборатории, методические объединения, курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов, научно-практические международные, региональные, городские и районные конференции, городские методические объединения для районных методистов ИМЦ, сетевые профессиональные сообщества, союз педагогов Санкт-Петербурга, конкурсы районного городского и всероссийского уровня, вебинары, педагогические форумы, образовательный портал образовательной организации дополнительного профессионального образования и др. [69, С. 208-214].

В процессе обучения и по завершении каждого образовательного модуля используются разнообразные формы самоанализа сформированности мотивационно-ценностной, когнитивной и деятельностной готовности педагогов к

лично-ориентированному взаимодействию с родителями детей: презентации, эссе, практические задания, рефлексивные практики. Используются разнообразные формы рефлексии: индивидуальная, коллективная, самоанализ. Коллективная рефлексия включает в себя анализ деятельности, самоанализ и интерпретацию деятельности (может проводиться в форме продолжения фразы): было интересно...; было трудно...; я поняла, что...; теперь я умею...; я почувствовал...; у меня получилось...; меня удивило, что...; я попробую...; я приобрела...

Таким образом, можно уверенно утверждать, что непрерывное обучение педагогов дошкольного образования лично-ориентированному взаимодействию с родителями достигается посредством использования модульной программы «Личностно-ориентированное взаимодействие педагогов с родителями детей дошкольного возраста». Высокую эффективность реализации модульной программы позволили обеспечить используемые формы обучения: открытые мероприятия, дискуссионные клубы, мастер-классы, семинары-практикумы, деловые игры, ролевые игры, проекты, опытно-экспериментальные площадки, ярмарки педагогических идей, творческие лаборатории, методические объединения, курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов, научно-практические международные, региональные, городские и районные конференции, сетевые профессиональные сообщества, конкурсы районного городского и всероссийского уровня и др. [68, С. 88-91].

В качестве интегративного критерия выступает готовность педагогов к осуществлению лично-ориентированного взаимодействия с родителями детей дошкольного возраста. С учетом интегративного критерия определены уровневые показатели: ценностно-мотивационный, когнитивный, лично-деятельностный, оценочно-рефлексивный.

Ценностно-мотивационный компонент определён нами как системообразующий, поскольку от мотивации зависит активность личности, направленность ее дальнейшей деятельности. Успех в определенном виде деятельности зависит не только от способностей, знаний и умений, но и от

мотивации. Педагоги с высоким уровнем мотивации, как правило, достигают лучших результатов. Система мотивов выполняет регулятивную функцию в процессе непрерывного обучения педагога дошкольного образования к личностно-ориентированному взаимодействию. Составляющими ценностно-мотивационного компонента являются: направленность мотивации педагогов; интерес к взаимодействию с родителями; желание взаимодействовать с родителями; наличие мотивационной готовности к использованию технологий личностно-ориентированного взаимодействия с родителями; желание участвовать в создании, реализации и распространении технологий личностно-ориентированного взаимодействия с родителями, потребность в самообразовании, самосовершенствовании.

Когнитивный компонент предполагает знание сущности и специфики личностно-ориентированного взаимодействия с родителями; владение знаниями о технологиях личностно-ориентированного взаимодействия с родителями; владение знаниями о содержании, структуре, методике использования технологий личностно-ориентированного взаимодействия с родителями.

Личностно-деятельностный компонент проявляется в способности к осуществлению личностно-ориентированного взаимодействия с родителями детей; владение технологиями личностно-ориентированного взаимодействия с родителями; наличие конструктивных и проектировочных умений; организованность, активность; формирование личностной позиции.

Оценочно-рефлексивный компонент определяет способность педагога ставить цели; умение провести грамотный рефлексивный анализ, осмысление, анализ собственной педагогической деятельности, которая обнаруживает новые аспекты, качества, потенциалы, возможности.

Для определения эффективности процесса формирования готовности к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями определены уровни их сформированности (достаточный, допустимый, недостаточный).

С целью организации данной части исследования были выявлены и зафиксированы критерии, показатели, методики, необходимые для осуществления исследования и последующего анализа эффективности предложенной, разработанной системы опытно-экспериментальной работы, соблюдено их тождество для итогового и стартового определения уровней готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями.

В контрольном эксперименте приняли участие 122 педагога – слушатели Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, участвующие в формирующем эксперименте, а также 120 педагогов, не проходивших обучение в Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. Родители из 4 дошкольных образовательных учреждений - 100 человек (50 родителей экспериментальной и 50 родителей контрольной группы). Проанализируем результаты сформированности показателей ценностно-мотивационного, когнитивного, личностно-деятельностного и оценочно-рефлексивного на констатирующем и контрольном этапе.

При проведении анализа изменений, произошедших в ценностно-мотивационном компоненте, был сформулирован вывод о том, что произошли не только количественные, но и качественные изменения. Большинство педагогов экспериментальной группы готово к взаимодействию с родителями и освоению технологий личностно-ориентированного взаимодействия с родителями, показывают в процессе самоанализа необходимый уровень овладения опытом творческой деятельности по формированию, проработке, применению и апробации технологий личностно-ориентированного взаимодействия, участию в деятельности творческих групп – высокий уровень (ЭГ 28.7%), средний уровень (ЭГ 59.9%). Полученные данные свидетельствуют о преобладании у педагогов контрольной группы среднего уровня (КГ 66.6 %) готовности к изучению и внедрению технологий личностно-ориентированного взаимодействия с родителями, у педагогов (КГ 18.4 %) по-прежнему отмечается негативное отношение и нежелание

воспринимать и внедрять что-либо новое. На основании этого, можно отметить, что результаты исследования говорят о положительной динамике показателей мотивационной готовности к внедрению личностно-ориентированных технологий взаимодействия с родителями у педагогов экспериментальной группы и незначительных изменениях в контрольной группе педагогов (Таблица 15, Рисунок 10).

Таблица 15

**Динамика мотивационной готовности
педагогов к внедрению личностно-ориентированных технологий
взаимодействия с родителями**

Уровень готовности к изучению и внедрению личностно-ориентированных технологий взаимодействия с родителями	Экспериментальная группа (Э.Г.)		Контрольная группа (К.Г.)		Экспериментальная группа (Э.Г.)		Контрольная группа (К.Г.)	
	На начало эксперимента				На конец эксперимента			
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Высокий	11	9,0	12	10,0	35	28,7	18	15,0
Средний	84	68,8	83	69,0	73	59,9	80	66,6
Низкий	27	22,1	25	21,0	14	11,4	22	18,4
Всего	122	100	120	100	122	100	120	100

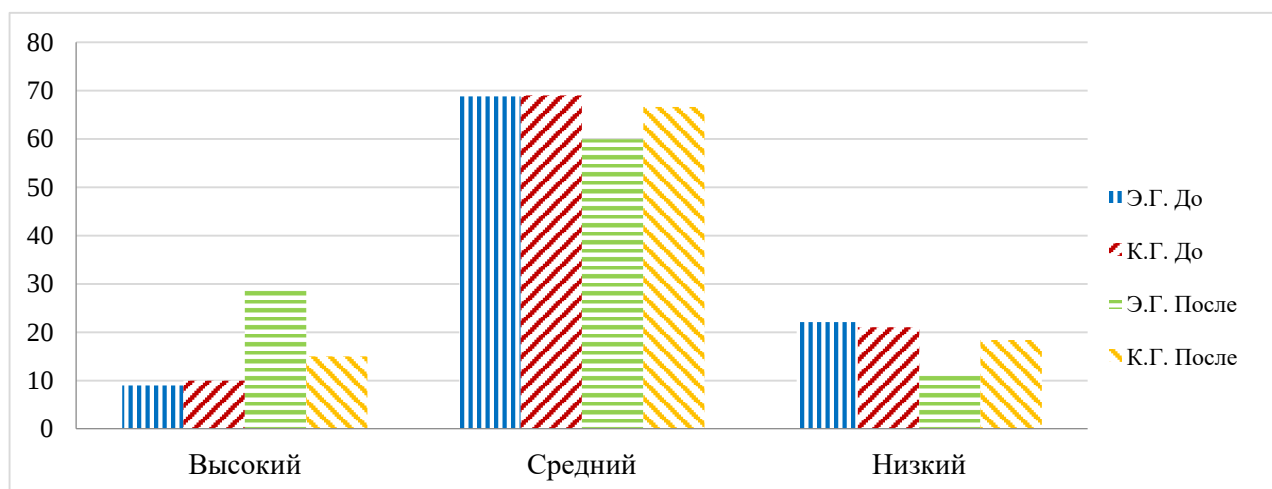


Рисунок 10 - Динамика готовности педагогов к внедрению личностно-ориентированных технологий взаимодействия с родителями

Качественный и количественный анализ итоговых показателей мотивационной готовности к изучению и внедрению личностно-ориентированных технологий взаимодействия с родителями свидетельствует о том, что мотивация педагогов детерминирована потребностями к саморазвитию и личностному росту в области взаимодействия с родителями, освоения и внедрения личностно-ориентированных технологий.

Подтверждением этому служит высказывание педагога ГБДОУ ЦРР д/с № 80 О.: *«На сегодняшний день я могу сказать о себе, что я являюсь счастливым педагогом: родители воспитанников – это мои помощники и единомышленники. Ребенок для каждого из его родителей – самое дорогое, что может быть в жизни. Но для того, чтобы родители ваших воспитанников стали партнерами в деле воспитания, педагогу необходимо заслужить его доверие. Поэтому я каждую минуту, каждый день стараюсь доказывать своими поступками и действиями, что с уважением отношусь к самим родителям и к их детям, хорошо знаю индивидуальные особенности каждого малыша и могу оказать поддержку и помощь как родителю, так и ребенку. Для меня важной целью стало – помочь родителям научиться общаться и взаимодействовать со своими детьми. На сегодняшний день я могу сказать, что чувствую себя готовой на сто процентов к взаимодействию с родителями».*

Показательными в выявлении динамики формирования ценностно-мотивационного компонента педагогов экспериментальной группы стали ответы на вопросы (Таблица 16).

**Ценностно-мотивационный компонент непрерывного обучения
педагогов**

Вопрос	Педагог А	Педагог Б
Интересно ли вам делиться собственным опытом?	Интересно. Хотя меня окружают профессионалы своего дела, у которых есть чему поучиться, но зато видишь, что есть к чему стремиться. Я понимаю, что возможность трансляции своего опыта дает возможность самореализоваться	Распространение своего опыта работы дает возможность мне постоянно профессионально расти, но мне многому надо еще научиться
Будете ли вы передавать другим педагогам полученный опыт?	Испытываю желание выступить на мастер-классе перед педагогами города. Уже выступала на районном методическом объединении с результатами своей работы	Да. Уже выступала на Городском методическом объединении с результатами своей работы и принимала участие в Ярмарке инновационных продуктов
Удалось ли вам реализовать новые знания на практике?	Я стала использовать личностно-ориентированные технологии в работе с родителями и чаще стала использовать электронные образовательные ресурсы и создавать их сама	С недавнего времени я использую в своей работе сетевое взаимодействие с родителями. Мне проще общаться в сети Интернет, чем «в живую»
Будете ли вы использовать полученный опыт/знания в практической деятельности?	Мастер-классы с использованием личностно-ориентированных технологий в работе с родителями буду применять в практической деятельности	Полученные знания мне очень пригодятся в текущей деятельности

Планируете ли Вы свое дальнейшее профессиональное развитие и по каким направлениям?	Для меня важны все направления деятельности, я считаю, что современному педагогу необходимо постоянно Учиться	Социально - коммуникативное направление
Готовы ли вы опубликовать свой педагогический опыт в журнале	Да, я готова. Это даст мне возможность повысить свой профессиональный уровень	Да. У меня много интересных наработок, которыми я могу поделиться
Для чего вам больше всего нужна публикация статьи в социальной сети работников образования?	Публикация педагогического опыта дает возможность для самореализации	В первую очередь, для признания коллег, опубликованная статья дает возможность почувствовать свою значимость

С каждым годом увеличивается количество педагогов экспериментальной группы, которые обобщают и распространяют опыт работы публикуя свои статьи в сборниках различных уровней (Рисунок 11).

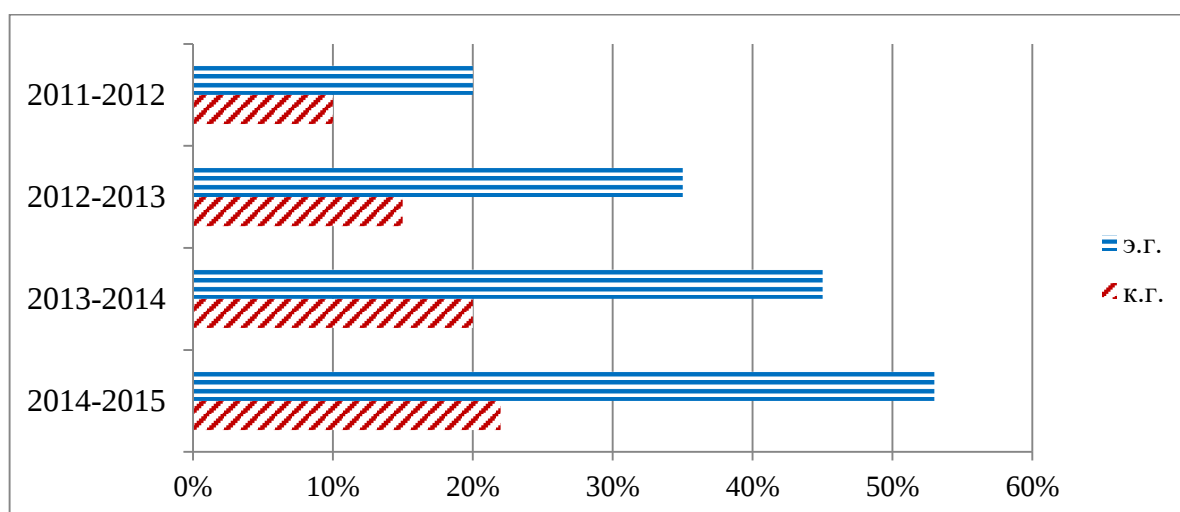


Рисунок 11 - Сравнительный анализ результатов распространения опыта работы педагогов дошкольных образовательных организаций (публикации статей)

Можно проследить динамику участия педагогов экспериментальной группы в методических мероприятиях и профессиональных конкурсах (Рисунок 12).

Полученный инновационный опыт педагогов ГДОУ экспериментальной группы каждый год представляется на Ярмарках педагогических достижений районов, на Петербургском педагогическом форуме работников дошкольного образования.

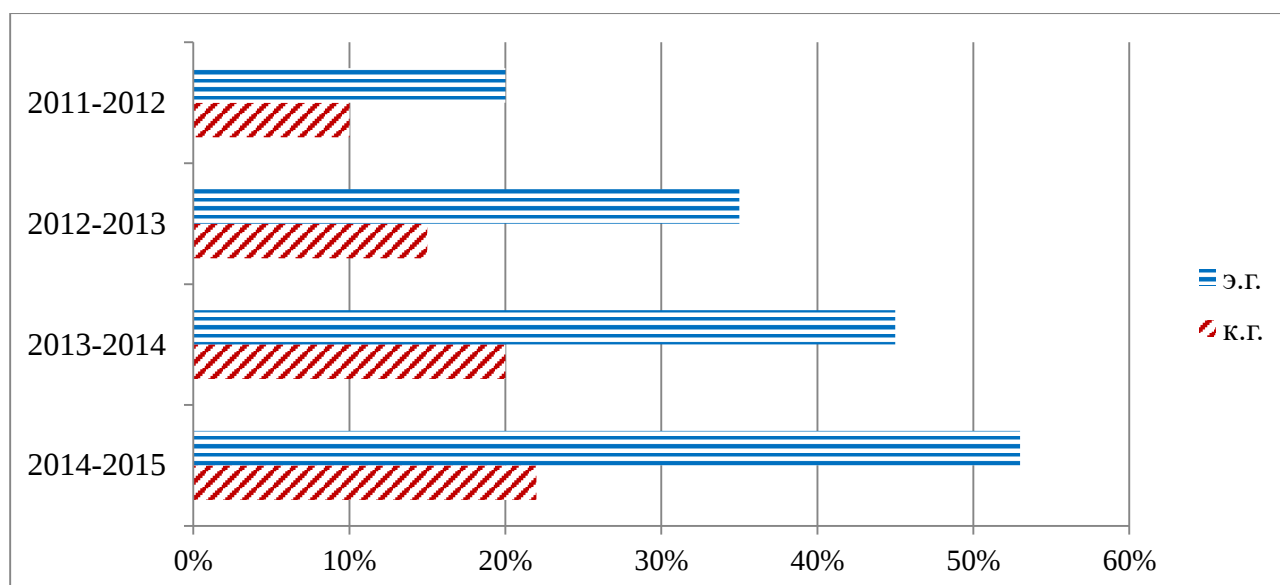


Рисунок 12 - Сравнительный анализ результатов участия в конкурсном движении после прохождения курсов повышения квалификации

Педагоги дошкольных образовательных организаций экспериментальной группы в течение ряда лет становятся победителями районных и городских конкурсов «Педагогических достижений» (2013 – 2016 гг.). Методические разработки педагогов экспериментальной группы неоднократно были отмечены грамотами Городских и Всероссийских конкурсов педагогических инноваций «Использование информационных технологий в образовательной деятельности», «Методических материалов (среди педагогов) по предупреждению детского дорожно-транспортного травматизма среди детей дошкольного и школьного возраста» (номинация «Работа с родителями»), (2015, 2016 гг.); «Методических материалов (среди педагогов) «Я патриот России» (номинация - «Территориальные детско-взрослые сообщества»), (2012 – 2015 гг.); Всероссийского заочного конкурса «Я-педагог» (номинация - методическое сопровождение педагогов в вопросах взаимодействия с родителями) (2012 – 2014 гг.). Сравнительный анализ результатов участия педагогов в конкурсном движении показал увеличение

количества победителей в экспериментальной группе на 33 %, а в контрольной группе всего на 12 %.

На основании вышеизложенного, можно сказать, что результаты исследования показывают положительную динамику показателей сформированности ценностно-мотивационного компонента у педагогов созданной экспериментальной группы (устойчиво-положительное отношение к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями, потребность в самообразовании, самосовершенствовании) и незначительных изменениях в контрольной группе педагогов.

При исследовании когнитивного компонента готовности к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями педагогам было предложено повторно ответить на вопросы первого блока анкеты, согласно ее результатам, были выявлены три разных уровня сформированности умений и знаний. Эти выявленные данные способствуют тому, чтобы сделать вывод о когнитивном уровне готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями (Рисунок 13).

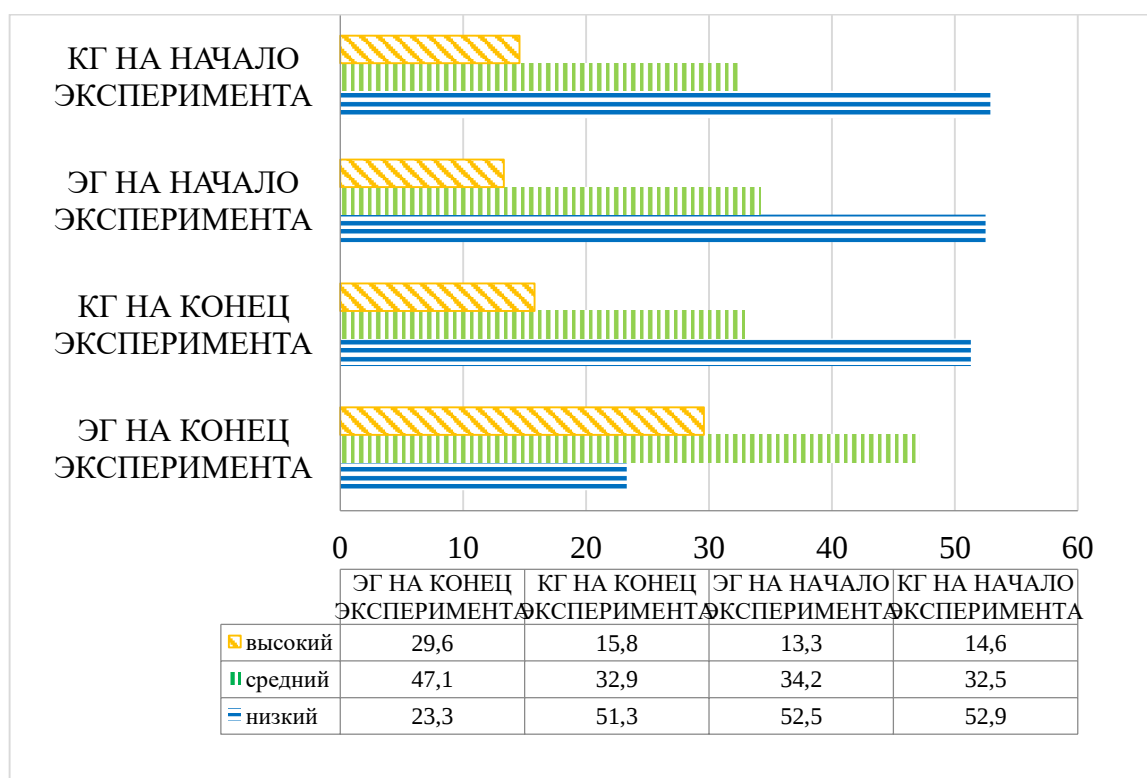


Рисунок 13 - Динамика уровней сформированности когнитивного компонента экспериментальной и контрольной групп

В результате выяснилось, что педагоги экспериментальной группы хорошо разбираются в терминологии, обладают базовыми, системными знаниями и необходимыми знаниями о личностно-ориентированных технологиях (высокий уровень: 29,6%). Вместе с тем следует констатировать, что педагоги контрольной группы недостаточно владеют знаниями, которые важны для эффективной реализации личностно-ориентированного взаимодействия с родителями (высокий уровень: 15,8%). Представленный рисунок демонстрирует различия в сформированности уровня когнитивного компонента готовности к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями у экспериментальной и контрольной групп.

