



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования
 «ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
 ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
 (ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ЕСТЕСТВЕННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ
 КАФЕДРА ТЕХНОЛОГИИ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Управление совершенствованием профессиональных компетенций педагога
 посредством персонифицированных программ

Выпускная квалификационная работа
 по направлению 44.04.01 Педагогическое образование

Направленность программы магистратуры
 «Тьюторство в образовании»

Проверка на объем заимствований:
 60 % авторского текста


Работа рекомендована к защите
рекомендована / не рекомендована

« 09 » 11 2017 г.
 зав. кафедрой Технологии и ППД

 Кирсанов В.М.

Выполнила:
 Студентка группы ЗФ-301-140-2-1
 Щукина Надежда Васильевна



Научный руководитель:
 К.п.н., доцент кафедры ТиППД
 Ветхова Марина Юрьевна

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Теоретико-методологические подходы к развитию профессиональных компетенций педагогов ДОУ.....	11
1.1. Актуальность совершенствования профессиональных компетенций педагогов ДОУ.....	11
1.2 Роль тьютора в совершенствовании профессиональных компетенции педагогов ДОУ	20
1.3. Подбор и разработка инструментария к диагностике профессиональных компетенций педагогов.....	30
Выводы по I главе.....	41
Глава II. Управление совершенствованием профессиональных компетенций педагогов посредством персонифицированных программ	42
2.1. Цели и задачи экспериментальной работы.....	42
2.2. Разработка и реализация персонифицированных программ.....	57
2.3. Анализ результатов внедрения в практику персонифицированных программ.....	67
Выводы по II главе.....	74
Заключение.....	76
Список используемых источников.....	78
Приложения.....	92

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Сегодня дошкольное образование является самой развивающейся ступенью системы образования в Российской Федерации. Новые нормативные требования к определению структуры, условиям реализации образовательной программы дошкольного образования оказывают непосредственное влияние на работу с педагогическими кадрами, призванными реализовывать образовательный процесс в изменяющихся условиях. В разных регионах России образовательные учреждения, обеспечивающие развитие, воспитание и образование дошкольников испытывают ряд кадровых проблем. Отмечается дефицит квалифицированных кадров, отстающая от реальных потребностей отрасли система переподготовки и повышения квалификации, которая тормозит развитие кадрового потенциала, способного обеспечить современное содержание образовательного процесса и использование соответствующих образовательных технологий, слабая восприимчивость традиционной системы образования к внешним запросам общества.

Согласно Концепции дошкольного воспитания, приоритетными задачами дошкольного образования, являются: личностное развитие ребенка, забота о его эмоциональном благополучии, развитие воображения и творческих способностей, формирование способностей детей к сотрудничеству с другими людьми. Эти задачи определены отношением к дошкольному возрасту как к уникальному самоценному периоду развития личности. Ценность дошкольного периода развития и его значимость для всей последующей жизнедеятельности человека накладывают особую ответственность на педагогов ДОУ.

Для решения основных задач, стоящих перед дошкольными учреждениями, новых целей и содержания альтернативных программ

дошкольного образования необходим новый формат взаимоотношений взрослых с детьми, отрицающий манипуляторный подход к ребенку, учебно-дисциплинарную модель взаимодействия с ним. В процессе обучения будущие педагоги в настоящее время часто в учебных заведениях получают только специальные знания; умения и навыки они приобретают уже самостоятельно, путем проб и ошибок. Исследования последних лет показывают, что у педагогов, как со стажем, так и начинающих, наблюдается бедность арсенала средств решения педагогических задач, недостаточная сформированность педагогических умений и механизмов понимания другого человека.

Актуальность проблемы исследования на научно-теоретическом уровне определяется недостаточной разработанностью ключевого для данного исследования определения - «профессиональная компетентность педагогов ДОУ». В последние годы понятия «компетенции», «компетентность» активно осваиваются отечественной педагогикой (В.И. Байденко, А.С. Белкин, С.А. Дружилов, Э.Ф. Зеер, О.Е. Лебедев, В.Г. Пищулин, И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко, С.Б. Шишов и др.). Этой проблеме посвящено большое количество диссертационных исследований, но в них уделяется внимание только условиям формирования коммуникативной компетентности у школьников на различных учебных предметах, технологии формирования различных видов компетенций у студентов, социально-перцептивной компетентности у педагогов и т.д.