Следовательно, стоит отметить, что показатели говорят об эффективности воздействия, направленного на когнитивную сферу педагогов в процессе осуществления и модульной программы непрерывного обучения педагогов.

Применялись также дополнительные методики, направленные на изучение коммуникативных качеств и умений педагогов. С этой целью была использована методика «Оценка уровня общительности» (модифицированный тест В.Ф. Ряховского). По результатам диагностики сформированности коммуникабельности с использованием методики оценки уровня общительности можно отметить, что происходит положительная динамика у педагогов, входящих в экспериментальную группу. Результаты представлены на Рисунке 14.

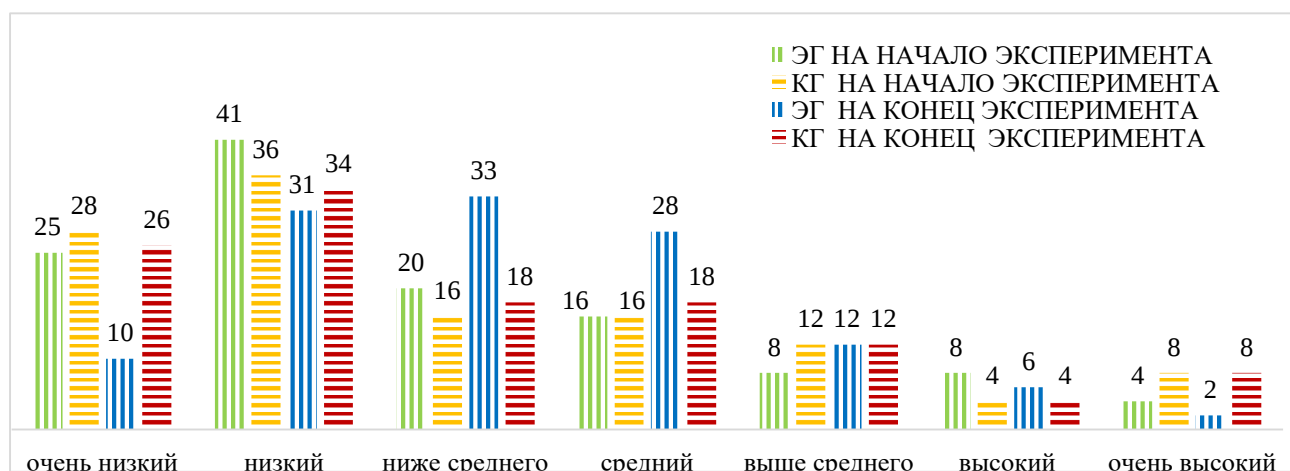


Рисунок 14 - Динамика уровня общительности

Результаты исследования, направленные на определение коммуникативности педагогов, дают возможность отметить, что у педагогов, входящих в экспериментальную группу увеличились показатели четвертого (ЭГ – 27.6%), пятого (ЭГ – 39%) и шестого (ЭГ – 38%) уровней, а уменьшилось количество педагогов дошкольных образовательных организаций с третьим (ЭГ – 1.2%) и седьмым (ЭГ – 1.2%) уровнями.

На основании представленной информации, понимаем, что результаты проведенного исследования показывают положительную динамику показателей сформированности общительности педагогов, входящих в экспериментальную группу, и незначительные изменения, произошедшие в контрольной группе педагогов. Безусловно, общительность – это важное качество педагогов, характеризующее их готовность к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями.

В рамках поиска различий между исследуемыми результатами испытуемых по методикам на начало и конец эксперимента было принято решение искать различия с помощью G-критерия знаков в программе SPSS 17.0.

G-критерий Знаков предназначен для исследования определения направления сдвига в значениях исследуемого признака в двух выборках. Критерий позволяет определить изменяются ли значения переменной при переходе от одного измерения к другому в сторону улучшения или сторону ухудшения.

Приведем полученные результаты по тесту у испытуемых групп до и после эксперимента в Таблице 17.

Согласно данным, полученным в ходе анализа, после периода, отведенного на эксперимент, у контрольной группы испытуемых среднее значение уровня общительности по данным теста осталось практически тем же. У экспериментальной группы результаты теста после эксперимента оказались в среднем немного ниже.

Средние показатели уровня общительности экспериментальной и контрольной групп на начало и конец эксперимента

Уровни сформированности качеств педагога	Сред. зн. +/- стандарт. отклонение	Минимальное значение	Максимальное значение
Констатирующий этап Контрольная группа	21,7+/-9	1	32
Констатирующий этап Экспериментальная группа	22+/-8,5	2	32
Формирующий этап Контрольная группа	21,5+/-8,8	2	32
Формирующий этап Экспериментальная группа	20+/-7,2	2	32

Рассмотрим полученные результаты по изменениям в ответах у групп на Рисунке 15.

Стоит обратить внимание на то, что согласно анализу результатов по критерию знаков у контрольной группы на втором этапе исследования произошли следующие сдвиги в ответах: более низкие результаты показали 32 испытуемых (большинство сдвигов в ответах незначительное); у 35 испытуемых контрольной группы результаты стали выше (изменения в количестве набранных баллов небольшие); 53 ответа остались на том же уровне (зачастую те, что имели критичные значения, как высокого, так и низкого уровня общительности).



Рисунок 15 - Средние данные уровня общительности экспериментальной и контрольной групп

Экспериментальная группа показала следующие результаты: 56 отрицательных сдвигов (уменьшилось количество высоких показателей, свидетельствующих о высоком уровне замкнутости испытуемого); 13 положительных (в большей степени у тех испытуемых, кто изначально показал низкие баллы – свидетельство повышенной болтливости); 53 ответа равных первому обследованию (у тех, у кого изначально был адекватный уровень общительности или близкий к нему). Эмпирическое значение полученных результатов имеет следующий вывод: в рамках исследования контрольной группы до и после эксперимента $Z=-0,244$, уровень достоверности различий не значительный, значит существенных различий в ответах у группы до и после эксперимента нет; при анализе результатов экспериментальной группы до и после эксперимента получено эмпирическое значение $Z=-5,056$ уровень значимости результата высокий $p \leq 0,001$. Таким образом, в ходе эксперимента у части испытуемых второй (экспериментальной) группы произошло снижение уровня общительности с неадекватно высокого уровня на приемлемый, низкие же значения у части испытуемых повысились. Данные результаты свидетельствуют о положительной динамике изменений в уровнях общительности педагогов экспериментальной группы.

U-критерий Манна-Уитни используется для оценки различий между двумя независимыми выборками по уровню какого-либо количественного признака. Значение U-критерия Манна-Уитни рассчитывается по формуле:

$$U = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_x \cdot (n_x + 1)}{2} - T_x \quad (2)$$

При сравнении двух групп между собой, по критерию U-Манна-Уитни, экспериментальная группа испытуемых отличается от контрольной группы, но не существенно, однако, на втором этапе значения различий более высокие. Данные представлены в Таблице 18.

Таблица 18

Анализ результатов уровня общительности экспериментальной и контрольной групп на начало и конец эксперимента (критерий U-Манна-Уитни)

Этапы исследования	Средний ранг		U	Z	p
	Контрольная группа	Экспериментальная группа			
Констатирующий	120,80	122,19	-0,155	0,88	>0,05
Формирующий	129,78	113,35	-1,828	0,07	>0,05

Таким образом, исследование уровня общительности у педагогов на начало и конец эксперимента показало, что в экспериментальной группе уровень общительности, измеряемый по используемой методике, у большинства испытуемых приобрел значения, приближенные к среднему, адекватному уровню общительности.

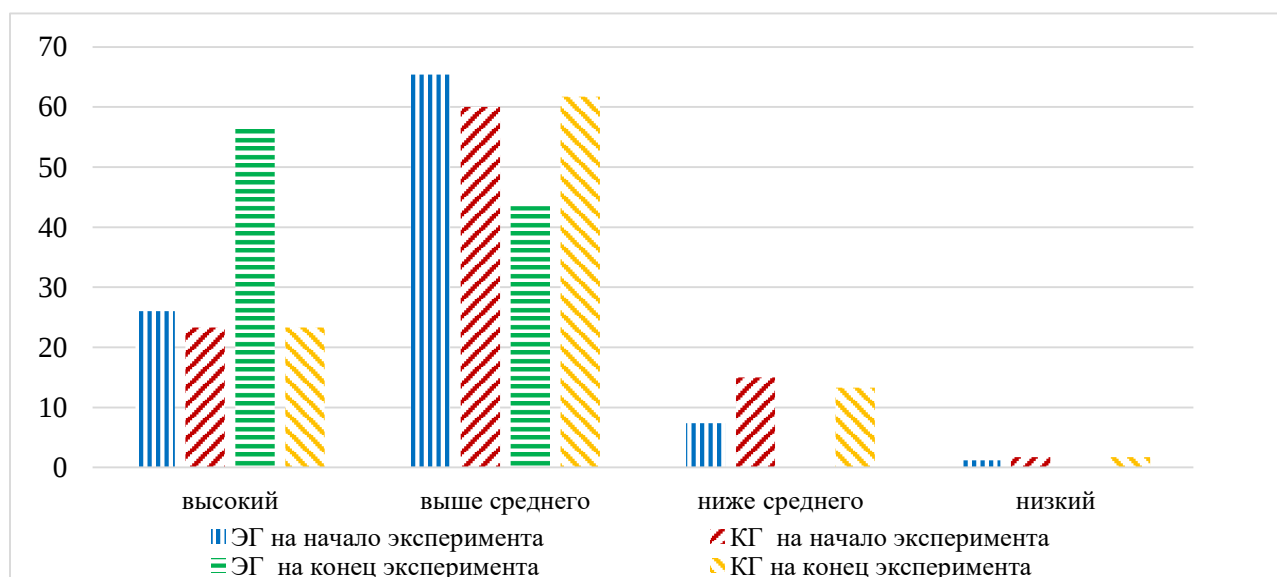
Проанализируем динамику изменений уровней сформированности личностных качеств педагогов посредством проведения диагностической методики «Насколько у вас сформированы качества педагога?» Л.Д. Столяренко на констатирующем и формирующем этапах эксперимента.

По результатам, полученным с помощью методики и представленным в Таблице 19, становится видно, что после проведения методики во второй раз с целью диагностики уровня сформированности качеств педагога, позитивной динамики развития личностного компонента готовности у педагогов экспериментальной группы существенно выше подобных, аналогичных показателей, полученных в контрольной группе.

**Динамика сформированности личностных качеств у педагогов
экспериментальной и контрольной групп на начало и конец эксперимента
(тест Л.Д. Столяренко)**

Уровень сформиро- ванности мотивации	Распределение педагогов по уровням сформированности личностных качеств							
	На начало эксперимента				На конец эксперимента			
	экспериментальная группа		контрольная группа		экспериментальная группа		контрольная группа	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Оптимальный	32	26	28	23.3	69	56.5	28	23.3
Допустимый	80	65.4	72	60	53	43.5	74	61.7
Средний	-		-	-	-	-	-	-
Критический	9	7.4	18	15	-	-	16	13.3
Недопустимый	1	1.2	2	1.7	-	-	2	1.7
Итого	122	100	120	100	122	100	120	100

На Рисунке 16 показана динамика сформированности личностного компонента готовности педагогов двух исследуемых групп к личностно-ориентированному взаимодействию на начало и конец эксперимента. Обобщая вышеизложенное, можно отметить положительную динамику в экспериментальной группе, эти изменения более значимы, чем в контрольной группе.



**Рисунок 16 - Динамика сформированности личностных качеств у педагогов на
начало и конец эксперимента**

По результатам тестирования можно увидеть, что наблюдается положительная динамика сформированности личностно-деятельностного компонента у педагогов экспериментальной группы.

В рамках данного исследования проведена математико-статистическая обработка данных по 2 критериям: 1. G-критерий знаков, помогающий определить тенденцию в сдвигах между двумя этапами исследований; 2. U-критерий Манна-Уитни, позволяющий найти статистически значимые различия между двумя независимыми группами (контрольная и экспериментальная). В рамках анализа результатов также произведен подсчет средних значений, стандартного отклонения, выявлено минимальное и максимальное значение набранных баллов в группах. Рассмотрим полученные результаты в Таблицах 20 и 21.

Таблица 20

Средние показатели уровня сформированности качеств личности педагога

Уровень сформированности качеств педагога	Сред. зн. +/- стандарт. отклонение	Минимальное значение	Максимальное значение
Констатирующий этап Контрольная группа	72,5+/-14,8	25	100
Констатирующий этап Экспериментальная группа	74,8+/-13,2	39	100
Формирующий этап Контрольная группа	77,2+/-15,5	29	100
Формирующий этап Экспериментальная группа	85,5+/-10,1	63	100

В Таблице 20 наглядно представлены результаты обоих этапов исследования. Высокий уровень сформированности профессиональных качеств личности педагога определяется суммой баллов: в пределах от 81 до 100 баллов; средний – 60; выше среднего – от 61 до 80; ниже среднего – от 59 до 40; низкий – от 39 до 20 баллов.

Приведем значения сдвигов показателей, полученные в рамках статистического анализа по G-критерию знаков (Таблица 21).

Частота сдвигов уровня сформированности качеств личности педагога

Уровень сформированности качеств педагога	Различия в показателях констатирующего и формирующего этапов исследования		
	Отрицательный сдвиг	Положительный сдвиг	Нулевой сдвиг
Контрольная группа	7	90	23
Экспериментальная группа	1	115	6

Исходя из статистических данных анализа по непараметрическому критерию знаков, полученные сдвиги в показателях двух этапов исследования у контрольной группы соответствуют высокому уровню достоверности и равны Z (эмпирическое значение критерия) $= -8,326$. У экспериментальной группы эмпирическое значение критерия $Z = -10,492$, что также подтверждает наличие статистически достоверных положительных сдвигов в результатах показателей по методике «Насколько у вас сформированы качества педагога?»

В рамках исследования также был проведен анализ с целью поиска различий между двумя исследуемыми группами на разных этапах эксперимента.

Так, по результатам математико-статистической обработки данных контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе эмпирическое значение критерия U-Манна-Уитни $U = 6684,5$, что соответствует статистическому уровню значимости 0,243. Данный уровень значимости не достаточен для подтверждения наличия существенных различий у двух исследуемых групп до эксперимента.

Однако на втором этапе исследования показатели у двух групп имеют различия, которые подтвердились на статистически значимом уровне по критерию U-Манна-Уитни. Полученное эмпирическое значение критерия $U = 4897$, что соответствует высокому уровню статистической значимости $p \geq 0,001$. Рассмотрим полученные результаты на Рисунке 17.

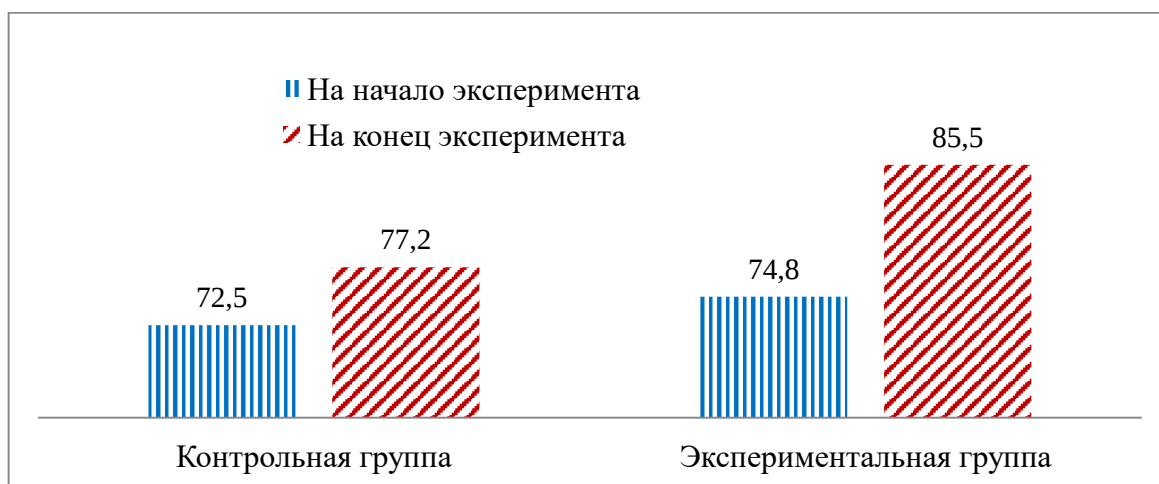


Рисунок 17 - Средние данные уровня сформированности качеств личности педагога

Таким образом, уровень сформированности качеств педагога имеет наивысшее значение у экспериментальной группы после проведения формирующего эксперимента.

Далее в нашем исследовании осуществлена проверка уровня сформированности оценочно-рефлексивного компонента профессионально-личностной готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями посредством проведения методики «Диагностика рефлексивности» А.В. Карпова (Приложение 7). Результаты, полученные при диагностировании данного компонента, отражены в Таблице 22.

Таблица 22

**Динамика уровней сформированности рефлексивности у педагогов
(методика А.В. Карпова)**

Уровень сформированности рефлексивности	Распределение педагогов по уровням сформированности рефлексивности			
	На начало эксперимента		На конец эксперимента	
	экспериментальная группа	контрольная группа	экспериментальная группа	контрольная группа
Оптимальный	12	17	36	20
Допустимый	52	48	52	53
Средний	-	-	-	-
Критический	36	35	12	27
Недопустимый	-	-	-	-

Как видим из Таблицы 22, рефлексивный компонент также более успешно сформировался у экспериментальной группы испытуемых – возрос на 24%, в контрольной группе аналогичные изменения произошли лишь у 3%.

Позитивная динамика в экспериментальной группе превышает аналогичную в контрольной, что подтверждает эффективность апробации, разработанной нами модели формирования готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей.

Особенно показательными в выявлении динамики формирования готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию стали эссе.

Педагог ГБДОУ д/с № 81 Г. считает, что основным звеном в обучении и воспитании детей является работа в тесном контакте и сотрудничестве с родителями. На сегодняшний день большинство родителей самоустранились от воспитания своих же детей. По ее мнению, у кого-то на первом месте материальное благополучие и карьера, а воспитание детей они перекладывают на школу, детский сад, технологии, телевизор, планшет, компьютер. Поэтому вырастают современные дети обеспеченными, но равнодушными к бедам, к чужой боли, озлобленными и жестокими. В связи с этим, утверждает, что работа с семьей является одной из важных задач детского сада, педагогов и воспитателей. Посещение семинаров-практикумов помогло ей по-новому взглянуть на использование сетевого взаимодействия, информационных ресурсов для связи с родителями с целью решения задач по развитию ребенка дошкольного возраста.

Отрывок из эссе педагога ГБДОУ д/с № 8 Ш., участница мастер-классов отмечает значимость участия родителей в проектной деятельности для организации детско-взрослого сообщества. Она обратила внимание, на тот факт, что родители с интересом участвуют в подготовке проектов. Достаточно часто в детской проектной деятельности принимает участие вся семья – так рождается настоящее деловое сотрудничество родителей и их детей. Родители, которые осознают важность общения с детьми, стараются уделить им максимум времени и внимания, но, к сожалению, не всегда понимают, о чем с ними говорить, что и

как надо вместе делать. Проектная деятельность способствует сближению детей и взрослых, открывает родителям новые возможности для взаимодействия, общения с детьми. Непосредственно педагогу помогает выстроить доверительные отношения через использование в своей работе личностно-ориентированных технологий.

Педагог С. ГБДОУ д/с № 14, анализируя свою педагогическую деятельность, не может не отметить, что мир изменился, изменилась и система воспитания: *«На моих глазах выросло не одно поколение детей, я могу с уверенностью сказать, что сегодняшние дошколята сильно отличаются от тех ребят, которые приходили ко мне раньше. Изменился предметный мир, который нас окружает, соответственно, изменились дети. Они стали смелыми, раскрепощенными в поступках и суждениях. Но на этом фоне потерялись такие качества, как скромность, доброта, невинность, детская чистота и непосредственность»*. Она подчеркивает, что стало больше неполных семей, а отсутствие мужского воспитания отражается на детях. Родители тоже изменились, потеряли некоторые традиции, нравственные устои, которые формировались веками. На фоне это изменилась и роль воспитателя. По мнению автора эссе, профессия педагога остается одной из важнейших в жизни современного общества в целом. Быть воспитателем - это не только призвание, но и желание постоянно проживать детство с каждым ребёнком, стараться увидеть мир его глазами, быть незаметным, когда малыш занят своим делом, и в тоже время, незаменимым, когда ему нужна наша поддержка. Автор подчеркивает, что было бы хорошо, если бы детский сад сформировался в системное сообщество взрослых и детей, стал местом для самореализации, для творческого самовыражения взрослых, в котором родители и педагоги непринужденно, незаметно, будут понимать детей, осознавать свой педагогический и творческий потенциал, применять его на практике.

В рамках исследования результатов по данной методике был осуществлен поиск различий до и после эксперимента с помощью G-критерия знаков. Для нахождения различия между контрольной и экспериментальной группами применялся U-критерию Манна-Уитни для независимых выборок.

При подсчете баллов по методике были получены индивидуальные результаты по каждому испытуемому в отдельности.

Рассмотрим результаты по исследуемой методике, которая предназначена для измерения степени развития такого личностного свойства, как рефлексивность.