Таким образом, область исследований затрагивает, в основном, школьную и вузовскую ступени образования. В то время как условия развития профессиональной компетентности в поствузовский период и, что не менее важно, для работающих педагогов дошкольных образовательных учреждений исследованы недостаточно.

Вместе с тем многие педагоги одним из факторов, стимулирующих их успешную профессиональную деятельность, считают индивидуальное сопровождение.

В таком случае рядом с педагогом должен быть тьютор – профессионал, способный помочь ему сориентироваться, организующий индивидуальное методическое сопровождение.

В связи с этим, необходимо создавать и развивать практики тьюторского сопровождения профессионального развития педагога. Такое сопровождение практиковалось еще в Древней Греции и Риме. Исторические факты говорят нам о том, что Сократ являлся тьютором Платона, Платон – тьютором Аристотеля.

В современных исследованиях раскрываются личные аспекты тьюторской деятельности в образовании: возможности организации тьюторского сопровождения в высшей школе (А. Б. Вифлеемский, Т. М. Ковалева, Л. В. Бендова, Т. Я. Шихова, Н. В. Юняева и др.); в рамках дошкольного образования (О. Е. Баютова, Н. В. Матвеева, А. И. Соколова и др.); рассмотрено тьюторство как технология сопровождения учащегося в системе предпрофильной подготовки и профильного обучения (Т. П. Афанасьева, В. И. Ерошин, Н. В. Немова, Т. И. Пуденко и др.); раскрыта роль тьюторства в системе дополнительного образования (С. Сулейманова, Т. И. Ганжалова, Е. А. Зотова, А. А. Майорова и др.) и другие аспекты.

Тьютор – это, прежде всего, позиция, сопровождающая, поддерживающая процесс самообразования, индивидуальный образовательный поиск, осуществляющая поддержку разработки и реализации индивидуальных образовательных проектов и программ обучающихся, самоорганизацию внутренних состояний и осмысленность профессиональной деятельности [2, с. 202].

Технология тьюторского сопровождения выступает в качестве механизма профессионального развития педагогов и предполагает организацию целенаправленного взаимодействия тьютора и педагогов на основе последовательной смены видов деятельности и построение индивидуальных

образовательных маршрутов для получения эффекта профессионального развития педагога [4, с. 20].

Сегодня в пользу применения данной практики к процессу подготовки педагогических кадров говорит следующее: тьютор близок идеалам демократии, принимаемым российским обществом; в тьюторстве проявляется гуманистическое отношение к педагогу-человеку как к самоуправляемой и саморазвивающейся личности; тьютором принимаются во внимание возрастные ценности сопровождаемого (педагог, воспитанный на идеалах предыдущего поколения, трудно встраивается в парадигму современного образования); тьютор работает с профессиональным интересом, осознанным выбором (стратегии поведения в жизни, отношения к миру, себе, другим людям); тьютор может проявлять себя гибко, включая сначала эмоциональные, затем рациональные механизмы самоопределения.

Конкретное содержание и характер деятельности тьютора определяет личность, способности, индивидуальность педагога, с которым он работает.

Исходя из этого, представляется актуальным выбор темы магистерской диссертации: «Управление совершенствованием профессиональных компетенций педагога посредством персонифицированных программ».

Объект исследования - процесс развития профессиональной компетенции педагогов ДОУ.

Предмет исследования – условия совершенствования профессиональных компетенций педагогов детского сада посредством персонифицированных программ.

Цель исследования - теоретически обосновать, разработать и апробировать персонифицированные программы, ориентированные на развитие профессиональных компетенций педагогов дошкольных учреждений с учетом индивидуальных особенностей.

В основу исследования положена следующая гипотеза:

Выдвинуто предположение о том, что развитие профессиональных

компетенций педагогов ДООУ может быть результативным, если учитываются и реализуются следующие организационно - педагогические условия:

- изучены нормативные требования системы современного дошкольного образования, потребности дошкольного учреждения и педагогов в развитии профессиональных компетенций;
- на основе функционального анализа деятельности педагогов в условиях ДООУ определено содержание профессиональных компетенций, выявлены уровни их проявления в процессе педагогической деятельности;
- разработано и реализовано тьюторское сопровождение развития профессиональных компетенций педагогов на основе персонифицированных программ с учетом уровня их подготовки.