В рамках анализа показателей данной методики произведен подсчет средних баллов и средних отклонений, минимальное и максимальное значение, полученное испытуемыми в двух разных группах на констатирующем и формирующем этапах исследования. В Таблице 23 представлены анализируемые данные.

Таблица 23

Средние показатели уровней рефлексивности на начало и конец эксперимента (методика А.В. Карпова)

Уровень рефлексивности	Сред. зн. +/- стандарт. отклонение	Минимальное значение	Максимальное значение
Констатирующий этап Контрольная группа	119,4+/-17,2	88	164
Констатирующий этап Экспериментальная группа	119,1+/-16,7	88	164
Формирующий этап Контрольная группа	133,4+/-19,5	105	180
Формирующий этап Экспериментальная группа	136,2+/-17,9	105	180

Из таблицы видно, что у испытуемых средний уровень рефлексии на констатирующем этапе исследования практически одинаковый, значения показателя свидетельствуют о среднем уровне рефлексивности педагогов в обеих группах. О высоком уровне рефлексивности испытуемого свидетельствуют оценки, превышающие 140 баллов.

Стоит отметить, что в рамках проведенного статистического анализа данных уровня рефлексивности педагогов по критерию U-Манна-Уитни для двух независимых выборок контрольной группы и экспериментальной, на констатирующем этапе исследования значение U равно 7318, что определяется уровнем значимости 0,997. Так как полученный результат находится в зоне

незначимости, мы принимаем гипотезу H_0 об отсутствии статистически значимых различий между двумя группами на начало исследования.

Рассмотрим результаты, полученные по методике на следующем этапе исследования. Как видно из данных в таблице 24 у обеих групп произошли сдвиги в результатах.

В рамках исследования по G-критерию знаков для контрольной группы получено эмпирическое значение $Z=-10,863$, подтверждающее наличие существенных различий между данными первого и второго этапов исследования. Так, исходя из анализа положительных и отрицательных разностей, видно, что все 120 испытуемых контрольной группы спустя время эксперимента имеют более высокие результаты по сравнению с первичным исследованием.

Более детальный анализ результатов экспериментальной группы дал схожий результат: все 122 испытуемых имеют положительные сдвиги в результатах методики.

Проведем сравнительный анализ результатов двух групп на втором этапе исследования с помощью непараметрического критерия U-Манна-Уитни для двух независимых выборок. В результате сравнения показателей рефлексивности контрольной и экспериментальной групп после эксперимента получено эмпирическое значение: $U=6532$, что соответствует статистическому уровню значимости 0,147. Данный уровень значимости не достаточен для подтверждения H_1 гипотезы о наличии существенных различий у двух исследуемых групп после эксперимента. Однако незначительные различия существуют, представим их наглядно на следующем рисунке 18. По данным отчетливо видно, что повышение в результатах методики спустя время эксперимента у обеих групп произошло достаточно равномерно. Полученные показатели на втором этапе у обеих групп соответствуют приближенному к высокому уровню рефлексивности.

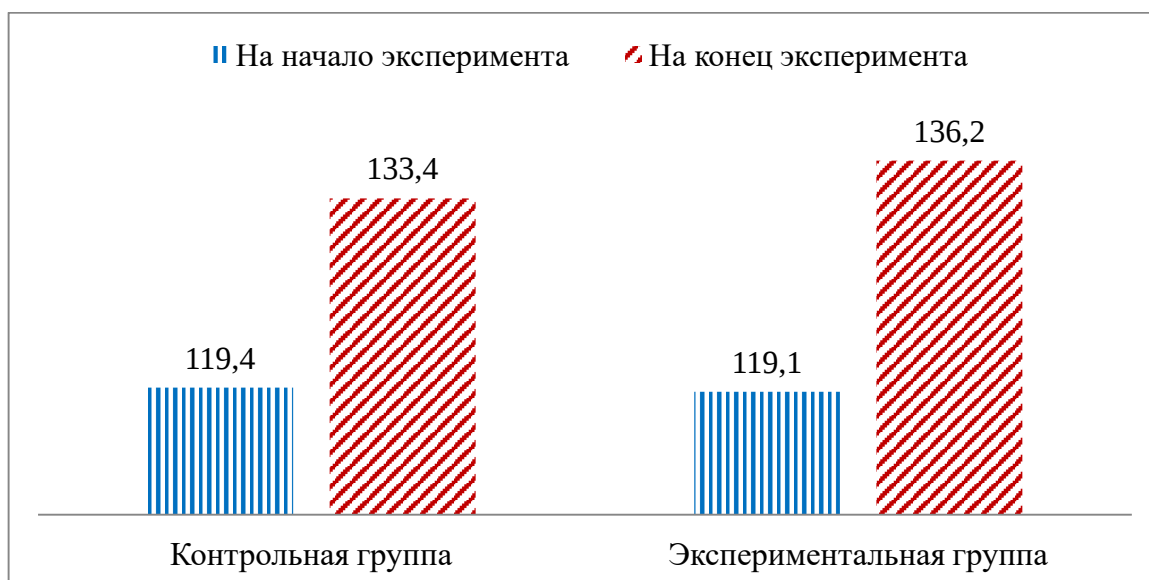


Рисунок 18 - Средние показатели уровней рефлексивности педагогов
(методика А.В. Карпова)

Таким образом, можно сделать вывод о том, что диагностика рефлексивности в рамках эксперимента не дала значимых результатов в рамках сравнения исследуемых групп. Однако полученные различия между уровнем рефлексивности на начало и конец эксперимента у обеих групп позволяют сделать вывод о необходимости дальнейшего исследования в данном направлении.

В рамках исследования уровней готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями на констатирующем и формирующем этапах эксперимента была использована анкета (Приложение 8) в которой испытуемым предлагалось выбрать по одному ответу в каждом блоке компонентов готовности: ценностно-мотивационный компонент, когнитивный компонент, личностно-деятельностный компонент, оценочно-рефлексивный компонент. В рамках подсчетов результатов мы определили уровни готовности следующим образом: достаточный уровень набранные баллы от 17 до 24 баллов; допустимый уровень: от 9 до 16 баллов; недостаточный уровень: от 1 до 8 баллов.

Для подтверждения или опровержения гипотезы исследования в рамках поиска различий между показателями уровня сформированности показателей готовности к личностно-ориентированному взаимодействию до и после

эксперимента использовали G-критерий знаков. Для находений различия между контрольной и экспериментальной группами на двух этапах исследования применялся U-критерий Манна-Уитни.

Приведем полученные результаты в Таблице 24.

Таблица 24

**Средние показатели уровней готовности педагогов
к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями**

Уровни готовности к взаимодействию	Сред. зн. +/- стандарт. Отклонение.	Минимальное значение	Максимальное значение
Констатирующий этап Контрольная группа	8,28+/-5,874	1	24
Констатирующий этап Экспериментальная группа	8,74+/-6,112	1	24
Формирующий этап Контрольная группа	8,37+/-5,914	1	24
Формирующий этап Экспериментальная группа	14,70+/-6,007	2	24

Из таблицы видно, что у испытуемых средний уровень показателей на констатирующем этапе исследования практически одинаковый, значения показателя свидетельствуют о недопустимом уровне показателей готовности в обеих группах.

Рассмотрим процентное соотношение полученных данных на констатирующем и формирующем этапах (Таблица 25).

**Анализ данных готовности к личностно-ориентированному
взаимодействию с родителями**

Уровни готовности к взаимодействию	Количество педагогов			
	На начало эксперимента		На конец эксперимента	
	К.Г. (%)	Э.Г. (%)	К.Г. (%)	Э.Г. (%)
достаточный от 17 до 24 баллов	12 (10%)	16 (13,1%)	12 (10%)	50 (41%)
допустимый от 9 до 16 баллов	29 (24,2%)	32 (26,3%)	31 (26%)	53 (43,4%)
недостаточный от 1 до 8 баллов	79 (65,8%)	74 (60,6%)	77 (64%)	19 (15,6%)

В рамках анализа данных по критерию U-Манна-Уитни контрольной и экспериментальной групп, на констатирующем этапе исследования полученное значение $U=6976$. Полученный результат находится в зоне незначимости, принимаем гипотезу H_0 об отсутствии статистически значимых различий между двумя группами перед экспериментом.

Исходя из результатов по непараметрическому критерию знаков, полученные сдвиги в показателях двух этапов исследования у экспериментальной группы соответствуют высокому уровню достоверности и равны $Z=-10,050$. Данные результаты подтверждают наличие статистически значимых типичных положительных сдвигов в результатах показателей готовности. Положительные изменения произошли в ответах 103 испытуемых педагогов.

Осуществленное же исследование по G-критерию знаков в контрольной группе не подтверждает наличие различий между данными первого и второго этапов исследования.

Подведем описание анализа к этапу сравнения результатов обеих исследуемых групп после эксперимента. В результате сравнения получено эмпирическое значение: $U=3258,5$, что соответствует статистическому уровню значимости $p \geq 0,001$. Данный уровень значимости позволяет нам принять гипотезу

H_1 о наличии существенных различий у двух исследуемых групп после эксперимента. Полученные результаты представлены на Рисунке 19.

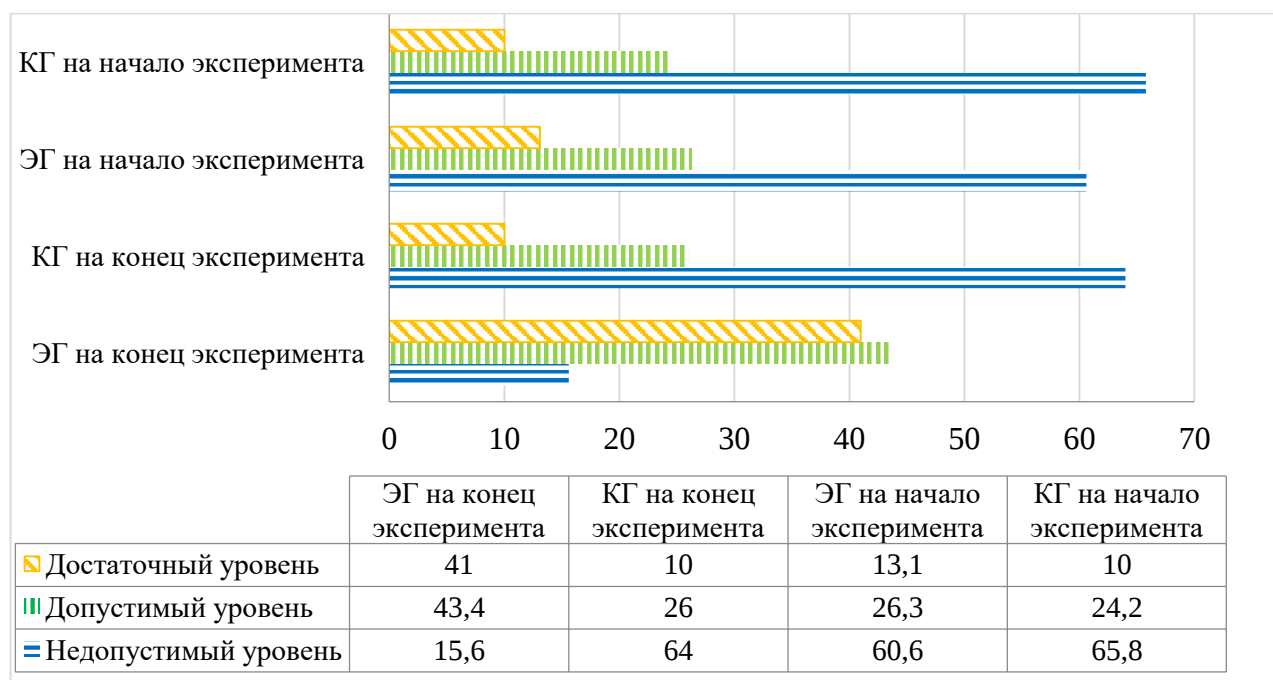


Рисунок 19 - Динамика уровня готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями

Таким образом, достаточный и допустимый уровень сформированности показателей готовности педагога к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями в большей степени присутствует у экспериментальной группы после проведения формирующего эксперимента. В контрольной группе уменьшилось количество педагогов, показавших минимальный балл, однако изменения оказались незначительными, так, например, количество педагогов, набравших баллы допустимого уровня на начало эксперимента и после него осталось одинаковым. В экспериментальной группе, как видно на рисунке, существенно увеличилось количество педагогов, показавших достаточный уровень готовности по результатам анкетирования после эксперимента. Результаты математической обработки данных исследования представлены в Приложении 9.

Таким образом, исследование показало, что предложенная программа непрерывного обучения педагогов оказалась эффективной для большинства педагогов экспериментальной группы.

В ходе дальнейшего исследования удалось обнаружить, что после эксперимента значительно повысился уровень вовлеченности родителей в совместную деятельность «педагог-ребенок-родитель» (Таблица 26).

Таблица 26

Включенность родителей в совместную деятельность «педагог-ребенок-родитель»

Направления деятельности	Доля родителей, участвующих их в совместной деятельности (ЭГ)	Доля родителей, участвующих их в совместной деятельности (КГ)	Доля родителей, участвующих их в совместной деятельности (ЭГ)	Доля родителей, участвующих их в совместной деятельности (КГ)
	На начало эксперимента		На конец эксперимента	
Организация и проведение совместных мероприятий с детьми (досуги, экскурсии, выставки, праздники, конкурсы)	14,4	13,4	62	15
Оказание помощи детскому саду в хозяйственной деятельности	25,5	24,5	45	20,5
Участие в семинарах, мастер-классах, конференциях	33,7	32,7	53,7	30
Участие родителей в трансляции собственного опыта семейного воспитания:				
а) встречи по обмену опытом;	6,3	6	20	6
б) семейные проекты;	5,1	4,1	25	4
в) мультимедийные презентации;	13	14	23	14
д) публикации опыта в СМИ	2	2	4	2

Число совместно проводимых событий (конкурсов, праздников, досугов, выставок и т.д.) оказалось разным в дошкольных образовательных организациях, участвующих в эксперименте, однако общей для всех характеристик являлось то, что инициатива совместной работы после проведения формирующего этапа эксперимента исходит от родителей, а педагоги поддерживают эту инициативу и привлекают родителей в проекты, созданные педагогами. Родители активно участвуют в совместной деятельности и оценивают уровень компетенции педагогов для организации личностно-ориентированного взаимодействия следующим образом (Таблица 27).

**Мнение родителей об уровне компетентности педагогов по вопросам
организации личностно-ориентированного взаимодействия**

Доля родителей (в %) Составляющие компетентности	Низкий		Средний		Высокий		Низкий		Средний		Высокий	
	На начало эксперимента						На конец эксперимента					
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Способность построить позитивные взаимоотношения с родителями	38	36	49	47	13	17	11	30	41	41	28	29
Умение регулировать свои отношения с родителями и адекватно оценивать эти отношения	49	47	39	36	12	17	12	39	48	34	40	27
Способность продуктивно решать проблемы на основе диалога	51	47	29	29	20	24	28	41	39	27	33	32
Умение выстроить личностно-ориентированное взаимодействие с родителями	50	52	35	34	15	14	13	48	35	30	53	22

Мама ребенка, посещающего детский сад № 81, оценивает свое участие в проектной деятельности следующим образом: *«Проекты, на мой взгляд, являются одной из самых успешных форм для развития индивидуальности ребенка, участия родителей в воспитательном процессе, что сказывается на результатах»*. Она убеждена, что применение этой технологии становится средством однообразия и однотипности при организации и реализации совместной деятельности детей и родителей. Женщина считает, что важное отличие проектной работы заключается в том, что она может быть продолжена в свободной деятельности, а не заключена только в занятиях с ребенком.

Отзыв родителей воспитанников, посещающих группу «Ромашка» ГБДОУ ЦРР д/с 80, подтверждает эффективность организации личностно-ориентированного взаимодействия с родителями: *«Свою педагогическую деятельность педагог наших детей базирует на принципе сотрудничества детей,*

их родителей и детского сада. Основопологающим в этой «педагогической цепочке» становятся дети». По ее мнению, все преобразования в детском саду осуществляются ради детей. Для них создают развивающие уголки, музей, уголки с растениями, выставки с экспонатами, созданными детьми и их родителями, с целью развития детской инициативы и проявления познавательного интереса. Стимулируется взаимодействие с родителями благодаря постоянной организации совместной деятельности.

Свое мнение высказали родители группы раннего возраста «Пчелки» ГБДОУ д/с № 81: *«Когда дети – отдельно, а родители – отдельно... Это не про нас!»*. Они считают, что их группа – это не только дети, воспитатели, няни, но и родители, дедушки, бабушки и другие родственники. В их понимании: детский сад – это семья. Поэтому в группе все осуществляется сообща, разделяя обязанности и обсуждая каждый шаг. В детском саду рады помочь каждому: как детям, так и им родителям. Благодаря такой установке, воспитатели смогли завоевать доверие и уважение со стороны родителей.

На вопрос: «Как часто вы обращаетесь за помощью к педагогам дошкольной образовательной организации?» на констатирующем этапе эксперимента родители дали следующие ответы: не обращаются, потому что не придают особого значения своим трудностям – 82%; считают это неудобным, так как подобного рода консультации не входят в обязанность педагога – 76%; испытывают затруднения в общении с педагогом – 62%; считают, что справятся сами – 48%; считают, что за помощью надо обращаться к врачам или психологам – 27%, но осуществить это удастся только 2% родителей. После проведения формирующего эксперимента родители дали следующие ответы: советуются с педагогами по вопросам воспитания и развития своих детей – 69%; считают, что к педагогу их группы можно обращаться за помощью и поддержкой – 27%, не испытывают затруднений в общении с педагогом – 88%; считают, что справятся сами – 6%.

Проведенный анализ, представленный в данном параграфе, позволяет сделать выводы о том, что результаты осуществленного исследования стали возможностью констатировать, что представленная модель непрерывного

обучения педагогов осуществлению личностно–ориентированного взаимодействия с родителями детей дошкольного возраста является эффективной.

Таким образом, нами подтверждена выдвинутая гипотеза исследования, достигнута его цель, решены определенные задачи, сформулированные нами

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Данная глава диссертационного исследования посвящена описанию результатов опытно-экспериментальной работы.

Организация и процедура исследования были призваны обеспечить возможность проверки выдвинутой гипотезы и основных теоретических положений первой главы. В связи с этим были подробно освещены вопросы организации констатирующего и формирующего педагогических экспериментов.

Целью экспериментальной работы была проверка эффективности модели непрерывного обучения педагогов личностно–ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста в системе непрерывного их обучения. В ходе реализации модели была апробирована и разработана модульная программа «Личностно-ориентированное взаимодействие педагогов дошкольного образования с родителями детей дошкольного возраста», включающая в себя введение в проблему и три образовательных модуля, которые знакомят с образовательными проектами, технологиями личностно-ориентированного взаимодействия педагогов с родителями детей дошкольного возраста, созданием виртуального пространства для организации сетевого взаимодействия педагогов с родителями и созданием нового типа территориальных детско-взрослых сообществ. Высокую эффективность реализации модульной программы позволили обеспечить используемые формы обучения: открытые мероприятия, дискуссионные клубы, мастер-классы, семинары-практикумы, деловые игры, ролевые игры, проекты, опытно-экспериментальные площадки, ярмарки педагогических идей, творческие лаборатории, методические объединения, курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов, научно-практические международные, региональные, городские и районные конференции, сетевые профессиональные сообщества, конкурсы районного, городского и всероссийского уровня и др.

Разработанные в процессе моделирования критерии и показатели оценки уровня готовности педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с

родителями детей дошкольного возраста является инструментальными и вполне диагностичными. В процессе реализации модели дает возможность дифференцировать задачи непрерывного обучения педагогов, как «управляемого», так и «самоуправляемого» типов поведения в соответствии с исходным уровнем. В ходе экспериментального исследования был разработан диагностический инструментарий, включающий диагностические методики и анкеты и экспертный анализ практических работ слушателей. Для определения уровней сформированности готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей использовался комплекс диагностических методик: «Мотивационная готовность» (модифицированный тест А.А. Майера), «Оценка уровня общительности» (модифицированный тест В.Ф. Ряховского), методика «Насколько у вас сформированы качества педагога?» Л.Д. Столяренко, «Диагностика рефлексивности» (А.В. Карпова).

В процессе формирующего эксперимента наметилась положительная динамика уровней готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями. В исследовании удалось доказать, что успешность непрерывного обучения педагогов дошкольного образования возможно путем реализации ведущих направлений сопровождения непрерывного обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей: практико-ориентированное сопровождение обучения педагога личностно-ориентированному взаимодействию; информационно-методическое сопровождение обучения педагога личностно-ориентированному взаимодействию; научно-методическое сопровождение обучения педагога личностно-ориентированному взаимодействию.

Полученные в исследовании результаты явились основанием для реализации в практике разработанных и апробированных программ непрерывного обучения педагогов дошкольного образования на всех уровнях непрерывного обучения: дошкольные образовательные организации, информационно-методические центры и организации дополнительного профессионального образования. Материалы и результаты исследования широко используются в практике, разработанные

учебные пособия и методические рекомендации применяются в системе дополнительного профессионального образования педагогов; организации профессиональных конкурсов педагогов (Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, информационно-методические центры Санкт-Петербурга).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты проведенного нами исследования позволяют утверждать, что проблема непрерывного обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями в современных условиях действительно является весьма актуальной как в практическом, так и в теоретическом плане. Реалии современной жизни и демократизация общества требуют повышения активности родителей в обучении и воспитании своих детей через развитие продуктивных форм взаимодействия дошкольных образовательных организаций и семьи. В соответствии с целевой программой «О Федеральной целевой программе развития образования 2016-2020 год» особое внимание уделено: развитию механизмов, вовлеченности родителей в образование, общественному участию в управлении образования и формированию компетенций родителей в развитии и воспитании детей, получение ими знаний основ детской психологии. Эффективность взаимодействия родителей зависит не только от его субъектных качеств, но и от профессионализма педагогов дошкольной образовательной организации.