В соответствии с целью, предметом и гипотезой определены задачи работы:

1. Дать характеристику профессиональной компетенции педагогов ДООУ;
2. Рассмотреть роль персонифицированной программы в развитии профессиональных компетенций педагогов ДООУ;
3. Выявить формы и методы развития профессиональных компетенций педагогов ДООУ в процессе деятельности;
4. Провести диагностику профессиональных компетенций педагогов ДООУ;
5. Разработать и реализовать тьюторское сопровождение развития профессиональных компетенций педагогов на основе персонифицированных программ;
6. Провести оценку результатов реализации персонифицированной программы.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- основные подходы к повышению квалификации педагогических кадров (Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, А.В. Даринский, А.Е. Марон, Л.В. Мозгарев,

Э.М. Никитин, В.Г. Онушкин, Ю.А. Савинков, Е.П. Тонконогая и др.);

- системный подход к проблемам совершенствования образования и методология комплексного педагогического исследования (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.С. Грибов, З.Д. Жуковская, Н.Д. Никандров, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто, В.А. Якунин);

- концепции профессиональной компетентности педагога (К. Велде, Е.В. Исаева, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, Ф. Цивелли, В.Д. Шадриков и др.);

- акмеологические проблемы подготовки педагогов (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, В.П. Симонов, В.Д. Шадриков и др.);

- теория индивидуализации (Ковалева Т.М.).

Методы исследования.

В работе используется комплекс методов исследования, направленных на проверку выдвинутой гипотезы и решения поставленных задач, включающий методы подготовки и организации исследования:

- теоретические методы: анализ, изучение, обобщение и систематизация научной, педагогической и психологической литературы по изучаемой проблеме;

- эмпирические методы: диагностирование уровня профессиональных компетенций педагогов дошкольного учреждения, тестирования, наблюдение, опрос, анкетирование, беседа, изучение результативности образовательной деятельности ДОО и педагогической деятельности педагогов ДОО, экспертная оценка, статистические и математические расчеты.

Теоретическая значимость заключается в выявлении необходимости разработки и реализации персонифицированных программ, ориентированных на совершенствование профессиональных компетенций педагогов дошкольных учреждений, и отражающих базовые принципы, а именно,

адресность, ориентация на конкретного педагога, его потребности и осознанные дефициты профессиональных компетентностей.

Практическая значимость полученных результатов:

- педагогам и управленцам системы образования предложены рекомендации по разработке и применению персонифицированных программ как инструмента совершенствования профессиональных компетенций педагогов;
- материалы исследования могут быть использованы в системе совершенствования профессиональных компетенций педагогов дошкольных образовательных организаций.

Опытно - поисковая работа по теме исследования проводилась на базе образовательного учреждения: Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №18 г. Челябинска».

Выделенные цель, гипотеза и задачи исследования обусловили логику исследования, которое проводилось с 2016 по 2017 гг. и включало в себя три этапа.

На первом этапе (2016 год) был проведен анализ нормативных документов, научной, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, сформулированы тема, цель и задачи исследования. Практический аспект работы состоял в проведении констатирующего эксперимента, позволившего выявить нормативные требования к педагогу ДООУ и уровень развития профессиональных компетенций педагогов.

На втором этапе (2016-2017 годы) разработаны персонифицированные программы, ориентированные на развитие профессиональных компетенций педагогов ДООУ и начата их апробация на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №18 г. Челябинска».

На третьем этапе (декабрь 2017 года) проведена экспериментальная

проверка результативности процесса повышения уровня профессиональной компетенции педагогов посредством персонифицированных программ, дифференцированного по видам образовательной деятельности и ориентированного на развитие профессиональных компетенций педагогов, его оценка опытно-поисковой работы, обобщены результаты и сформулированы выводы.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством:

- публикации результатов исследования;
- выступление на районном методическом объединении заместителей заведующих по УВР Курчатовского района города Челябинска;
- участие в Международном конкурсе тьюторских практик (Челябинск, 2016г.).

Структура работы состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

Глава I: Теоретико-методологические подходы к развитию профессиональных компетенций педагогов ДОУ

1.1. Актуальность совершенствования профессиональных компетенций педагогов ДОУ

Для целостного представления о возможных путях, способах формирования профессиональных компетенций педагогов дошкольных образовательных учреждений рассмотрим ключевые понятия: компетентность, компетенции, профессиональная компетентность, профессиональная компетенция.