Несмотря на то, что общая проблема взаимодействия педагогов с родителями достаточно широко освещена в философской, психологической и педагогической литературе, концептуальные подходы к непрерывному обучению педагогов решению проблем взаимодействия с семьей не нашли отражения в научных исследованиях. Результаты проведенного исследования в целом подтвердили продуктивность идеи и выдвинутой гипотезы о конструировании модели непрерывного обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста как важной проблемы современного дошкольного образования. Наше исследование позволило выявить наиболее актуальные вопросы непрерывного обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста, дать теоретическое обоснование собственным идеям и экспериментально их проверить в образовательной практике города Санкт-Петербург. Обобщение полученных результатов дает возможность сформулировать следующие выводы.

Непрерывное обучение педагогов дошкольного образования личностно-ориентированному взаимодействию нами рассматривается как непрерывный и многомерный процесс, характеризующийся проактивностью его субъектов с осознанной, инициативной позицией, направленной на активное преобразование индивидуальных свойств личности в процессе непрерывного обучения. Кроме того, непрерывное обучение педагогов дошкольного образования является многоуровневым, специально организованным, целенаправленным и управляемым процессом, направленным на усвоение знаний и технологий личностно-ориентированного взаимодействия субъектов обучения, организационно обеспеченный дошкольными образовательными организациями – информационно-методическими центрами – организациями дополнительного профессионального образования в соответствии с потребностью личности и общества. Непрерывное обучение педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями включает: обучение по преемственным программам на базе дошкольных образовательных организаций, информационно-методических центров, организаций дополнительного профессионального образования; технологии личностно-ориентированного взаимодействия, информационно-коммуникационные, развивающие, проблемно-поисковые технологии, деятельностные, диалоговые, рефлексивные; формирование готовности педагогов к следующим видам деятельности: познавательно-воспитательной, экспрессивно-рефлексивной, прогностически-организационной, фасилитативной, толерантно-адаптивной.

В качестве целевого ориентира моделирования непрерывного обучения педагога выступает комплексное сопровождение, становление сообществ «педагог – ребенок – родитель», становление сетевых сообществ «методист – педагог – родитель», становление сообществ «преподаватель – методист – педагог», которые реализуются в многоуровневой системе непрерывного обучения.

Эффективность информационно-коммуникационного, андрагогического и фасилитативного подходов непрерывному обучению педагогов дошкольного образования личностному-ориентированному взаимодействию с родителями

проявилось в повышении инициативности, компетентности и удовлетворенности субъектов обучения и более рациональном использовании воспитательного потенциала семьи, повышения качества образования.

Исследование подтвердило выдвинутую гипотезу, что эффективность непрерывного обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста будет обеспечена если: непрерывное обучение рассматривается как целенаправленное, опережающее обучение педагогов дошкольного образования по многоуровневым, преемственным программам; в качестве уровней непрерывного обучения педагогов определены: дошкольная образовательная организация, информационно-методическая организация и организация дополнительного профессионального образования; ведущие направления сопровождения непрерывного обучения педагогов; в качестве технологий непрерывного обучения применены информационно-развивающие, диалоговые и рефлексивные технологии; разработаны критерий и показатели оценки результативности непрерывного обучения педагогов дошкольного образования личностно-ориентированному взаимодействию с родителями.

Направления дальнейших исследований могут быть связаны с методологической и методической подготовкой педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей в многоуровневой системе непрерывного обучения.

Необходимо отметить, что проведенное исследование не охватывает спектр вопросов, связанных с непрерывным обучением педагогов и их взаимодействиям с родителями. В частности, требует дальнейшего осмысления и экспериментального изучения проблемы моделирования региональной и муниципальной систем просвещения родительской общественности. Представляет несомненный интерес процесс формирования у родителей необходимых компетенций для продуктивного взаимодействия с детьми. Перспективы развития данного исследования могут быть связаны с разработкой теории развития системы непрерывного многоуровневого взаимодействия с родителями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамян, Г. В. Опережающее образование педагога и проблемы его информатизации / Г. В. Абрамян // Человек и образование. – 2005. – № 2. – С. 16–19.
2. Абдеев, Р. Ф. Философия информационной цивилизации /Р.Ф. Абдеев - М. : ВЛАДОС, 1994. - 336 с.
3. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
4. Аверьянов, А. Н. Системное познание мира: Методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. – М. : Политиздат, 1985. – 263 с.
5. Адольф, В. А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления / В. А. Адольф, Н. Ф. Ильина ; Агентство образования администрации Краснояр. края, Краснояр. краевой ин-т повышения квалификации и проф. переподготовки работников образования. – Красноярск : Поликом, 2007. – 190 с.
6. Акулова, О. В. Компетентностная модель современного педагога : учеб.-метод. пособие для преподавателей вузов, учреждений постдиплом. образования, реализующих проф. образоват. прогр. подготовки и повышения квалификации педагогов / О. В. Акулова и др. ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 158 с.
7. Александрова, М. В. Продуктивное взаимодействие педагогов как фактор развития школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Александрова Марина Викторовна. – Великий Новгород, 2001. – 22 с.
8. Александрова, С. А. Становление социально-квалификационной карьеры педагога в муниципальном сельском районе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Александрова Светлана Александровна. – Великий Новгород, 2010. – 24 с.

9. Алексеев, Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики : монография / Н. А. Алексеев ; М-во общ. и проф. образования, Тюм. гос. ун-т, Тюм. науч. центр РАО. – Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 1997. – 215 с.
10. Альтшуллер, Г. С. Найти идею: введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер. – 5-е изд. – М. : Альпина Паблишерз, 2012. – 401 с.
11. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 494 с.
12. Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы человекознания: избр. психол. тр. / Б. Г. Ананьев ; под. ред. А. А. Бодалева. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2005. – 431 с.
13. Ананьев, Б. Г. Структура личности / Б. Г. Ананьев // Психология личности в трудах отечественных психологов : хрестоматия / сост. Л. В. Куликов. – СПб : Питер, 2000. – С. 91–95.
14. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. пособие для студентов вузов / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 376 с.
15. Андропова, Н. В. Умение разрабатывать психолого-педагогические рекомендации как компонент психологической компетентности учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Андропова Наталья Владимировна. – Казань, 2000. – 16 с.
16. Аношкина, В. Л. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы) / В. Л. Аношкина, С. В. Резванов. – Ростов-на-Дону : Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. – 176 с.
17. Арнаутова, Е. П. Основы сотрудничества педагога с семьей дошкольника : прогр.-метод. пособие для преподавателей дошкольных отд-ний пед. училищ и колледжей / Е. П. Арнаутова ; Правление о-ва «Знание» России. – М. : ИнтелТех, 1994. – 39 с.
18. Асмолов, А. Г. Личность / А. Г. Асмолов, А. В. Петровский // Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая рос. энцикл., 1993. – Т. 1. – С. 523.

19. Асмолов, А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 104 с.
20. Асмолов, А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа : учеб. для вузов по специальности «Психология» / А. Г. Асмолов. – 2-е изд., перераб. – М. : Смысл, 2001. – 414 с.
21. Аتماхова, Л. Н. Организация деятельности методической службы как условие развития профессиональной компетентности педагогов ДОУ : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Аتماхова Людмила Николаевна. – Екатеринбург, 2006. – 23 с.
22. Ахаян, А. А. Теория и практика становления дистанционного педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Ахаян Андрей Андреевич. – Санкт-Петербург, 2001. – 439 с.
23. Байбородова, Л. В. Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся / Л. В. Байбородова. – Ярославль : Акад. развития, 2007. – 335 с.
24. Батракова, И. С. Организация педагогического процесса в современной школе : учеб. пособие к спецкурсу / И. С. Батракова. – СПб. : Образование, 1994. – 72 с.
25. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 191 с.
26. Богатырев, А. И. Теоретические основы педагогического моделирования (сущность и эффективность) [Электронный ресурс] / А. И. Богатырев, И. М. Устинова. – Электрон. текстовые дан. – Прага : Издательский дом «Образование и наука». – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i..doc.htm
27. Бодалёв, А. А. Личность и общение : избр. психол. тр. – 2-е изд., перераб. / А. А. Бодалёв. – М. : Междунар. пед. акад., 1995. – 326 с.
28. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности : избр. психол. тр. / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – 3-е изд. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 349 с.

29. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие : для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК, учителей / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – М. ; Ростов-на-Дону : ТЦ «Учитель», 1999. – 562 с.
30. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Булат, 2000. – 351 с.
31. Бордовская, Н. В. Педагогика : учеб. для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 299 с.
32. Браже, Т. Г. Чтение взрослых как фактор влияния на развитие личности : монография / Т. Г. Браже. – СПб. : СПб АППО, 2010. – 114 с.
33. Братусь, Б. С. Нравственное сознание личности: (Психологическое исследование) / Б. С. Братусь. – М. : Знание, 1985. – 64 с.
34. Букина, Н. Н. Интеграция формального и неформального образования в системе профессиональной подготовки специалистов / Н. Н. Букина // Рос. науч. журн. – 2010. – № 16. – С. 150–155.
35. Бывшева М.В. Пути формирования социального познания в дошкольном возрасте / М.В. Бывшева // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2009. - № 5-3. – С. 50-54
36. Ващекин, Н. П. Ориентиры опережающего образования / Н. П. Ващекин, А. Д. Урсул // Социол. исслед. – 2000. – № 5. – С. 90–97.
37. Вербицкий, А. А. Методы обучения: традиции и инновации / А. А. Вербицкий // Вестн. Воронеж. гос. техн. ун-та. – 2014. – Т. 10, № 3-2. – С. 106–111.
38. Вершловский, С. Г. Андрагогика: учеб.-метод. пособие / С. Г. Вершловский ; С.-Петербург. акад. постдиплом. пед. образования. – СПб. : СПб АППО, 2014. – 148 с.
39. Вершловский, С. Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы / С. Г. Вершловский. – М. : Педагогика, 1987. – 184 с.

40. Взятыхшев, В. Ф. Введение в методологию инновационной деятельности : учеб. для вузов по специальности «Упр. качеством» / В. Ф. Взятыхшев. – М. : Европ. центр по качеству, 2002. – 81 с.

41. Виленский, М. Я. Технологии профессионально ориентированного обучения в высшей школе / М. Я. Виленский. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 192 с.

42. Виноградова, Н. А. Дошкольная педагогика: основы интерактивного взаимодействия детей и взрослых : учеб. для бакалавров : учеб. для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по гуманитар. направлениям и специальностям / Н. А. Виноградова, Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева ; под общ. ред. Н. В. Микляевой. – М. : Юрайт, 2012. – 510 с.

43. Владиславлев, А. П. Система непрерывного образования: состояние и перспективы / А. П. Владиславлев // Коммунист. – 1984. – № 2. – С. 54–64.

44. Власюк, И. В. Социально-педагогическое проектирование региональной семейной политики : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Власюк Ирина Вячеславовна. – Оренбург, 2007. – 44 с.

45. Возгова, З. В. Андрагогические особенности профессиональной подготовки в процессе непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников / З. В. Возгова // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 6-3. – С. 730–734.

46. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике : учеб. [Электронный ресурс] / А. С. Воронин ; Федер. агентство по образованию ГОУ ВПО «Урал. гос. техн. ун-т – УПИ». – Электрон. текстовое изд. – Екатеринбург, 2006. – Режим доступа: <http://lomonpansion.com/files/ustu280.pdf>.

47. Воронцова, В. Г. Постдипломное образование педагога: гуманитарно-аксиологический подход : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Воронцова Валентина Георгиевна. – Санкт-Петербург, 1997. – 21 с.

48. Выготский, Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Л. С. Выготский // Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – С. 250–262.

49. Газман, О. С. Теория: что такое педагогическая поддержка / О. С. Газман // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6–33.

50. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студентов пед. вузов / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова ; под ред. М. В. Гамезо. – М. : Пед. о-во России, 2003. – 511 с.

51. Ганзен, В. А. Опыт системного описания индивидуальности / В. А. Ганзен, Л. А. Головей // Вестн. Ленингр. ун-та. Сер. «Экономика. Философия. Право». – 1979. – Вып. 1, № 5. – С. 67–75.

52. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский ; Рос. акад. образования, Ин-т теории образования и педагогики. – М. : Совершенство. – 1998. – 607 с.

53. Глазырина, Е. А. Совмещение программ как методологическая основа достижения качества образования в учреждении нового вида «начальная школа – детский сад» / Е. А. Глазырина // Повышение качества современного образования: методология, теория, практика : межрегион. сб. науч. тр. / Новосиб. ин-т повышения квалификации и переподготовки работников образования. – Новосибирск : Изд-во НИПКИПРО, 2002. – С. 116–123.

54. Гогоберидзе, А. Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : учеб. для бакалавров по направлению 050100 «Педагогика» / А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева. – СПб. : Питер, 2013. – 464 с.

55. Гузеев, В. В. Методы обучения и организационные формы уроков / В. В. Гузеев. – М. : Знание, 1999. – 97 с.

56. Гузеев, В. В. Образовательная технология: от приема до философии / В. В. Гузеев. – М. : Сентябрь, 1996. – 112 с.

57. Гузеев, В. В. Эффективные образовательные технологии: Интегральная и тогис / В. В. Гузеев. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 207 с.

58. Димухаметов, Р. С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Димухаметов Рыфкат Салихович. – Магнитогорск, 2006. – 45 с.

59. Долженко, О. В. Университет и образование: между прошлым и будущим / О. В. Долженко // Педагогика и просвещение. – 2013. – № 1. – С. 19–36.
60. Дочкина, Т. В. Подготовка учителей к проектированию личностно ориентированного взаимодействия с учащимися : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Дочкина Татьяна Викторовна. – Волгоград, 2003. – 18 с.
61. Драгунова, О. В. Дошкольная педагогика : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 031100 – педагогика и методика дошкольного образования / О. В. Драгунова ; М-во образования Рос. Федерации, Чуваш. гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева. – Чебоксары : ЧГПУ, 2003. – Ч. 1. – 109 с.
62. Жданова, С. А. Формирование экологической компетентности специалиста дошкольного образовательного учреждения в процессе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Жданова Светлана Александровна. – Шуя, 2009. – 22 с.
63. Жижина, И. В. Психологические особенности развития фасилитации педагога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Жижина Инна Владимировна. – Екатеринбург, 2000. – 19 с.
64. Жуков, Г. Н. Основы общей и профессиональной педагогики : учеб. пособие для студентов учреждений сред. проф. образования, обучающихся по специальности 0308 Проф. обучение (по отраслям) / Г. Н. Жуков, П. Г. Матросов, С. Л. Каплан ; под общ. ред. Г. П. Скамницкой. – М. : Гардарики, 2005. – 382 с.
65. Жуков, Г. Н. Стратегия опережающего профессионального образования / Г. Н. Жуков, Е. А. Пахомова // Проф. образование в России и за рубежом. – 2009. – № 1. – С. 63–66.
66. Загвязинский, В. И. Идеал, гармония и реальность в системе гуманистического воспитания / В. И. Загвязинский, Ш. А. Амонашвили, А. Ф. Закирова // Педагогика. – 2002. – № 9. – С. 3–10.
67. Загвязинский, В. И. Теория обучения в вопросах и ответах : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям: 031000 (050706) –

Педагогика и психология; 033400 (050701) – Педагогика / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2006. – 158 с.

68. Задворная, М. С. Активные формы и методы обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями / М. С. Задворная // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 4 (59). – С. 88–91.

69. Задворная, М. С. Инновационные формы обучения педагогов дошкольного образования в современной системе повышения квалификации / М. С. Задворная // Проблемы соврем. пед. образования. Сер.: Педагогика и психология / Гуманитар.-пед. акад. (фил.) «Крым. федер. ун-та им. В. И. Вернадского» (г. Ялта). – Ялта : Гуманитар.-пед. акад., 2016. – Вып. 52, ч. 5. – С. 208–214.

70. Задворная, М. С. Личностно-ориентированное взаимодействие педагогов дошкольных образовательных организаций с родителями / М. С. Задворная // Человек и образование. – 2016. – № 2 (47). – С. 115–119.

71. Задворная, М. С. Структурно-содержательная модель непрерывного обучения педагогов личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста в многоуровневой системе дополнительного профессионального образования / М. С. Задворная, Р. М. Шерайзина // Проблемы соврем. пед. образования. Сер.: Педагогика и психология / Гуманитар.-пед. акад. (фил.) «Крым. федер. ун-та им. В. И. Вернадского» (г. Ялта). – Ялта : Гуманитар.-пед. акад., 2016. – Вып. 51, ч. 7. – С. 255–261.

72. Зайцева, О. В. Непрерывное образование: основные понятия и определения / О. В. Зайцева // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. – 2009. – Вып. 7 (85). – С. 106–109.

73. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / И. Г. Захарова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

74. Зеер, Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 16–21.

75. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. и психол. направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2005. – 383 с.
76. Змеёв, С. И. Андрагогика : становление и пути развития / С. И. Змеёв // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 64–67.
77. Зуев, М. В. Непрерывное профессиональное образование: современная концепция / М. В. Зуев // Вестн. Рос. экон. ун-та им. Г. В. Плеханова. – 2012. – № 4 (46). – С. 3–14.
78. Иванкина, И. Ю. Проблема конструктивного взаимодействия педагога и учащегося в процессе музыкальных занятий : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Иванкина Ирина Юрьевна. – Екатеринбург, 2005. – 23 с.
79. Иванов, И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И.П. Иванов — М. : Педагогика, 1989. — с.117-180.
80. Ильенков, Э. В. Что же такое личность? / Э. В. Ильенков // С чего начинается личность. – М. : Политиздат, 1979. – С. 183–237.
81. Информационные и коммуникационные технологии в образовании / И. В. Роберт, С. В. Панюкова, А. А. Кузнецова и др. – М. : Дрофа, 2008. – 313 с.
82. Ишков, А. Д. Особенности реализации дополнительного профессионального образования в исследовательских университетах / А. Д. Ишков ; М-во образования и науки Рос. Федерации, ФГБОУ ВПО «Моск. гос. строит. ун-т». – М. : ФГБОУ ВПО «МГСУ», 2011. – 215 с.
83. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
84. Каплунович, Т. А. Трансляция инновационного опыта в процессе методической работы как образовательная услуга : учеб. пособие / Т. А. Каплунович, Л. А. Филиппова ; Новгор. ин-т развития образования. – Великий Новгород : НИРО, 2012. – 132 с.
85. Каплунович, Т. А. Функции и парадигмальные основания экспериментального моделирования в исследовании и развитии объектов / Т. А. Каплунович // Вариативность подходов в экспериментальном моделировании

системы профессионального образования : сб. науч. ст. / сост.: Т. А. Каплунович, Р. М. Шерайзина ; Новгор. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. – Вып. 1. – С. 3–4.

86. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев ; под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.

87. Киселева, А. А. Персональные образовательные сферы в контексте дистанционных образовательных технологий / А. А. Киселева, В. А. Стародубцев // Открытое образование. – 2010. – № 6. – С. 68–78.

88. Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе: (Анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 77 с.

89. Климина, Л. В. Региональная система повышения квалификации педагогов дошкольного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Климина Лариса Владимировна. – Самара, 2013. – 19 с.

90. Кобзарева, И. И. Формирование готовности студентов к личностно ориентированному педагогическому взаимодействию : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Кобзарева Инна Ивановна. – Ставрополь, 1998. – 20 с.

91. Ковалев, А. Г. Психология личности / А. Г. Ковалев. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1970. – 391 с.

92. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика : учеб. для использования в учеб. процессе образоват. учреждений, реализующих прогр. сред. проф. образования / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – 10-е изд., стер. – М. : Академия, 2009. – 415 с.

93. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова ; С.-Петерб. гос. ун-т пед. мастерства. – СПб. : Изд-во СПбГУПМ, 1999. – 242 с.

94. Колин, К. К. Информационный подход как фундаментальный метод научного познания / К. К. Колин // Межотраслевая информ. служба. – 1998. – № 1 (102). – С. 3–17.

95. Коллектив, общение, личность : сб. науч. трудов / АПН СССР, НИИ общ. проблем воспитания ; отв. ред. А. В. Мудрик. – М. : АПН СССР, 1983. – 149 с.

96. Коломинский, Я. Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов. – СПб. : Питер, 2004. – 480 с.

97. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций : утв. Правительством РФ от 28.05.2014 № 3241п-П8 [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс: справ.-правовая система, дата сохранения: 25.08.2014. – Электрон. текстовые дан. – Б. м., 2014. – Режим доступа: <http://www.iro48.ru/files/documents/5PROEKT/FEDPROEKT/komplprog.pdf>.

98. Кон, И. С. Постоянство и изменчивость личности / И. С. Кон // Психол. журнал. – 1987. – № 4. – С. 126–136.

99. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы : Утв. распоряжением Правит. РФ от 29 декабря 2014 г. N 2765-р [Электронный ресурс] // government.ru : сайт. – Электрон. текстовые дан. – Б. м., 2014. – Режим доступа: <http://government.ru/docs/16479>.

100. Копылова, А. В. Реализация андрагогического подхода в системе повышения квалификации педагогов / А. В. Копылова // Проф. образование в России и за рубежом. – 2013. – № 11. – С. 75–79.

101. Копытова, А. В. Подготовка педагогов к личностно ориентированному взаимодействию с родителями воспитанников в системе методической работы дошкольных образовательных учреждений : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Копытова Анастасия Владимировна. – Челябинск, 2009. – 22 с.

102. Коробкова, О. М. Развитие готовности будущих педагогов к личностно-ориентированному профессиональному взаимодействию : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Коробкова Ольга Михайловна. – Астрахань, 2006. – 23 с.

103. Кравцова, Ф. Х. Личностно-мотивационные детерминанты развития профессионализма педагогов дошкольного образования в системе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Кравцова Фатима Хасанбиевна. – СПб., 2004. – 23 с.

104. Краевский, В. В. Проблемы научного обоснования обучения: (методологический анализ) / В. В. Краевский ; Науч.-исслед. ин-т общ. педагогики АПН СССР. – М. : Педагогика, 1977. – 264 с.

105. Кричевский, Р. Л. Социальная психология: личность и общение : учеб. пособие / Р. Л. Кричевский. – М. : Изд-во РАГС, 2000. – 158 с.

106. Крулехт, М. В. Культурно-досуговая деятельность как средство интеллектуального развития современного ребенка / М. В. Крулехт, Е. В. Гергокова // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2014. – № 79. – С. 45–47.

107. Кузнецова, С. В. Формирование способности к личностно-ориентированному педагогическому взаимодействию у студентов факультета физической культуры : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кузнецова Светлана Валерьевна. – Тюмень, 2004. – 26 с.

108. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина ; ВНИИ проф.-техн. образования. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.

109. Кукуев, А. И. Андрагогический подход в образовании взрослых / А. И. Кукуев. – Ростов-на-Дону : Булат, 2008. – 176 с.

110. Кулюткин, Ю. Н. Образовательная среда и развитие личности / Ю. Н. Кулюткин, С. В. Тарасов // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 6–7.

111. Кулюткин, Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.

112. Лаврентьев, Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева ; М-во образования Рос. Федерации, Алт. гос. ун-т, Алт. гос. техн. ун-т им. И. П. Ползунова. – Барнаул : Изд-во Алт. гос. ун-та, 2002. – 156 с.

113. Левитес, Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д. Г. Левитес ; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – М. : Ин-т практ. психологии. – Воронеж : МОДЭК, 1998. – 288 с.

114. Леонтьев, А. А. Психология общения : учеб. пособие для студентов-психологов / А. А. Леонтьев ; Тартуский гос. ун-т. – Тарту : Изд-во Тартуского ун-та, 1974. – 219 с.
115. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 303 с.
116. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.
117. Лесгафт, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Лесгафт. – М. : Педагогика, 1988. – 400 с.
118. Лихачев, Б. Т. Педагогика : курс лекций : учеб. пособие для студентов вузов и слушателей ин-тов и фак. повышения квалификации и переподготовки науч.-пед. кадров / Б. Т. Лихачев. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт-М, 2001. – 607 с.
119. Личностно-ориентированное обучение: теории и технологии : учеб. пособие / Упр. образования администрации Ульян. обл., Ин-т повышения квалификации и переподготовки работников образования при Ульян. гос. пед. ун-те им. И. Н. Ульянова ; под ред. Н. Н. Никитиной. – Ульяновск : ИПК ПРО, 1998. – 103 с.
120. Личность. Внутренний мир и самореализация: Идеи, концепции, взгляды / Рос. акад. образования, Ин-т образования взрослых, Соц.-образоват. центр ; авт.-сост.: Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – СПб. : Тускарора, 1996. – 175 с.
121. Ломакина, Т. Ю. Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития / Т. Ю. Ломакина // Проблемы соврем. образования. – 2013. – № 3 – С. 159–166.
122. Ломов, Б. Ф. Проблема общения в психологии / Б. Ф. Ломов ; АН СССР, Ин-т психологии. – М. : Наука, 1981 – 280 с.
123. Майер, А. А. Модель профессиональной компетентности педагога дошкольного образования / А. А. Майер // Упр. дошкольным образоват. учреждением. – 2007. – № 1. – С. 9–14.

124. Майер, А. А. Рефлексивный мониторинг формирования профессиональной компетентности педагога дошкольного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Майер Алексей Александрович. – Барнаул, 2002. – 24 с.

125. Макаренко, А. С. О воспитании / А. С. Макаренко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 414 с.

126. Марковская, И. М. Психология детско-родительских отношений : монография / И. М. Марковская ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. агентство по образованию, Южно-Урал. гос. ун-т, фак. психологии. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2007. – 92 с.

127. Марон, А. Е. Профессиональное становление педагога-андрагога системы информатизации образования взрослых / А. Е. Марон, Л. Ю. Монахова // Человек и образование. – 2014. – № 3 (40). – С. 75–81.

128. Марон, А. Е. Фундаментальные исследования андрагогических систем непрерывного образования взрослых / А. Е. Марон, Л. Ю. Монахова // Человек и образование. – 2013. – № 3 (36). – С. 77–82.

129. Маслова, Е. А. Формирование фасилитативной направленности будущих учителей в образовательной среде педагогического колледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Маслова Елена Александровна. – М., 2012. – 20 с.

130. Медник, Е. А. Стимулирование педагогов к непрерывному образованию в процессе организации внутришкольной методической работы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Медник Елена Алексеевна. – Великий Новгород, 2016. – 25 с.

131. Межина, А. В. Формирование эмоционально-волевой саморегуляции учащихся на основе фасилитации / А. В. Межина // Образование и саморазвитие. – 2009. – Т. 5, № 15. – С. 202–207.

132. Микляева, Н. В. Управление образовательным процессом в ДОО с приоритетом интеллектуального развития детей : метод. пособие / Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева. – М. : Айрис-пресс Айрис-дидактика, 2006. – 223 с.

133. Миняйло, И. Н. Формирование культуры взаимодействия семьи и школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Миняйло Ирина Николаевна. – М., 2009. – 24 с.

134. Митина, Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Л. М. Митина, Г. В. Митин, О. А. Анисимова ; под общ. ред. Л. М. Митиной. – М. : Академия, 2005. – 368 с.

135. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Митина Лариса Максимовна. – М., 1995. – 43 с.

136. Молчанов, С. Г. Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации / С. Г. Молчанов // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. (18–20 февр. 2003 г.) / М-во образования Рос. Федерации, Гл. упр. образования и науки Челяб. обл., Ин-т доп. проф. образования (повышения квалификации) пед. работников. – Челябинск : Образование, 2003. – Ч. 1. – С. 3–7.

137. Мубинова, Р. Д. Психолого-педагогическое сопровождение взаимодействия педагогов с семьей как условие социального становления личности: (на примере учреждения дополнительного образования детей) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Мубинова Римма Джаудатовна. – Ульяновск, 2004. – 23 с.

138. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания : учеб. для студентов вузов / А. В. Мудрик. – М. : Пед. о-во России, 2001. – 320 с.

139. Мухаметзянова, Г. В. Профессиональное образование: системный взгляд на проблему : монография / Г. В. Мухаметзянова. – Казань : Идел-пресс, 2008. – 608 с.

140. Мылова, И. Б. Инновации в образовательных технологиях : учебно-методическое пособие / И. Б. Мылова. – СПб. : СПб АППО, 2012. – 148 с.

141. Мясищев, В. Н. Психология отношений : избр. психол. тр. / В. Н. Мясищев ; под ред. А. А. Бодалева ; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 1995. – 356 с.

142. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия : монография / под ред. М. Н. Певзнера, О. М. Зайченко ; М-во образования Рос. Федерации, Новгор. гос. ун-т им. Я. Мудрого, Администрация Великого Новгорода, Ин-т образоват. маркетинга и кадровых ресурсов. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. – 315 с.

143. Немов, Р. С. Практическая психология: Познание себя. Влияние на людей : учеб. пособие / Р. С. Немов. – М. : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 1998. – 319 с.

144. Нечаев, Н. Н. Психология : избр. психол. тр. / Н. Н. Нечаев. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2014. – 400 с.

145. Никитин, Э. М. Теоретические и организационно-педагогические основы формирования и развития федеральной системы дополнительного педагогического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Никитин Эдуард Михайлович. – СПб., 1999. – 47 с.

146. Новиков, А. М. Непрерывное образование в постиндустриальном обществе / А. М. Новиков // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2006. – Т. 7. – С. 179–190.

147. Новиков, А. М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности) : пособие для работников образования, участвующих в инновационной деятельности / А. М. Новиков, Д. А. Новиков ; науч. ред. Т. В. Новикова. – М. : Эгвес, 2004. – 119 с.

148. Новиков, П. М. Опережающее профессиональное образование : науч.-практ. пособие / П. М. Новиков, В. М. Зуев. – М. : РГАТиЗ, 2000. – 266 с.

149. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения

квалификации пед. кадров / под ред. Е. С. Полат. – 2-е изд., стер. – М. : AcademiA, 2005. – 271 с.

150. Новые технологии воспитательного процесса / Н. Е. Щуркова, В. Ю. Питюков, А. П. Савченко и др. ; Науч.-метод. объединение «Творческая педагогика». – М. : Новая школа, 1993. – 112 с.

151. Обозов, Н. Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия / Н. Н. Обозов // Психология межличностного познания / под ред. А. А. Бодалева. – М. : Педагогика, 1981. – С. 80–92.

152. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ : принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г. : в ред. федер. законов от 07.05.2013 № 99 ... от 03.07.2016 № 312 : по состоянию на 2017 год. – М. : Эксмо, 2017. – 159 с.

153. Обоснование российской концепции непрерывного образования взрослых / А. Г. Теслинов, В. В. Безлепкин, В. Л. Петров и др. ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. гос. автоном. образоват. учреждение высш. проф. образования «Нац. исслед. технол. ун-т «МИСиС». – М. : МИСиС, 2014. – 127 с.

154. Образование взрослых: опыт и проблемы / Петерб. ун-т пед. мастерства и др. ; под ред. С. Г. Вершловского. – СПб. : СПбИВЭСЭП, О-во «Знание» С.-Петербурга и Ленингр. обл., 2002. – 166 с.

155. Образование взрослых: цели и ценности / Рос. акад. образования, Ин-т образования взрослых ; под ред. Г. С. Сухобской и др. – СПб. : ИОВ РАО, 2002. – 187 с.

156. Образовательный менеджмент: управление образованием или управление посредством образования : монография / М. Н. Певзнер, Е. В. Иванов, Е. Ю. Игнатьева и др. ; общ. ред. Е. В. Иванова и М. Н. Певзнера. – Великий Новгород : Новгор. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого, 2010. – 416 с.

157. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы : постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295 (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] //

Гарант : информ.-правовая система. – Электрон. текстовые дан. – М., 2014. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70643472>.

158. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н г. Москва (зарегистрирован в Минюсте РФ 6 дек. 2013 г. Рег. № 30550 18 дек. 2013 г.) [Электронный ресурс] // Российская газета. – 18 декабря 2013 г. – № 6261 (285). – Электрон. текст. изд. – Режим доступа: <https://rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>.

159. Овчарова, Р. В. Психологическая фасилитация работы школьного учителя : учеб. пособие / Р. В. Овчарова. – М. : НПФ «Амалтея», 2008. – 464 с.

160. Огарев, Е. И. Непрерывное образование взрослых: основные понятия и термины (тезаурус) / Е. И. Огарев ; Рос. акад. образования, Гос. науч. учреждение «Ин-т образования взрослых». – СПб. : ГНУ ИОВ РАО, 2005. – 145 с.

161. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1997. – 940 с.

162. О Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года : распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] // Гарант : информ.-правовая система. – Электрон. текстовые дан. – М., 2009. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/194365>.

163. Оконь, В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – М. : Просвещение, 1968. – 208 с.

164. Оллпорт, Г. В. Личность в психологии / Г. В. Оллпорт. – М. : КСП+ ; СПб. : Ювента, 1998. – 347 с.

165. Онушкин, В. Г. Образование взрослых : междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев ; Рос. акад. образования, Ин-т образования взрослых. – СПб. : ИОВ ; Воронеж : ВИПКРО, 1995. – 232 с.

166. Онушкин, В. Г. Непрерывное образование – приоритетное направление науки / В. Г. Онушкин, Ю. Н. Кулюткин // Советская педагогика. – 1989. – № 2. – С. 86–91.

167. Основы андрагогики : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям: 031000 – Педагогика и психология, 033400 – Педагогика / под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2003. – 238 с.

168. Павлова, О. В. Включение информального образования в жизненные стратегии взрослых / О. В. Павлова // Человек и образование. – 2011. – № 4 (29). – С. 64–67.

169. Парыгин, Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б. Д. Парыгин ; С.-Петербург. гуманитар. ун-т профсоюзов. – СПб. : Изд-во СПбГУП : Изд-во СЗТК, 1999. – 591 с.

170. Певзнер, М. Н. Территориальные детско-взрослые сообщества: модели, концепции и тенденции развития : монография / М. Н. Певзнер, Р. М. Шерайзина, П. А. Петряков и др. ; под. общ. ред. М. Н. Певзнера, Р. М. Шерайзиной, И. А. Дониной ; НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2016. – 262 с.

171. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.

172. Педагогика : учеб. пособие / Рос. пед. агентство ; под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : РПА, 1995. – 637 с.

173. Педагогика творческого саморазвития: проблемы инновационности, конкурентоспособности и прогностичности образовательных систем : материалы XX Всерос. науч. конф. / М-во образования и науки Рос. Федерации, Казан. гос. ун-т им. В. И. Ульянова-Ленина, Поволж. отд-ние Рос. акад. образования, Ин-т непрерыв. образования КГУ ; под науч. ред. В. И. Андреева. – Казань : Центр инновац. технологий, 2010. – 607 с.

174. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.

175. Педагогическое образование в университете: контекстно-биографический подход : монография / А. Л. Гавриков, О. М. Зайченко, О. С. Орлов

и др. ; под ред. А. Л. Гаврикова, М. Н. Певзнера ; М-во образования Рос. Федерации, НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2001. – 300 с.

176. Пенькова, Л. А. Менеджмент в практике ДООУ : метод. пособие / Л. А. Пенькова, В. М. Калинин. – Тольятти : Сфера, 2008. – 80 с.

177. Перспективы развития системы непрерывного образования / под ред. Б. С. Гершунского. – М. : Педагогика, 1990. – 223 с.

178. Петровский, А. В. Быть личностью / А. В. Петровский. – М. : Педагогика, 1990. – 111 с.

179. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.

180. Петровский, А. В. Основы теоретической психологии : учеб. пособие для вузов / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 526 с.

181. Платонов, К. К. Теория функциональных систем, теория отражения и психология / К. К. Платонов // Теория функциональных систем в физиологии и психологии / АН СССР, Ин-т психологии ; редкол.: Б. Ф. Ломов и др. – М. : Наука, 1978. – С. 62–85.

182. Плигин, А. А. Личностно-ориентированное образование: история и практика : монография / А. А. Плигин. – М. : КСП+, 2003. – 431 с.

183. Подласый, И. П. Педагогика : учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений / И. П. Подласый. – М. : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС» : Просвещение, 1996. – 631 с.

184. Поздняк, Л. В. Управление дошкольным образованием : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям: «Дошкольная педагогика и психология» и «Педагогика и методика дошкольного образования» / Л. В. Поздняк, Н. Н. Лященко. – М. : Academia, 1999. – 432 с.

185. Пономарев, Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.

186. Проектирование развития ДООУ : метод. пособие / С. В. Кузнецова, Н. М. Гнедова, Т. А. Романова и др. – М. : Творч. центр Сфера, 2006. – 111 с.

187. Проектирование систем внутришкольного управления / А. М. Моисеев, О. М. Моисеева, А. Е. Капто и др. ; под ред. А. М. Моисеева. – М. : Пед. о-во России, 2001. – 382 с.

188. Прокудин, Д. Е. Информатизация отечественного образования: итоги и перспективы [Электронный ресурс] / Д. Е. Прокудин // Anthropology: web-кафедра философской антропологии : сайт. – Электрон. текстовые дан. – Б. м., 2006. – Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/prokudin/art_inf_edu.html.

189. Прокопьев, И. И. Основы общей педагогики. Дидактика : учеб. пособие / И. И. Прокопьев, Н. В. Михалкович. – Минск : ТетраСистемс, 2002. – 265 с..

190. Психодиагностика и профориентация в образовательных учреждениях : тесты, методики, критерии оценки / ред-сост. Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. – 411 с.

191. Психология и педагогика развития личности : монография / Е. Н. Шиянов, С. В. Бобрышов, О. Г. Власова и др. – М. : Илекса, 2002. – 568 с.

192. Радионова, Н. Ф. Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших школьников в учебно-воспитательном процессе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Радионова Нина Федоровна. – Ленинград, 1991. – 470 с.

193. Райгородский, Д. Я. Теория личности З. Фрейда // Психология личности. Т.1. Хрестоматия / Редактор-составитель: Д. М. Райгородский. – Самара : Изд. Дом «БАХРАХ», 1999. – С. 75–114.

194. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 1999. – 416 с.

195. Розов, Н. Х. Практическая педагогика высшей школы : учеб. пособие для студентов, аспирантов и слушателей системы доп. проф. образования преподавателей высш. шк. / Н. Х. Розов, В. А. Попков, А. В. Коржуев ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, фак. пед. образования. – М. : Изд-во МГУ, 2008. – 157 с.

196. Ройтблат, О. В. Новый взгляд на систему дополнительного образования взрослых через призму неформального образования / О. В. Ройтблат // Омский науч. вестн. – 2012. – № 5 (112). – С. 190–192.

197. Ройтблат, О. В. Развитие теории неформального образования в системе повышения квалификации педагогических работников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Ройтблат Ольга Владимировна. – СПб., 2015. – 49 с.

198. Ройтблат, О. В. Формальное образование взрослых в системе повышения квалификации средствами неформального образования / О. В. Ройтблат // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 7-2. – С. 210–213.

199. Ройтблат, О. В. Отношение к процессу интеграции формального, неформального и информального образования взрослых [Электронный ресурс] / О. В. Ройтблат, Н. Н. Суртаева, Н. В. Чекалева // Эмиссия. Письма : Электронное научное издание. – Март 2012 г., ART 1755. – Электрон. текст. изд. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2012/1755.htm>.

200. Ромашина, С. Я. Педагогическая фасилитация: сущность и пути реализации в образовании / С. Я. Ромашина, А. А. Майер ; М-во образования и науки Рос. Федерации, ГОУ ВПО «Моск. гос. ун-т технологий и упр.», фак. соц.-гуманитар. наук и технологий. – М. : Вита-Пресс, 2010. – 159 с.

201. Ромашина, С. Я. Фасилитация развития субъекта образования : учеб.-метод. пособие / С. Я. Ромашина, А. А. Майер, А. В. Межина ; Департамент образования г. Москвы, Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования г. Москвы «Моск. гор. пед. ун-т», Ин-т педагогики и психологии образования. – М. : МГПУ, 2010. – 102 с.

202. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 712 с.

203. Руденко, В. В. Проблемы подготовки будущих учителей к технико-технологической безопасности сельских школьников / В. В. Руденко // Изв. РГПУ им. Герцена. – 2008. – № 76-2. – С. 210–214.

204. Русина, Е. И. Педагогические условия личностно-ориентированного взаимодействия с детьми старшего дошкольного возраста в процессе познавательной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Русина Елена Ивановна. – М., 2005. – 21 с.

205. Рябков, А. М. Фасилитация в профессиональном образовании / А. М. Рябков // Педагогика. – 2008. – № 1. – С. 78–82.
206. Ряховский, В. Ф. Оценка уровня общительности (тест В. Ф. Ряховского) [Электронный ресурс] / В. Ф. Ряховский // Psylist.net : сайт. – Электрон. текстовые дан. – Б. м., 2016. – Режим доступа: <http://psylist.net/praktikum/00003.htm>.
207. Саблин, В. С. Психология человека : учеб. / В. С. Саблин, С. П. Слакwa. – М. : Дашков и К°, 2006. – 741 с.
208. Сальникова, Т. П. Педагогические технологии : учеб. пособие / Т. П. Сальникова. – М. : Сфера, 2010. – 128 с.
209. Сваталова, Т. А. Формирование профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в системе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Сваталова Тамара Александровна. – Челябинск, 2009. – 26 с.
210. Светенко Т.В., Галковская И.В., Яковлева Е.Н. Стратегический план развития школы в условиях изменений. Рабочая тетрадь. – М.: НФПК, 000 «Миралл», 2005. – 80 с. – С. 42-43
211. Свирская, Л. В. Шпаргалки для родителей от Лидии Свирской / Л. В. Свирская. – М. : Образовательные проекты, 2008 – 80 с.
212. Седова, Н. В. Педагогическая культура как условие развития субъектов образования / Н. В. Седова // Человек и образование. – 2008. – № 2. – С. 30–34.
213. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 255 с.
214. Семушина, Л. Г. Влияние профессионально-квалификационной структуры труда на структуру профессионального образования / Л. Г. Семушина // Специалист. – 2004. – № 10. – С. 26–29.
215. Сергеева, В. П. Теоретические основы воспитания / В. П. Сергеева. – М. : Академия, 2010. – 272 с.

216. Сериков, В. В. Личностно-ориентированное образование / В. В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–21.

217. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.

218. Синякова, М. Г. Педагог в поликультурной образовательной среде: субъектно-средовой подход : монография / М. Г. Синякова. – М. : Изд-во МГОУ, 2011. – 168 с.

219. Скачков, А. В. Дополнительное образование как социально-педагогическая проблема : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Скачков Андрей Владимирович. – Ростов-на-Дону, 1996. – 24 с.

220. Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 567 с.

221. Слепцова, И. Ф. Стратегия формирования профессиональной готовности как фактора гуманизации педагогического взаимодействия / И. Ф. Слепцова // Пед. образование и наука. – 2010. – № 12. – С. 8–18.