«Компетентность» как феномен, несмотря на достаточное количество исследований, сегодня еще не имеет точного определения и не получил своего исчерпывающего анализа. Зачастую в научной литературе это понятие относительно педагогической деятельности употребляется в контексте приведения в действие внутренних движущих сил педагогического процесса, причем чаще в роли образной метафоры, а не научной категории.

Для многих исследователей компетентность специалиста проявляется, прежде всего, в эффективном выполнении функциональных обязанностей. Но компетентность понимают и таким образом: мера понимания окружающего мира и адекватность взаимодействия с ним [61, с. 66]; совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих успешно выполнять деятельность [27, с. 54]; определенный уровень сформированности общественно-практического опыта субъекта [22, с. 87]; уровень обученности социальным и индивидуальным формам активности, которая позволяет индивиду в рамках своих способностей и статуса, успешно функционировать в обществе [55, с. 76]; совокупность профессиональных свойств, т.е. способностей реализовать должностные требования на определенном уровне [2, с. 87] и др.

Исследования показывают, что понятие компетентности тесно связано с определением «компетенция». При этом нужно отметить, что в различных толковых словарях понятие «компетенция», несмотря на некоторые различия в интерпретации, включает два основных общих объяснения: 1) круг вопросов; 2) знания и опыт в определенной области [24, с. 107].

Кроме этого, исследователи выделяют и другие характеристики рассматриваемого понятия. Так, под компетенцией понимается:

- способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области;
- знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать);
- знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям);
- знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия жизни в социальном контексте) [2, 4, 6].

Как показывают исследования, компетенции - это «ожидаемые и измеряемые достижения личности, которые определяют, что будет способна делать личность по завершению процесса обучения; обобщенная характеристика, определяющая готовность специалиста использовать весь свой потенциал (знания, умения, опыт и личностные качества) для успешной деятельности в определенной профессиональной области» [24, с. 111].

Исходя из вышеназванных определений, можно представить сущностное содержание понятия «профессиональная компетентность», которое в акмеологии, в его разделе психологии развития, рассматривается как главный когнитивный компонент подсистем профессионализма личности и деятельности, сфера профессионального ведения, круг решаемых вопросов, постоянно расширяющаяся система знаний, позволяющие выполнять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью. Структура и содержание профессиональной компетентности во многом определяется

спецификой профессиональной деятельности, ее принадлежности к определенным видам [27, с. 154].

Анализ сущности понятия «профессиональная компетентность» дает возможность представить его как интеграцию знаний, опыта и профессионально значимых личностных качеств, которые отражают способность педагога (воспитателя) эффективно выполнять профессиональную деятельность и достигать целей, связанных с развитием личности в системе дошкольного образования. А это возможно в том случае, когда субъект профессиональной деятельности достигает определенной стадии профессионализма. Профессионализм в психологии и акмеологии понимается, как высокая подготовленность к выполнению задач профессиональной деятельности, как качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, в том числе основанных на творческих решениях, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой и стабильной продуктивностью [4, с. 98].

При этом выделяют и профессионализм личности, который также понимается как качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень профессионально важных или личностно-деловых качеств, профессионализма, креативности, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленная на прогрессивное личностное развитие [15, с. 133].

Известно, что профессионализм деятельности и личности специалиста проявляется в потребности и готовности систематически повышать квалификацию, изыскивать творческую активность, продуктивно удовлетворять возрастающие требования общественного производства и культуры, совершенствовать результаты своего труда и собственную личность. В этом

случае можно говорить не только о профессиональной компетентности субъекта профессиональной деятельности, но и его личностной компетентности, что, в общем, является важным для системы профессий «человек-человек» и, в частности, для педагогической деятельности.

В этих и других исследованиях достаточно подробно описаны структура, основные содержательные характеристики, требования к личности и деятельности педагогических кадров дошкольного образовательного учреждения. Но, мало тех работ, в которых была бы представлена система формирования профессиональной компетентности воспитателя дошкольного образования. Тогда как именно система обеспечивает возможность видения путей, средств и методов достижения профессиональной компетентности субъектом определенной сферы деятельности. Система представляет собой единый процесс взаимодействия и сотрудничества педагогов, воспитателей, администрации, специалистов психолого-методических служб по выработке компетенций в сфере осуществления воспитательной деятельности в дошкольном образовательном учреждении, разрешения сложных профессиональных проблем, осуществления нравственно обоснованного выбора и т.д. [21, с. 54].