222. Слободчиков, В. И. Очерки психологии образования / В. И. Слободчиков ; Биробидж. гос. пед. ин-т. – 2-е изд. – Биробиджан : Изд-во БГПИ, 2005. – 272 с.

223. Сорокин, П. А. Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.

224. Социальная компетенция педагога : монография / Ю. А. Кустов, О. Ю. Щербакова, Е. М. Садыкова и др. ; Федер. агентство по образованию, Поволж. отд-ние Рос. акад. образования, Тольят. гос. ун-т, ФГОУ СПО «Поволж. гос. колледж». – Тольятти ; Самара : Изд-во СНЦ, 2010. – 234 с.

225. Специфика обучения взрослого как субъекта образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования / А. В. Жуков, М. А. Ковардакова, С. Г. Новиков и др. // Сиб. пед. журн. – 2010. – № 9. – С. 169–179.

226. Спиро, Дж. Принципы обучения в образовании взрослых / Дж. Спиро // Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США / Рос. акад. образования, Ин-т теорет. педагогики и междунар. исслед. в образовании, Рос.-амер. центр непрерыв. образования ; под ред. М. В. Кларина, И. Н. Семенова. – М. : ИТПиМИО РАО, 1994. – С. 163–169.

227. Спорыхина, С. Н. Инновационные подходы к опережающему образованию: социально-управленческий аспект : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.81 / Спорыхина Светлана Николаевна. – М., 2001. – 22 с.

228. Степин, В. С. Философия науки: общие проблемы : учеб. для системы послевуз. проф. образования / В. С. Степин. – М. : Гардарики, 2007. – 383 с.

229. Стенякова, Н. Е. Профессиональная подготовка будущего педагога в процессе изучения дисциплин педагогического цикла : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Стенякова Наталья Евгеньевна. – П., 2007. – 20 с.

230. Сухомлинский, В. А. Сухомлинский : сб. / сост. и авт. предисл. Г. Д. Глейзер. – М. : Амонашвили, 1997. – 224 с.

231. Талызина, Н. Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста / Н. Ф. Талызина. – М. : Знание, 1986. – 109 с.

232. Тарасова, В. Н. Интеграция и дифференциация в современной образовательной практике : монография / В. Н. Тарасова ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования «Шуйский гос. пед. ун-т». – Шуя : Изд-во ШГПУ, 2010. – 250 с.

233. Татарникова, А. А. Дополнительное профессиональное образование как составная часть непрерывного профессионального образования / А. А. Татарникова // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2007. – № 299. – С. 144–149.

234. Татур, Ю. Г. Институциональное образование и профессиональная деятельность личности с позиций концепции непрерывного образования / Ю. Г. Татур, В. Е. Медведев // Высш. образование сегодня. – 2012. – № 4. – С. 22–25.

235. Теоретические основы непрерывного образования / под ред. В. Г. Онушкина ; АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых. – М. : Педагогика, 1987. – 209 с.

236. Теплова, З. И. Педагогические условия взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Теплова Зоя Ильинична. – М., 1999. – 25 с.

237. Тихомирова, О. В. Формирование профессиональной компетентности педагога в предшкольном образовании в условиях повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Тихомирова Ольга Вячеславовна. – Ярославль, 2012. – 23 с.

238. Туркина, Т. М. Формирование профессиональной компетентности студентов педколледжа в процессе подготовки воспитателей коррекционных дошкольных учреждений : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Туркина Татьяна Михайловна. – М., 2000. – 24 с.

239. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения. В 6 т. / К. Д. Ушинский ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 2. – 494 с.

240. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утв. приказом Мин. обр. и науки РФ от 17.10.2013 № 1155. – М. : Центр пед. образования, 2014. – 31 с.

241. Фельдштейн, Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в XXI веке / Д. И. Фельдштейн // Педагогика. – 2013. – № 1. – С. 3–16.

242. Фельдштейн, Д. И. Современное детство как социокультурный и психологический феномен / Д. И. Фельдштейн // Universum: Вестн. Герценовского ун-та. – 2012. – № 1. – С. 20–29.

243. Философский словарь / под. ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд. перераб. и доп. – М. : Республика, 2001. – 719 с.

244. Фокеева, С. Н. Формирование готовности к личностно-ориентированному взаимодействию в процессе подготовки учителя начальных классов в педагогическом колледже : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Фокеева Светлана Николаевна. – Тюмень, 1997. – 17 с.

245. Фромм, Э. Иметь или быть? : пер. с англ. / Э. Фромм ; общ. ред. и послесл. В. И. Добренкова. – 2-е изд., доп. – М. : Прогресс, 1990. – 331 с.

246. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учеб. пособие / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер Питер бук, 2001. – 536 с.

247. Шарков, Ф. И. Интерактивные электронные коммуникации: (возникновение «Четвертой волны») : учеб. пособие для изучения курсов «Основы теории коммуникации», «Социология коммуникации» по специальностям «Связи с общественностью», «Реклама», «Социология» / Ф. И. Шарков ; Междунар. акад. бизнеса и упр., Ин-т соврем. коммуникац. систем и технологий. – М. : Дашков и К°, 2009. – 259 с.

248. Шахматова, О. Н. Психологические особенности педагогической фасилитации / О. Н. Шахматова // Ежегодник Российского психологического общества. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. – Т. 8. : Ф – Я. – С. 373–376.

249. Шведовская, А. А. Особенности переживания детско-родительских отношений и взаимодействие с родителями детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.13 / Шведовская Анна Александровна. – М., 2006. – 34 с.

250. Шевандрин, Н. И. Социальная психология в образовании / Н. И. Шевандрин. – М. : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 1995. – Ч. 1. : Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. – 543 с.

251. Шерайзина, Р. М. Актуальность непрерывного образования как условия личностно-профессионального развития педагога дошкольного образования / М. С. Задворная, Р. М. Шерайзина // Истор. и соц.-образоват. мысль. – 2016. – Т. 8, № 4-1. – С. 175–179.

252. Шиянов, Е. Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы / Е. Н. Шиянов ; Моск. пед. гос. ун-т им. В. И. Ленина, Ставроп. гос. пед. ин-т. – М. ; Ставрополь : СГПИ, 1991. – 205 с.

253. Шрейдер Ю.А. Информационные процессы и информационная среда / Ю. А. Шрейдер // Научно-техническая информация. - 1976. - № 1. С. 41-49.

254. Штофф, В. А. Проблемы методологии научного познания / В. А. Штофф. – М. : Высш. шк., 1978. – 271 с.

255. Щедровицкий, П. Г. Очерки по философии образования / П. Г. Щедровицкий. – М. : Пед. центр «Эксперимент», 1993. – 153 с.
256. Щекина, О. А. Формирование информационного пространства взаимодействия семьи и школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Щекина Ольга Александровна. – СПб., 2006. – 20 с.
257. Щербатых, Ю. В. Общая психология / Ю. В. Щербатых. – СПб. : Питер, 2010. – 272 с.
258. Щуркова, Н. Е. Прикладная педагогика воспитания : учеб. пособие для студентов вузов по специальностям: 031300 «Соц. педагогика», 033400 «Педагогика» / Н. Е. Щуркова. – СПб. : Питер, 2005. – 365 с.
259. Юнацкевич, Р. И. Теория образования взрослых: становление, проблемы, задачи : монография / Р. И. Юнацкевич. – СПб. : ИОВ ПАНИ, 2009. – 90 с.
260. Юсупова, Г. Р. Образовательные технологии и учитель. Системный подход к построению типового моделирования программы повышения квалификации / Г. Р. Юсупова // Научное исследование и российское образование: идеи и ценности XXI века. – М. : Академия. – 2003. – Ч. 2. – 303 с.
261. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.
262. Якиманская, И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопр. психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.
263. Яценко, Н. Е. Толковый словарь обществоведческих терминов / Н. Е. Яценко. – СПб. : Лань, 1999. – 524 с.
264. Brookfield, S. D. Training educators of adults: the theory and practice of graduate adult education / S. D. Brookfield. – London ; New York : Routledge, 1988. – 344 p.
265. Cross, K. P. Adults as learners / K. P. Cross. – San Francisco : Jossey-Bass, 1988. – XXVI, 300 p.

266. Knowles, M. S. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy / M. S. Knowles. – Chicago : Assoc. Press/Follett, 1980. – 400 p.

267. Lindeman, E. C. The meaning of adult education / E. C. Lindeman. – Norman : Oklahoma research center for continuing professional and higher education, 1989. – XLIII, 143 p.

268. Savchenko, O. New Stage in the Development of School Education and Training of Future Teachers /O. Savchenko / / The path of education. – 2003. – №3. – P. 2–7.

ПРИЛОЖЕНИЯ

АНКЕТА ДЛЯ ПЕДАГОГОВ

«Личностно-ориентированное взаимодействие»

Уважаемый коллега!

Мы организуем исследование личностно-ориентированного взаимодействия педагогов с родителями детей дошкольного возраста, в связи с этим просим Вас уделить немного времени и ответить на несколько вопросов. В настоящее время в сфере образования происходят значительные изменения, касающиеся, в том числе и изменения требований к педагогам. Мы надеемся, что Вы с ответственностью и заинтересованностью отнесетесь к вопросам.

Для облегчения заполнения анкеты большинство вопросов сопровождается возможными вариантами ответов. Вам необходимо выбрать подходящий вариант ответа. В ситуации, что ни один из предложенных ответов не подойдет Вам, то допишите, пожалуйста, свой вариант ответа. Вы увидите, что у некоторых вопросов имеется специальное место, куда можно добавить свой вариант ответа в произвольной форме.

Необязательно указывать свою фамилию и имя. Полученная нами информация будет использоваться и анализироваться только в обобщенном виде.

Благодарим Вас за участие!

I. Блок вопросов

Этот блок вопросов направлен на выявление Вашего уровня теоретических знаний в области личностно-ориентированного взаимодействия.

1. Как вы понимаете, что такое личность? Дайте определение этому понятию.

2. Дайте определение понятию «взаимодействие»

3. Как вы понимаете, что такое «педагогическое взаимодействие»? Дайте определение этому понятию.

4. Что вы понимаете под личностно-ориентированным взаимодействием?

5. Каковы сущность и специфика личностно-ориентированного взаимодействия с родителями?

6. В каких нормативно-правовых документах, регулируются вопросы взаимодействия с родителями?

- Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования
- Семейный кодекс Российской Федерации
- Конвенция о правах ребенка
- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»
- Конституция Российской Федерации
- Гражданский кодекс Российской Федерации

7. Ощущаете ли вы в своей повседневной работе нехватку знаний в организации личностно-ориентированного взаимодействия с родителями детей дошкольного возраста? (выберете один вариант ответа)

- Часто
- Время от времени
- Никогда
- Затрудняюсь ответить

8. Насколько проблема нехватки теоретических знаний в области личностно-ориентированного взаимодействия важна для Вас?

1. Существует масса более важных проблем
2. Это важная проблема, но отнюдь не первостепенная
3. В средней степени
4. Достаточно важна
5. Очень важна

9. Какие из перечисленных технологий личностно-ориентированного взаимодействия уже освоены вами, а какими предстоит овладеть?

- Информационно-развивающие (интернет технологии, сетевое взаимодействие)
- Деятельностные технологии (игровые технологии, кейс-технологии)

- Развивающие проблемно-поисковые технологии
- Диалоговые технологии - технология педагогического общения, технология педагогического разрешения конфликта, технология коллективного творческого дела
- Рефлексивные технологии

10. Какие вопросы личностно-ориентированного взаимодействия с родителями Вы хотели бы изучить в первую очередь?

II. Блок вопросов

Этот блок анкеты направлен на выявление профессионально значимых личностных качеств, которыми, по Вашему мнению, педагог должен обладать для того, чтобы произошло его профессиональное становление.

1. Какие качества личности наиболее важны в жизни человека?

2. Какие качества личности педагога вы считаете определяющими в организации личностно-ориентированного взаимодействия с родителями детей дошкольного возраста?

1. Стремление к самосовершенствованию
2. Педагогическое мастерство
3. Объективность и требовательность
4. Открытость, искренность во взаимодействии с родителями и детьми
5. Интерес к педагогической деятельности
6. Уважение к личности родителя
7. Любовь к детям
8. Доброта
9. Умение понять родителя

3. Какими личностными качествами вы обладаете, а какие хотели бы развить?

4. Какими профессиональными компетенциями должен обладать современный педагог для того, чтобы обеспечить эффективность образовательного процесса?

5. Определите, на Ваш взгляд, основные составляющие профессиональной компетентности педагога, которые сегодня наиболее необходимы? (возможно несколько

вариантов ответа)

- Интеллектуально-педагогическая компетентность - умение применять полученные знания, опыт в профессиональной деятельности для эффективного обучения и воспитания, способность педагога к инновационной деятельности _____
- Информационная компетенция - объем информации педагога о себе, воспитанниках, родителях, о коллегах _____
- Регулятивная компетентность - умение педагога управлять своим поведением, контролировать свои эмоции, способность к рефлексии, стрессоустойчивость _____
- Коммуникативная компетентность - умение общаться с окружающими; речевые навыки, умение слушать; качество человека, характеризующееся большим интересом к внешнему миру, сопереживание, понимание другого _____

6. Способствует ли опыт взаимодействия с родителями развитию вашего профессионального потенциала?

7. Можно ли сказать, что эффективность взаимодействия с родителями сказывается на отношении родителей к дошкольной образовательной организации? Если «да», то как часто.

1. Всегда 2. Часто 3. Иногда 4. Никогда

III. Блок вопросов

Этот блок анкеты предполагает выяснение наиболее часто встречающихся у Вас трудностей, связанных с готовностью использования личностно-ориентированных технологий взаимодействия с родителями.

1. Что должен учитывать педагог при личностно-ориентированном взаимодействии с родителями детей дошкольного возраста?

2. Возникают ли у вас сложности при организации личностно-ориентированного взаимодействия с родителями детей дошкольного возраста?

3. Что изменится в деятельности субъектов образовательного процесса (педагог – родитель), если в работе будут использованы технологии личностно-ориентированного взаимодействия?

- открытость во взаимодействии педагога и родителей, преодоление трудностей в общении _____
- смена авторитарного стиля взаимодействия с родителями на личностно-ориентированный _____
- повышение профессиональной компетентности педагога в организации детско-взрослого сообщества _____

4. Какие проблемы Вы можете выделить в курсовой подготовке педагогов дошкольного образования?

5. Используете ли Вы личностно-ориентированные технологии в работе с родителями? Если «да», то как часто.

1. Всегда 2. Часто 3. Иногда 4. Никогда

6. Что Вы готовы сделать, чтобы овладеть технологиями личностно-ориентированного взаимодействия? (возможно несколько вариантов ответа)

- Посещать курсы повышения квалификации
- Заниматься самообразованием
- Учиться дистанционно
- Включиться в сетевые профессиональные сообщества
- Включиться в экспериментальную деятельность

7. Какую форму повышения квалификации вы предпочитаете? (возможно несколько вариантов ответа)

- Очную
- Заочную
- Традиционную
- Накопительную
- Дистанционную
- Затрудняюсь ответить

8. Какие формы и методы обучения Вы предлагаете использовать в подготовке педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста в многоуровневой системе дополнительного профессионального образования? Готовы ли вы представить свой педагогический опыт работы на мастер-классах? (возможно несколько вариантов ответа)

- Проектное обучение
- Практические занятия
- Круглые столы

- Мастер-классы
- Консультации
- Дискуссии
- Семинары
- Тренинги
- Игровые занятия
- Лекции

**9. По какой тематике вы хотели бы пройти курсы повышения квалификации?
Напишите 1-3 варианта**

1.
2.
3.

IV. Блок вопросов

Расскажите, пожалуйста, немного о себе.

1. Ваш возраст (полных лет)?

- Менее 30
- 31–40
- 41–50
- 51–60
- Более 60

2. Ваше образование

(Отметьте все, что считаете нужным. В каждой строке отметьте наиболее высокий уровень образования)

	Среднее	Высшее
Педагогическое		
Непедагогическое		

3. Каковы мотивы выбора Вами педагогической профессии?

- Нравится работать с детьми
- Оказал влияние любимый педагог
- Семейная традиция
- Выбор был случайным

4. Каков Ваш педагогический стаж (полных лет)?

- Менее 5
- 6–10
- 11–15
- 16–20
- 21–25
- 26–30
- Более 30

5. Ваш пол

1. Мужской 2. Женский

«Готовность педагогов к освоению личностно-ориентированных технологий»
 - самоанализ
 (модификация теста А.А. Майера «Мотивационная готовность»)

Уважаемый коллега!

Мы предлагаем Вашему вниманию самоанализ, который поможет Вам сформулировать представление об уровне Вашей мотивационной готовности к реализации и освоению личностно-ориентированных технологий

Необходимо провести оценку каждого показателя (в баллах):

- 1 балл – данное умение проявляется «редко», оказывается сформированным на низком уровне, на уровне отдельных элементов, которые не связаны друг с другом;
- 2 балла – данное умение реализуется в целом сформировано на среднем уровне, за исключением некоторых несущественных недостатков;
- 3 балла – данное умение реализуется «всегда», является сформированным на высоком уровне).

МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ	Содержание показателей	Баллы		
		3	2	1
	Интерес к личностно-ориентированным технологиям, повышающим эффективность взаимодействия с родителями			
	Опыт творческой деятельности, стремление к использованию технологий личностно-ориентированного взаимодействия с родителями в образовательном процессе			
	Стремление участвовать в деятельности творческих групп по апробации технологий и инновационных форм личностно-ориентированного взаимодействия с родителями воспитанников			
	Стремление к самосовершенствованию, самообразованию, саморазвитию			
	Желание общаться с интересными, творческими, активными людьми			

	Итого			
--	-------	--	--	--

Обработка результатов:

Необходимо определить средний балл с помощью соотношения общего количества набранных баллов на общее количество критериев.

Ранговая шкала: низкий уровень – 0,1 – 1,8 балла; средний уровень – 1,9 – 2,6 балла; высокий уровень – 2,7 – 3 балла.

**«Определение уровня общительности»
(модификация теста по В. Ряховскому)**

Ответьте на вопросы - да, нет, редко.

1. У Вас должен состояться разговор с одним из родителей детей. Мучает ли Вас его ожидание?
2. Испытываете ли Вы неудовольствие или тревогу от поручения выступить с сообщением, докладом перед родителями?
3. Бывают ли случаи, что Вы стараетесь отсрочить неприятную беседу с родителями о непростом ребенке до последнего момента?
4. Согласны ли Вы с мнением, что беседовать с родителями лично об особенностях воспитания в семье не так эффективно, чем использование тестирования, анкетирования или письменного опроса?
5. Руководство предложило Вам организовать общее родительское собрание для родителей всех детей, обучающихся в дошкольном образовательном учреждении. Будете ли Вы стараться уклониться от этого?
6. После непростого общения с родителями делитесь ли Вы своими переживаниями с руководством или коллегами?
7. Считаете ли Вы, что общаться с детьми гораздо легче, чем с их родителями?
8. Будет ли Вас раздражать тот факт, что один из родителей Ваших воспитанников постоянно что-то у Вас спрашивает?
9. Считаете ли Вы, что на самом деле есть проблема «родителей и воспитателей» и что они говорят между собой на «разных языках»?
10. Будите ли Вы чувствовать себя неудобно, если Вам предстоит напомнить родителям об обещании, которое они забыли выполнить?
11. Бывали ли у Вас случаи, когда вы были не рады просьбе кого-то из родителей об оказании помощи в решении проблемного вопроса?
12. Если Вы услышите неверные или ошибочные мнения по поводу вопросов воспитания, решите вы промолчать или примите участие в споре?

13. Примете ли Вы участие в разборе конфликтной ситуации между родителями и педагогами?

14. Сформированы ли у Вас индивидуальные критерии для оценивания уровня семейного воспитания, кроме которых вы не готовы принимать какие-либо другие взгляды?

15. Согласны ли Вы с мнением, что воспитывать надо не только детей, но и их родителей?

16. Вам проще подготовить информацию для родителей в письменной форме для размещения на стенде, сайте, чем провести устную консультацию?

Да - 2 балла, иногда - 1 балл, нет - 0 баллов. Полученные баллы суммируйте.

Обработка результатов.

30-32 балла. Вы испытываете явные трудности, связанные с построением общения с родителями воспитанников. Возможно, Вы абсолютно не коммуникабельны. Можно сказать, что это Ваша беда, от которой страдаете не только Вы, но и окружающие Вас люди. Если идет речь о коллективной деятельности, то в ней трудно на Вас положиться. Ваши контакты с родителями являются формальными и, по-возможности, минимизированы. Возникающие причины трудностей в процессе общения с родителями, Вы всегда перекладываете на их ответственность. Вы считаете, что все родители – это придирчивые, вечно недовольные всем люди, которые не желают вас слушать и ищут недостатки в Вашей работе. Из-за того, что Вы не умеет выстраивать отношения с родителями воспитанников, они избегают Вас. Рекомендуем Вам контролировать себя, стараться открыться и начать контактировать с родителями. Становитесь общительнее.

25-29 баллов. Вы неразговорчивый и замкнутый человек. Вас легко выводит из равновесия мысль о необходимости контактировать с родителями воспитанников. Общение с ними становится для вас сложным и достаточно неприятным делом. Вы осознаете такую особенность своего характера и, поэтому часто испытываете недовольства по отношению к себе. Тем не менее, если возникают неудачные контакты с родителями, Вы обвиняете их, но не себя. Помните, что именно в Ваших силах скрыта возможность изменить себя! Обратите внимание, что принятие участия в общем коллективном интересном деле может помочь Вам найти общий язык с родителями и начать контактировать с ними.

19-24 балла. Вы являетесь общительным, уверенным в себе человеком, который не испытывает неудобств в незнакомой обстановке. Вы легко налаживаете контакты с родителями воспитанников. Тем не менее, Вы стараетесь не общаться с

трудными родителями. Если Вы оказываетесь в незнакомой ситуации, то сначала присматриваетесь и выжидаете. Вас не пугают возможные сложности в общении с родителями воспитанников, но Вы иногда оказываетесь критично настроены к ним. Но эти недостатки можно исправить.

14-18 баллов. Вы придерживаетесь позиции, что с каждым родителем можно наладить общий язык. Вы всегда терпеливы в общении, готовы выслушивать родителей. Вы готовы отстаивать свое мнение, но не навязывать его другим. Перспектива общения с родителями не доставляет Вам каких-либо неудобств. В связи с этим родители всегда пытаются найти у вас поддержку, ждут совета, охотно контактируют с Вами. Но в это же время Вы избегаете не нужных Вам конфликтов, Вы немногословны и не проявляете лишнюю эмоциональность.

9-13 баллов. Вы являетесь общительным человеком. Вы всегда готовы побеседовать с родителями, но в основном это бессодержательные беседы. Вы стремитесь всегда оказываться в центре внимания, любите обещать людям, хотя понимаете, что не сможете помочь. Вы постоянно высказываете родителям свое мнение, советуете по организации процесса воспитания, тем самым вызываете раздражение со стороны родителей. Вы вспыльчивы, но в то же время отходчивы. В случаях, когда возникают настоящие проблемы, Вы оказываетесь нетерпеливыми. Но, когда вы осознаете необходимость, Вы умеете быть сдержанными.

4-8 баллов. Вы очень общительный человек. Вы хотите стать другом для каждого родителя, стараетесь быть в курсе их проблем. Вы стараетесь принимать участие в дискуссиях и спорах, от чего получаете удовольствие. За любое дело Вы беретесь охотно, но часто не доводите его до конца. У вас есть свое мнение на любой вопрос, которое вы регулярно демонстрируете. Именно поэтому, коллеги и родители относятся к вам с сомнениями и опаской. Задумайтесь над этим!

3 балла и менее. Вам необходимо задуматься о степени Вашей общительности. Она характеризуется болезненным характером. Вы отличаетесь многословием и стремитесь вмешаться во все дела, хотя они к Вам и не относятся. Вы стараетесь вникать в проблемы, которые лежат вне Вашей компетенции. В связи с этим часто вы оказываетесь причиной разных конфликтов. В общении с родителями Вы фамильярны и грубы, можете обидеть другого, являетесь необъективным. Если возникает проблема, то Вы выносите ее на всеобщее обозрение. Вы не умеете серьезно общаться с родителями воспитанников, поэтому им сложно общаться с Вами. Задумайтесь, почему Вы стремитесь общаться, а толку никакого нет! Начните уважительно относиться к людям, вырабатывайте терпеливость.

Характеристика уровней общительности
(модификация теста по В.Ф. Ряховскому)

Количество баллов	Уровень	Характеристика
30-32	Очень низкий	Явно некоммуникабелен, сложно вступать в общение с родителями
25-29	Низкий	Замкнут, неразговорчив, общение с родителями воспитанников представляется сложным и не приятным делом
19-24	Ниже среднего	Чувствует себя уверенно в незнакомой обстановке, сложности общения с родителями не пугают, бывает излишне критичен по отношению к родителям
14-18 (2)	Средний	Охотно выслушивает родителей, достаточно терпелив в общении, отстаивает свою точку зрения, не навязывает ее другому, немногословен, стремится избегать ненужных конфликтов
9-13 (2)	Выше среднего	Общителен, любит быть в центре внимания, никому не отказывает в просьбах, хотя не всегда может их выполнить, недостает терпения, вспыльчив
4-8 (6)	Высокий	Чрезмерно общителен, стремится стать «другом» каждому родителю, быть в курсе всех их проблем, любит принимать участие в дискуссиях, берется за любое дело, хотя не всегда может успешно довести его до конца
0-3 (1)	Очень высокий	Коммуникабельность характеризуется болезненным характером, многословен, берется вникать в проблемы, в которых не компетентен, нередко бывает причиной конфликтов, вспыльчив, обидчив, не

«Насколько у Вас сформированы качества педагога?»
(автор Л.Д. Столяренко)

Инструкция. Необходимо оценить по пятибалльной шкале уровень сформированности качеств личности педагога у себя или можете попросить сделать это своего коллегу.

Качества личности	1	2	3	4	5
Чуткость					
Справедливость					
Эрудиция					
Уравновешенность					
Ответственность					
Деликатность					
Доброжелательность					
Инициативность					
Креативность					
Самоконтроль					
Общительность					
Требовательность к себе и другим					
Чувство собственного достоинства					
Трудолюбие					
Артистичность					

Целеустремленность					
Чувство такта					
Чувство юмора					
Педагогический оптимизм					
Искренность					
Обаяние					

Обработка результатов. Подсчитайте суммарное количество баллов. Уровень сформированности профессионально значимых качеств личности педагога определяется суммой баллов, набранной при оценке. За высокий уровень принимается сумма баллов в пределах от 81 до 100 баллов, средний – 60, выше среднего – от 61 до 80, ниже среднего – от 59 до 40, низкий – от 39 до 20 баллов.

ПРАВИТЕЛЬСТВО САНКТ-ПЕТЕРБУРГА
КОМИТЕТ ПО ОБРАЗОВАНИЮ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ АКАДЕМИЯ
ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Структурное подразделение «Институт детства»
Кафедра дошкольного образования

«УТВЕРЖДАЮ»

Заведующий структурным подразделением

«Институт детства»

Т.А. Овечкина



УЧЕБНЫЙ ПЛАН

дополнительной профессиональной программы
повышения квалификации

«Личностно-ориентированное взаимодействие педагогов
с родителями детей дошкольного возраста»

Цель: совершенствование профессиональной компетентности педагогов в организации личностно-ориентированного взаимодействия с родителями детей дошкольного возраста.

Категория слушателей: педагоги дошкольных образовательных организаций.

Календарный учебный график:

Объем программы в аудиторных часах - 72.

Режим занятий:

Аудиторных часов в день - 6;

Дней в неделю - 1;

Общая продолжительность программы - 3 месяца, 12 недель.

№ п/п	Наименование разделов, дисциплин, тем	Всего часов	В том числе		Форма контроля
			Лекц.	Практ.	
1	Введение в проблему: «Человек в современном мире: возможности развития»	12	12		Дискуссия
2	Становление детско - взрослого сообщества	20	6	14	Совместный проект
3	Становление сетевого взаимодействия педагогов и родителей	20	6	14	Проект персональной страницы или личного сайта
4	Становление межпоколенных отношений в территориальных	20	6	14	Выступление на семинаре

	детско-взрослых сообществах				
5	Итоговый контроль	—	—	—	
	Итого:	72	30	42	

Автор составитель: старший преподаватель
кафедры дошкольного образования

М.С. Задворная

**ПРАВИТЕЛЬСТВО САНКТ-ПЕТЕРБУРГА
КОМИТЕТ ПО ОБРАЗОВАНИЮ**

**САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ АКАДЕМИЯ
ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Структурное подразделение «Институт детства»
Кафедра дошкольного образования**

УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

дополнительной профессиональной программы
повышения квалификации

«Личностно-ориентированное взаимодействие с родителями детей дошкольного возраста»

№ п/п	Наименование разделов и дисциплин	Всего часов	В том числе:			Форма контроля
			Лекции	Практи- ческие занятия	Самост. работа	
1.	Введение в проблему: «Человек в современном мире: возможности развития»	12	8		4	Дискуссия
1.1	Характер и степень изменений современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования.		4	-	2	
1.2	Межпоколенные отношения в глобализирующем обществе.		4		2	
2.	Становление детско - взрослого сообщества.	20	6	10	4	Проект
2.1.	Деятельностные и диалоговые технологии личностно-ориентированного взаимодействия с родителями		6	2		
2.2	Мастер-класс «Исследовательские проекты» (авторские проекты)			4	2	
2.3	Семинар-практикум «Использование кейс-технологий в организации личностно-ориентированного взаимодействия с родителями»			2	1	
	Деловая игра «Откровенный разговор»			2	1	
3.	Становление сетевого взаимодействия педагогов и родителей	20	6	12	2	Проект персональной страницы или личного сайта

3.1	Сетевое взаимодействие как одна из эффективных инновационных форм взаимодействия с родителями.		2			
3.2	Информационно-развивающие технологии личностно-ориентированного взаимодействия с родителями		4			
3.3	Мастер-класс «Создание сетевых проектов взаимодействия педагогов с родителями»			6	2	
	Семинар – практикум «Сетевое взаимодействие родителей и педагогов как форма личностно-ориентированного взаимодействия с родителями детей»			6		
4.	Становление межпоколенных отношений в территориальных детско-взрослых сообществах	20	10	6	4	Выступление на семинаре
4.1	Тенденции и потенциальные возможности развития межпоколенных отношений в территориальных детско-взрослых сообществах		2			
4.2	Развивающие проблемно-поисковые технологии личностно-ориентированного взаимодействия с родителями		4	2		
4.3	Рефлексивные технологии личностно-ориентированного взаимодействия с родителями		4			
4.4	Мастер-класс «Проект создание детско-взрослых территориальных сообществ»			2	2	
4.5	Семинар – практикум «Стратегии развития межпоколенных отношений»			2	2	
	Итого:	72	30	28	14	

Автор составитель: старший преподаватель
кафедры дошкольного образования

М.С. Задворная

Методика «Зеркало инновационных преобразований в практике»

(авторы Т.В. Светенко, И.В. Галковской, Е.Н. Яковлевой)

1. Постановка проблемы.

2. Причины (формулировки с «не» и «нет»):

--	--	--

Ситуация «минус»

Ситуация «плюс»

3. Цель: _____

4. Задачи:

--	--	--

17. Мероприятия:

6. Ресурс: _____

7. Продукт: _____

8. Критерии эффективности: _____

Методика диагностики рефлексивности
(опросник Карпова А.В., тест на рефлексию)

Предназначена для определения уровня развития рефлексии у личности.

Инструкция.

В рамках теста Вам необходимо дать ответы на несколько утверждений. В бланке ответов напротив номера соответствующего вопроса поставьте, пожалуйста, цифру, которая принадлежит выбранному Вами варианту:

- 1 – абсолютно неверно;
- 2 – неверно;
- 3 – скорее неверно;
- 4 – затрудняюсь ответить;
- 5 – скорее верно;
- 6 – верно;
- 7 – абсолютно верно.

Не думайте долго над ответом на вопрос. Поймите, что здесь нет неправильных или правильных.

Стимульный материал.

1. После прочтения хорошей книги, я долго размышляю о ней и хочу обсудить.
2. Если меня неожиданно спрашивают, то я отвечаю первое, что пришло на ум.
3. Перед тем, как совершить телефонный звонок, я долго планирую весь разговор в голове.
4. Если я допускаю ошибку, то долго не могу забыть об этом.
5. Если я беседую с кем-то, то иногда люблю вспомнить, что стало началом для нашего разговора.
6. При выполнении трудного, сложного задания, я не думаю о последующих трудностях и сложностях.
7. Для меня первостепенным является достижение конечной цели, а детали, необходимые для ее достижения, оказываются на второстепенном плане.
8. Иногда я не понимаю, почему другие люди бывают недовольны мной.

9. Я часто пытаюсь поставить себя на место другого человека.
10. Я считаю, что важно детально знать ход предстоящей работы.
11. Я испытывал бы трудности при составлении серьезного письма, если бы не подготовил заранее подробный план.
12. Я действую, а не размышляю над причинами своих неудач.
13. Если предстоит дорогая покупка, то я легко принимаю решения.
14. Если я что-то продумываю, то изучаю все варианты, замыслы и детали.
15. Я испытываю беспокойство относительно своего будущего.
16. Я считаю, что в большинстве ситуаций надо решать быстро, учитывать первую возникшую в голове мысль.
17. Иногда я принимаю плохо обдуманные решения.
18. Даже, когда я заканчиваю разговор, то продолжаю мысленно приводить аргументы в свою защиту.
19. В случае конфликта, я размышляю о виновности его участников. Всегда начинаю с себя.
20. Я все тщательно взвешиваю и обдумываю, перед тем, как принять решение.
21. Я часто создаю конфликты, потому что не могу понять, какого поведения ждут от меня окружающие люди.
22. Я заранее обдумываю предстоящие разговоры и мысленно веду разговор с собеседником.
23. Я не думаю о том, какие чувства или мысли мои слова вызывают у окружающих людей.
24. Если я хочу сделать замечание другому, то тщательно продумываю, как это лучше сделать, чтобы не обидеть.
25. Если я решаю сложную и трудную задачу, то постоянно думаю над ней, даже в процессе других дел.
26. Если я поссорился с кем-то, то не буду считать себя виноватым.
27. Я почти никогда не жалею о сказанном.

Обработка полученных результатов:

Суммируйте баллы, полученные по вопросам № 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25 и прибавьте сумму инверсированных баллов.

Баллы по шкалам 2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 23, 26, 27 необходимо инверсировать:

Проставленный балл	7	6	5	4	3	2	1
Инверсированный балл	1	2	3	4	5	6	7

Переведите баллы в стены по таблице:

	Баллы	до 99	100	101 – 107	108 – 113	114 – 122	123 – 130	131 –				
139	140 – 147	148 – 156	157 – 171	172 и выше								
	Стены	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

При интерпретации результатов необходимо исходить из дифференциации результатов, которые получили на три основные категории.

Результаты методики, равные или большие, чем 7 стенов, говорят о высокоразвитой рефлексивности.

Результаты в диапазоне 4-7 стенов – индикаторы среднего уровня рефлексивности.

Показатели, меньшие 4-х стенов – свидетельство низкого уровня развития рефлексивности.

Анкета готовности педагогов дошкольных образовательных организаций к
лично-ориентированному взаимодействию с родителями.

Уважаемые педагоги!

*Выберете один или два варианта ответа в каждом из блоков компонентов
показателей готовности к лично-ориентированному взаимодействию с
родителями соответствующие Вашему уровню.*

Компонент	Характеристика готовности педагога	Баллы
Ценностно-мотивационный	1. Испытывает интерес к лично-ориентированному взаимодействию с родителями;	
	2. Готов(а) к изучению технологий лично-ориентированного взаимодействия;	
	3. Проявляет интерес к лично-ориентированному взаимодействию;	
	4. Проявляет интерес к изучению технологий лично-ориентированного взаимодействия;	
	5. Отсутствует интерес к лично-ориентированному взаимодействию;	
	6. Отсутствует интерес к изучению технологий лично-ориентированного взаимодействия.	
Когнитивный	1. Осознанные, системные знания о лично-ориентированном взаимодействии;	
	2. Владеет информацией о лично-ориентированных технологиях	
	3. Недостаточно глубокие знания о лично-ориентированном взаимодействии;	
	4. Недостаточно владеет информацией о технологиях лично-ориентированного взаимодействия;	
	5. Отсутствуют знания о лично-ориентированном взаимодействии с родителями.	
	6. Не владеет информацией о лично-ориентированном взаимодействии с родителями.	
Личностно-деятельностный	1. Всегда применяет в образовательном процессе лично-ориентированные технологии;	

	2. Успешно решает задачи, связанные с взаимодействием с родителями, проявляет творческий подход, при этом опирается на знания организации личностно-ориентированного взаимодействия;	
	3. Личностно-ориентированные технологии применяет от случая к случаю;	
	4. Решает типовые задачи связанные с вопросами взаимодействия с родителями, однако испытывает некоторые затруднения при решении задач в нестандартной ситуации;	
	5. Не применяет в образовательном процессе личностно-ориентированные технологии;	
	6. Испытывает серьезные трудности в решении задач, связанных с взаимодействием с родителями.	
Оценочно-рефлексивный	1. Систематически проводит рефлексивный анализ собственной педагогической деятельности;	
	2. Анализирует и систематизирует информацию, используя общеизвестные доказательства в собственной аргументации	
	3. Затрудняется в рефлексивном анализе собственной педагогической деятельности;	
	4. Изредка испытывает затруднения в анализе и систематизации информации, не использует общеизвестные доказательства в собственной аргументации	
	5. Постоянно испытывает трудности в проведении рефлексивного анализа собственной педагогической деятельности.	
	6. Изредка анализирует информацию, не используя общеизвестные доказательства в собственной аргументации	

Обработка результатов.

Каждому из вопросов присваивается определенный балл:

- вопросы 1 и 2 – вопросы высокого уровня, каждый из вопросов оценивается в 3 балла;
- вопросы 3 и 4 – вопросы среднего уровня, каждый из вопросов оценивается в 2 балла;
- вопросы 5 и 6 – вопросы низкого уровня, каждый из вопросов оценивается в 1 балл;

Соотнесением суммарного количества набранных баллов по каждому из компонентов (ценностно - мотивационной, когнитивный, личностно-деятельностный, оценочно-рефлексивный) определяется уровень готовности к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями.

Уровни готовности к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями:

Достаточный уровень: от 17 до 24 баллов.

Допустимый уровень: от 9 до 16 баллов.

Недостаточный уровень: от 1 до 8 баллов.

Результаты математической обработки данных исследования

Проверка нормальности распределения (экспериментальная группа)

Включает: Статистика, Р-значение двустороннее, вывод.

Выбранное пороговое значение 0,05.

Численность выборки 122 (экспериментальная группа).

Параметр	Критерий Колмогорова		Гипотеза о нормальности распределения	Критерий Смирнова		Гипотеза о нормальности распределения
Тест «ОУО» констатирующий этап	0,11227083	0,001730214	Гипотеза о нормальности отклоняется	0,112270833	0,000756375	Гипотеза о нормальности отклоняется
Тест «ОУО» экспериментальный этап	0,10743787	0,003053109	Гипотеза о нормальности отклоняется	0,10743787	0,001296267	Гипотеза о нормальности отклоняется
«Мотивационная готовность» констатирующий этап	0,13107517	0,000173949	Гипотеза о нормальности отклоняется	0,07462735	0,045335531	Гипотеза о нормальности отклоняется
«Мотивационная готовность» экспериментальный этап	0,16688075	1,66469E-06	Гипотеза о нормальности отклоняется	0,086794748	0,012601267	Гипотеза о нормальности отклоняется
Методика диагностики рефлексивности констатирующий этап	0,09395437	0,013982449	Гипотеза о нормальности отклоняется	0,093954374	0,005775699	Гипотеза о нормальности отклоняется
Методика диагностики рефлексивности экспериментальный этап	0,16149853	3,40781E-06	Гипотеза о нормальности отклоняется	0,161498529	3,45566E-06	Гипотеза о нормальности отклоняется
Качества педагога констатирующий этап	0,08450464	0,037929129	Гипотеза о нормальности отклоняется	0,084504637	0,016118934	Гипотеза о нормальности отклоняется
Качества педагога экспериментальный этап	0,15293023	1,05395E-05	Гипотеза о нормальности отклоняется	0,152930227	8,63433E-06	Гипотеза о нормальности отклоняется

Примечание:

«ОУО» - тест «Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский);

Мотивационная готовность - методика «Готовность педагогов к освоению личностно-ориентированных технологий»;

Методика диагностики рефлексивности - «Диагностика рефлексивности» (А.В. Карпова);

Качества педагога - методика «Насколько у вас сформированы качества педагога?» (Л.Д. Столяренко).

Проверка нормальности распределения (контрольная группа)

Включает: Статистика, Р-значение двустороннее, вывод.

Выбранное пороговое значение 0,05.

Численность выборки 120 (контрольная группа).

Параметр	Критерий Колмогорова		Гипотеза о нормальности распределения	Критерий Смирнова		Гипотеза о нормальности распределения
Тест «ОУО» констатирующий этап	0,11118645	0,002188346	Гипотеза о нормальности отклоняется	0,111186447	0,000944067	Гипотеза о нормальности отклоняется
Тест «ОУО» экспериментальный этап	0,1114074	0,002132599	Гипотеза о нормальности отклоняется	0,111407396	0,000921284	Гипотеза о нормальности отклоняется
«Мотивационная готовность» констатирующий этап	0,18564082	1,62308E-07	Гипотеза о нормальности отклоняется	0,07213714	0,06177782	Гипотеза о нормальности не отклоняется
«Мотивационная готовность» экспериментальный этап	0,17685037	5,29696E-07	Гипотеза о нормальности отклоняется	0,118692753	0,000411748	Гипотеза о нормальности отклоняется
Методика диагностики рефлексивности констатирующий этап	0,09151703	0,019702125	Гипотеза о нормальности отклоняется	0,091517034	0,008180646	Гипотеза о нормальности отклоняется
Методика диагностики рефлексивности экспериментальный этап	0,18680541	1,38652E-07	Гипотеза о нормальности отклоняется	0,186805411	2,89881E-07	Гипотеза о нормальности отклоняется
Качества педагога констатирующий этап	0,0715197	0,138683846	Гипотеза о нормальности не отклоняется	0,071519698	0,065650336	Гипотеза о нормальности не отклоняется
Качества педагога экспериментальный этап	0,19579925	4,08252E-08	Гипотеза о нормальности отклоняется	0,195799246	1,17301E-07	Гипотеза о нормальности отклоняется

Примечание:

«ОУО» - тест «Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский);

Мотивационная готовность - методика «Готовность педагогов к освоению личностно-ориентированных технологий»;

Методика диагностики рефлексивности - «Диагностика рефлексивности» (А.В. Карпова);

Качества педагога - методика «Насколько у вас сформированы качества педагога?» (Л.Д. Столяренко).

Корреляционная матрица Коэффициент корреляции Спирмена

Корреляционная матрица						
		ВОЗРАСТ	ОПЫТ	1 блок вопрос 6	2 блок вопрос 7	3 блок вопрос 5
ВОЗРАСТ	Коэффициент корреляции		0,793**	-0,063	0,079	0,000
	Статистическая значимость (2- сторонняя)		0,000	0,331	0,223	1,000
	N		242	242	242	242
ОПЫТ	Коэффициент корреляции	0,793**		-0,075	-0,009	-0,035
	Статистическая значимость (2- сторонняя)	0,000		0,244	0,892	0,587
	N	242		242	242	242
1 блок вопрос 6	Коэффициент корреляции	-0,063	-0,075		-0,628**	-0,729**
	Статистическая значимость (2- сторонняя)	0,331	0,244		0,000	0,000
	N	242	242		242	242
2 блок вопрос 7	Коэффициент корреляции	0,079	-0,009	-0,628**		0,828**
	Статистическая значимость (2- сторонняя)	0,223	0,892	0,000		0,000
	N	242	242	242		242
3 блок вопрос 5	Коэффициент корреляции	0,000	-0,035	-0,729**	0,828**	
	Статистическая значимость (2- сторонняя)	1,000	0,587	0,000	0,000	
	N	242	242	242	242	
**. Уровень значимости р<0.01 (2-сторонний).						

Примечание:

1 блок вопрос 6 - Ощущаете ли вы в своей повседневной работе нехватку знаний в организации лично-ориентированного взаимодействия с родителями детей дошкольного возраста?

2 блок вопрос 7 - Можно ли сказать, что эффективность взаимодействия с родителями сказывается на качестве Вашей профессиональной деятельности?

3 блок вопрос 5 - Используете ли Вы лично-ориентированные технологии в работе с родителями?

Проверка нормальности распределения общая выборка

Включает: Статистика, Р-значение двустороннее, вывод.

Выбранное пороговое значение 0,05.

Численность выборки 242 (контрольная и экспериментальная группы).

Анкета

Параметр	Критерий Колмогорова		Гипотеза о нормальности распределения	Критерий Смирнова		Гипотеза о нормальности распределения
Опыт	0,197033	3,23963	Гипотеза о нормальности отклоняется	0,197033	4,9032	Гипотеза о нормальности отклоняется
Возраст	0,203516	8,61533	Гипотеза о нормальности отклоняется	0,203516	2,21997	Гипотеза о нормальности отклоняется
1 блок вопрос 6	0,275557	0	Гипотеза о нормальности отклоняется	0,175895 3	7,0678	Гипотеза о нормальности отклоняется
2 блок вопрос 7	0,29374	0	Гипотеза о нормальности отклоняется	0,29374	9,992	Гипотеза о нормальности отклоняется
3 блок вопрос 5	0,2691	0	Гипотеза о нормальности отклоняется	0,2691	1,33227	Гипотеза о нормальности отклоняется

Примечание:

1 блок вопрос 6 - Ощущаете ли вы в своей повседневной работе нехватку знаний в организации лично-ориентированного взаимодействия с родителями детей дошкольного возраста?

2 блок вопрос 7 - Можно ли сказать, что эффективность взаимодействия с родителями сказывается на качестве Вашей профессиональной деятельности?

3 блок вопрос 5 - Используете ли Вы лично-ориентированные технологии в работе с родителями?

Вычисления SPSS исследования
Контрольная группа

Непараметрический G-критерий знаков (Знаковый тест)
2 Related Samples (Две связанные выборки)

Frequencies (частоты)		
		N (количество)
ФормМотивГотКГ - КонстМотивГотКГ	Отрицательные разности ^{a,b,c,d}	4
	Положительные разности ^{e,f,g,h}	99
	Ties ^{i,j,k,l} (Связи)	17
	Total	120
ФормРефлексияКГ - КонстРефлексияКГ	Отрицательные разности ^{a,b,c,d}	0
	Положительные разности ^{e,f,g,h}	120
	Ties ^{i,j,k,l} (Связи)	0
	Total	120
ФормКачестваПедагогаКГ - КонстКачестваПедагогаКГ	Отрицательные разности ^{a,b,c,d}	7
	Положительные разности ^{e,f,g,h}	90
	Ties ^{i,j,k,l} (Связи)	23
	Total	120
Форм«ОУО»КГ - Конст«ОУО»КГ	Отрицательные разности ^{a,b,c,d}	32
	Положительные разности ^{e,f,g,h}	35
	Ties ^{i,j,k,l} (Связи)	53
	Total	120
a. ФормМотивГотКГ < КонстМотивГотКГ		
b. ФормРефлексияКГ < КонстРефлексияКГ		
c. ФормКачестваПедагогаКГ < КонстКачестваПедагогаКГ		
d. Форм«ОУО»КГ < Конст«ОУО»КГ		
e. ФормМотивГотКГ > КонстМотивГотКГ		
f. ФормРефлексияКГ > КонстРефлексияКГ		
g. ФормКачестваПедагогаКГ > КонстКачестваПедагогаКГ		
h. Форм«ОУО»КГ > Конст«ОУО»КГ		
i. ФормМотивГотКГ = КонстМотивГотКГ		
j. ФормРефлексияКГ = КонстРефлексияКГ		
k. ФормКачестваПедагогаКГ = КонстКачестваПедагогаКГ		
l. Форм«ОУО»КГ = Конст«ОУО»КГ		

Test Statistics ^a (Статистика теста) Контрольная группа				
	ФормМотивГот - КонстМотивГот	ФормРефлексия - КонстРефлексия	Форм КачестваПедагога – Конст КачестваПедагога	Форм«ОУО» - Конст«ОУО»
Z (эмпирическое значение критерия)	-9,262	-10,863	-8,326	-0,244
Статистическая значимость (2-сторонняя)	0,000	0,000	0,000	0,807
a. Знаковый тест				

Примечание:

КГ – контрольная группа; Форм – формирующий этап; Конст – констатирующий этап;
МотивГот - методика «Готовность педагогов к освоению личностно-ориентированных технологий»;

Рефлексия - «Диагностика рефлексивности» (А.В. Карпова);

КачестваПедагога - методика «Насколько у вас сформированы качества педагога?» Л.Д. Столяренко.

Вычисления SPSS исследования
Экспериментальная группа

Непараметрический G-критерий знаков (Знаковый тест)
2 Related Samples (Две связанные выборки)

Frequencies (частоты)		
		N (количество)
ФормМотивГотЭГ - КонстМотивГотЭГ	Отрицательные разности ^{a,b,c,d}	0
	Положительные разности ^{e,f,g,h}	105
	Ties ^{i,j,k,l} (Связи)	17
	Total	122
ФормРефлексияЭГ - КонстРефлексияЭГ	Отрицательные разности ^{a,b,c,d}	0
	Положительные разности ^{e,f,g,h}	122
	Ties ^{i,j,k,l} (Связи)	0
	Total	122
ФормКачестваПедагогаЭГ - КонстКачестваПедагогаЭГ	Отрицательные разности ^{a,b,c,d}	1
	Положительные разности ^{e,f,g,h}	115
	Ties ^{i,j,k,l} (Связи)	6
	Total	122
Форм«ОУО»ЭГ - Конст«ОУО»ЭГ	Отрицательные разности ^{a,b,c,d}	56
	Положительные разности ^{e,f,g,h}	13
	Ties ^{i,j,k,l} (Связи)	53
	Total	122
a. ФормМотивГотЭГ < КонстМотивГотЭГ		
b. ФормРефлексияЭГ < КонстРефлексияЭГ		
c. ФормКачестваПедагогаЭГ < КонстКачестваПедагогаЭГ		
d. Форм«ОУО»ЭГ < Конст«ОУО»ЭГ		
e. ФормМотивГотЭГ > КонстМотивГотЭГ		
f. ФормРефлексияЭГ > КонстРефлексияЭГ		
g. ФормКачестваПедагогаЭГ > КонстКачестваПедагогаЭГ		
h. Форм«ОУО»ЭГ > Конст«ОУО»ЭГ		
i. ФормМотивГотЭГ = КонстМотивГотЭГ		
j. ФормРефлексияЭГ = КонстРефлексияЭГ		
k. ФормКачестваПедагогаЭГ = КонстКачестваПедагогаЭГ		
l. Форм«ОУО»ЭГ = Конст«ОУО»ЭГ		

Test Statistics ^a (Статистика теста) Экспериментальная группа				
	ФормМотивГот - КонстМотивГот	ФормРефлексия - КонстРефлексия	Форм КачестваПедагога - Конст КачестваПедагога	Форм«ОУО» - Конст«ОУО»
Z (эмпирическое значение критерия)	-10,149	-10,955	-10,492	-5,056
Статистическая значимость (2-сторонняя)	0,000	0,000	0,000	0,000
a. Знаковый тест				

Примечание:

ЭГ – экспериментальная группа; Форм – формирующий этап; Конст – констатирующий этап;
МотивГот - методика «Готовность педагогов к освоению личностно-ориентированных технологий»;
Рефлексия - «Диагностика рефлексивности» (А.В. Карпова);

КачестваПедагога - методика «Насколько у вас сформированы качества педагога?» Л.Д. Столяренко

Таблица критических значений: Критерий знаков

Критерий знаков (G-критерий)

Преобладание «типичного» сдвига является достоверным, если G эмпирический ниже или равен $G_{0,05}$, и тем более достоверным, если G эмпирический ниже или равен $G_{0,01}$

n	p =0,05	p =0,01	n	p =0,05	p =0,01	n	p =0,05	p =0,01	n	p =0,05	p =0,01
5	0	-	27	8	7	49	18	15	92	37	34
6	0	-	28	8	7	50	18	16	94	38	35
7	0	0	29	9	7	52	19	17	96	39	36
8	1	0	30	10	8	54	20	18	98	40	37
9	1	0	31	10	8	56	21	18	100	41	37
10	1	0	32	10	8	58	22	19	110	45	42
11	2	1	33	11	9	60	23	20	120	50	46
12	2	1	34	11	9	62	24	21	130	55	51
13	3	1	35	12	10	64	24	22	140	59	55
14	3	2	36	12	10	66	25	23	150	64	60
15	3	2	37	13	10	68	26	23	160	69	64
16	4	2	38	13	11	70	27	24	170	73	69
17	4	3	39	13	11	72	28	25	180	78	73
18	5	3	40	14	12	74	29	26	190	83	78
19	5	4	41	14	12	76	30	27	200	87	83
20	5	4	42	15	13	78	31	28	220	97	92
21	6	4	43	15	13	80	32	29	240	106	101
22	6	5	44	16	13	82	33	30	260	116	110
23	7	5	45	16	14	84	33	30	280	125	120
24	7	5	46	16	14	86	34	31	300	135	129
25	7	6	47	17	15	88	35	32			
26	8	6	48	17	15	90	36	33			

Вычисления SPSS исследования
Констатирующий этап. Контрольная группа.

Описательная статистика					
	N выборка	Среднее значение	Стандартное отклонение	Минимальный балл	Максимальный балл
МотивГот КГ	120	2,055	0,5763	0,3	3,0
Рефлексия КГ	120	119,38	17,154	88	164
КачестваПедагога КГ	120	72,46	14,773	25	100
«ОУО» КГ	120	21,68	9,000	1	32

Констатирующий этап. Экспериментальная группа.

Описательная статистика					
	N выборка	Среднее значение	Стандартное отклонение	Минимальный балл	Максимальный балл
МотивГотЭГ	122	2,096	0,5170	0,3	3,0
РефлексияЭГ	122	119,12	16,657	88	164
КачестваПедагогаЭГ	122	74,82	13,149	39	100
«ОУО»ЭГ	122	22,08	8,499	2	32

Формирующий этап. Контрольная группа.

Описательная статистика					
	N выборка	Среднее значение	Стандартное отклонение	Минимальный балл	Максимальный балл
МотивГотКГ	120	2,308	0,4729	0,6	3,0
РефлексияКГ	120	133,39	19,497	105	180
КачестваПедагогаКГ	120	77,23	15,492	29	100
«ОУО»КГ	120	21,52	8,851	2	32

Формирующий этап. Экспериментальная группа.

Описательная статистика					
-------------------------	--	--	--	--	--

	Н выборка	Среднее значение	Стандартное отклонение	Минимальный балл	Максимальный балл
МотивГотЭГ	122	2,447	0,4066	1,2	3,0
РефлексияЭГ	122	136,19	17,880	105	180
КачестваПедагогаЭГ	122	85,36	10,105	63	100
«ОУО»ЭГ	122	20,32	7,226	2	32

Примечание:

ЭГ – экспериментальная группа; КГ - контрольная группа;

МотивГот (Мотивационная Готовность) - методика «Готовность педагогов к освоению личностно-ориентированных технологий»;

Рефлексия - «Диагностика рефлексивности» (А.В. Карпова);

КачестваПедагога - методика «Насколько у вас сформированы качества педагога?» (Л.Д. Столяренко);

«ОУО» - тест «Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский).

Вычисления SPSS исследования
Экспериментальная группа

Непараметрический G-критерий знаков (Знаковый тест)

2 Related Samples (Две связанные выборки)

Frequencies (частоты)		
		N (количество)
ФормМотивГотЭГ - КонстМотивГотЭГ	Отрицательные разности ^{a,b,c,d}	0
	Положительные разности ^{e,f,g,h}	105
	Ties ^{i,j,k,l} (Связи)	17
	Total	122
ФормРефлексияЭГ - КонстРефлексияЭГ	Отрицательные разности ^{a,b,c,d}	0
	Положительные разности ^{e,f,g,h}	122
	Ties ^{i,j,k,l} (Связи)	0
	Total	122
ФормКачестваПедагогаЭГ - КонстКачестваПедагогаЭГ	Отрицательные разности ^{a,b,c,d}	1
	Положительные разности ^{e,f,g,h}	115
	Ties ^{i,j,k,l} (Связи)	6
	Total	122
Форм«ОУО»ЭГ - Конст«ОУО»ЭГ	Отрицательные разности ^{a,b,c,d}	56
	Положительные разности ^{e,f,g,h}	13
	Ties ^{i,j,k,l} (Связи)	53
	Total	122
a. ФормМотивГотЭГ < КонстМотивГотЭГ		
b. ФормРефлексияЭГ < КонстРефлексияЭГ		
c. ФормКачестваПедагогаЭГ < КонстКачестваПедагогаЭГ		
d. Форм«ОУО»ЭГ < Конст«ОУО»ЭГ		
e. ФормМотивГотЭГ > КонстМотивГотЭГ		
f. ФормРефлексияЭГ > КонстРефлексияЭГ		
g. ФормКачестваПедагогаЭГ > КонстКачестваПедагогаЭГ		
h. Форм«ОУО»ЭГ > Конст«ОУО»ЭГ		
i. ФормМотивГотЭГ = КонстМотивГотЭГ		
j. ФормРефлексияЭГ = КонстРефлексияЭГ		
k. ФормКачестваПедагогаЭГ = КонстКачестваПедагогаЭГ		
l. Форм«ОУО»ЭГ = Конст«ОУО»ЭГ		

Test Statistics^a (Статистика теста) Экспериментальная группа				
	ФормМотивГот - КонстМотивГот	ФормРефлексия - КонстРефлексия	Форм КачестваПедагога - Конст КачестваПедагога	Форм«ОУО» - Конст«ОУО»
Z (эмпирическое значение критерия)	-10,149	-10,955	-10,492	-5,056
Статистическая значимость (2-сторонняя)	0,000	0,000	0,000	0,000
a. Знаковый тест				

Примечание:

ЭГ – экспериментальная группа; Форм – формирующий этап; Конст – констатирующий этап;
МотивГот - методика «Готовность педагогов к освоению личностно-ориентированных технологий»;

Рефлексия - «Диагностика рефлексивности» (А.В. Карпова);

КачестваПедагога - методика «Насколько у вас сформированы качества педагога?» Л.Д. Столяренко.

Результаты сравнения Контрольной и Экспериментальной групп
Непараметрический критерий U-Манна-Уитни
Mann-Whitney Test

РАНГИ				
	Сравниваемые группы	N	Средний ранг	Сумма рангов
Констатирующий этап Мотивационная Готовность	Контрольная группа	120	120,06	14407,00
	Экспериментальная группа	122	122,92	14996,00
	Total	242		
Формирующий этап Мотивационная Готовность	Контрольная группа	120	110,66	13279,00
	Экспериментальная группа	122	132,16	16124,00
	Total	242		
Констатирующий этап Рефлексия	Контрольная группа	120	121,52	14582,00
	Экспериментальная группа	122	121,48	14821,00
	Total	242		
Формирующий этап Рефлексия	Контрольная группа	120	114,93	13792,00
	Экспериментальная группа	122	127,96	15611,00
	Total	242		
Констатирующий этап Качества педагога	Контрольная группа	120	116,20	13944,50
	Экспериментальная группа	122	126,71	15458,50
	Total	242		
Формирующий этап Качества педагога	Контрольная группа	120	101,31	12157,00
	Экспериментальная группа	122	141,36	17246,00
	Total	242		
Констатирующий этап «ОУО»	Контрольная группа	120	120,80	14495,50
	Экспериментальная группа	122	122,19	14907,50
	Total	242		
Формирующий этап «ОУО»	Контрольная группа	120	129,78	15574,00
	Экспериментальная группа	122	113,35	13829,00
	Total	242		

Test Statistics ^a (Статистика теста)								
	КОНСТ МотивГот	ФОРМ МотивГ от	КОНСТ рефлекс я	ФОРМ рефлекс я	КОНСТ Качества педагога	ФОРМ Качества педагога	КОНСТ «ОУО»	ФОРМ «ОУО»
Mann-Whitney U	7147,000	6019,00	7318,000	6532,000	6684,500	4897,000	7235,500	6326,000
Эмпирическое значение критерия	-0,319	-2,406	-0,004	-1,449	-1,168	-4,469	-0,155	-1,828
Статистическая значимость (2- сторонняя)	0,750	0,016	0,997	0,147	0,243	0,000	0,876	0,068
а. Группирующая переменная: Сравниваемые группы: Контрольная группа и Экспериментальная группа								

Примечание:

Форм – формирующий этап; Конст – констатирующий этап;

МотивГот (Мотивационная Готовность) - методика «Готовность педагогов к освоению личностно-ориентированных технологий»;

Рефлексия - «Диагностика рефлексивности» (А.В. Карпова);

КачестваПедагога - методика «Насколько у вас сформированы качества педагога?» (Л.Д. Столяренко);

«ОУО» - тест «Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский).

Результаты анализа данных по уровням сформированности показателей готовности

Проверка нормальности распределения

Включает: Статистика, Р-значение двустороннее, вывод. Выбранное пороговое значение 0,05.

Численность выборки (N): 122 (экспериментальная группа). 120 (контрольная группа).

Параметр	Критерий Колмогорова		Гипотеза о нормальности распределения	Критерий Смирнова		Гипотеза о нормальности распределения
Контрольная группа ДО	0,177004	5,1893E-07	отклоняется	0,177004	7,892E-07	отклоняется
Контрольная группа ПОСЛЕ	0,166386	2,13E-06	отклоняется	0,166386	2,38E-06	отклоняется
Экспериментальная группа ДО	0,15459505	8,47336E-06	отклоняется	0,154595005	7,22051E-06	отклоняется
Экспериментальная группа ПОСЛЕ	0,082802847	0,045064	отклоняется	0,06670873	0,099045	не отклоняется

Описательная статистика

Уровни сформированности показателей					
	N	Среднее значение	Стандартное отклонение	Минимальный балл	Максимальный балл
Контрольная группа ДО	120	8,28	5,874	1	24
Контрольная группа ПОСЛЕ	120	8,37	5,914	1	24
Экспериментальная группа ДО	122	8,74	6,112	1	24
Экспериментальная группа ПОСЛЕ	122	14,70	6,007	2	24

Непараметрический критерий U-Манна-Уитни

	Сравниваемые группы	N	Средний ранг	Сумма рангов
Констатирующий этап	Контрольная группа	120	119,07	14288,00
	Экспериментальная группа	122	123,89	15115,00
	Total	242		
Формирующий этап	Контрольная группа	120	87,65	10518,50
	Экспериментальная группа	122	154,79	18884,50
	Total	242		

Test Statistics ^a (Статистика теста)	ДО	ПОСЛЕ
Mann-Whitney U	7028,000	3258,500
Эмпирическое значение критерия	-0,538	-7,469
Статистическая значимость (2-сторонняя)	0,591	0,000

a. Группирующая переменная: Сравниваемые группы: Контрольная группа и Экспериментальная группа

Непараметрический G-критерий знаков (Знаковый тест)

Frequencies (частоты)		N (количество)
КонтрольнаяПОСЛЕ - КонтрольнаяДО	Отрицательные разности ^{a,b}	0
	Положительные разности ^{c,d}	2
	Ties ^{e,f} (Связи)	118
	Total	120
ЭкспериментальнаяПОСЛЕ – ЭкспериментальнаяДО	Отрицательные разности ^{a,b}	0
	Положительные разности ^{c,d}	103
	Ties ^{e,f} (Связи)	19
	Total	122

a. КонтрольнаяПОСЛЕ < КонтрольнаяДО

b. ЭкспериментальнаяПОСЛЕ < ЭкспериментальнаяДО

c. КонтрольнаяПОСЛЕ > КонтрольнаяДО

d. ЭкспериментальнаяПОСЛЕ > ЭкспериментальнаяДО

e. КонтрольнаяПОСЛЕ = КонтрольнаяДО

f. ЭкспериментальнаяПОСЛЕ = ЭкспериментальнаяДО

Test Statistics ^b (Статистика теста)	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Z (эмпирическое значение критерия)		-10,050
Статистическая значимость (2-сторонняя)		0,000
Exact Sig. (2-сторонняя)	0,500 ^a	

a. Binomial distribution used.. b. Знаковый тест