Некоторые элементы предложенной системы уже нашли свое отражение в практической деятельности различных образовательных учреждений, другие только внедряются, часть из них требует апробации. Безусловно, в предложенный список можно включать и другие эффективные способы и механизмы формирования профессиональной компетентности педагогических кадров ДОУ. Но ориентиром является идея о том, что сформированность профессиональной компетентности обеспечивает педагогам возможность выбирать эффективные способы решения профессиональных задач; творчески выполнять функциональные обязанности; проектировать успешные стратегии профессионального становления и саморазвития; адекватно оценивать и совершенствовать себя; определять факторы, сопутствующие

профессиональному становлению; устанавливать конструктивные межличностные отношения со всеми субъектами образовательного пространства; вносить конструктивные коррективы в жизненный замысел и создавать развивающую среду для своих воспитанников [28, с. 156].

Интересно проследить развитие профессиональной компетентности педагога ДООУ в области воспитания на разных этапах развития педагогической мысли: от родового строя до настоящего времени. Требования к профессиональной компетентности педагогов ДООУ, осуществляющих воспитание детей дошкольного возраста, как показал ретроспективный анализ педагогической литературы, имеют свои истоки в развитии семейного и общественного воспитания. Требования к компетентности лиц, занимающихся воспитанием детей дошкольного возраста, на протяжении исторического развития нашего общества изменялись [33, 36, 43].

Исходя из современной классификации воспитания, при родовом строе и в период зарождения феодальных отношений в России наблюдаются элементы демократического, гуманного подхода к воспитанию. Как ни различны были воззрения на женщину в этот период, за пей признавали право заботиться о детях, воспитывать их в «благонаравии» (Владимир Мономах). Идеи гуманизации воспитания можно наблюдать в воззрениях и педагогических высказываниях деятелей культуры XVII в. Кариона Истомина, Симеона Полоцкого, Епифания Славинецкого. Им принадлежат первые попытки определения основного содержания воспитания и обучения по возрастам. Одним из основных требований к профессиональной компетентности воспитателей в XVIII первой половине XIX в.в. выдвигается требование учета склонностей каждого ребенка и поддержание жизнерадостности как естественного его состояния (А.И. Герцен, М.В. Ломоносов, П.И. Новиков, В.Ф. Одоевский и др.). [6, с. 134]

Вопросам компетенции воспитателей во взаимоотношениях с воспитанниками посвящали свое внимание в исследованиях и научных

работах П.Ф. Лесгафт, М.Х. Свентицкая, А.С. Симонович, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др. В связи с этим Н.И. Пирогов, В.А. Сухомлинский, рассуждают о необходимых воспитателю механизмах особенного понимания ребенка, сто специфического духовного мира. Эти рассуждения являются цепными для нашего исследования в связи с рассматриваемыми нами далее механизмами понимания другого человека: «эмпатии», «способности к децентрации» и др.

В педагогических концепциях зарубежных ученых нас в большей степени интересовали те требования, которые они предъявляют к компетенции педагога-воспитателя. Вопросам профессионального мастерства педагога и в особенности его ораторского искусства большое внимание уделяли уже древние философы: Аристотель, Платон, Сократ и др. Ещё Зенон Элейский (V в. до н.э.) впервые ввел диалогическую форму изложения знаний. Гуманное отношение к ребенку, основанное на изучении его индивидуальных свойств вот что больше всего ценили в учителе прогрессивные мыслители эпохи возрождения (Т. Мор, Ф. Рабле, Э. Роттердамский и др.). Современная модель антиавторитарного дошкольного учреждения имеет своим теоретическим обоснованием гуманистические философские и психолого-педагогические концепции всемирно известных ученых Р. Штейнера, основателя «вальдорфской» педагогики, и М. Монтессори. В качестве необходимых условий тупанной практики воспитания они рассматривают чувство глубокого почитания ребенка и умение воспитателя постоянно носить в себе живой образ существа ребенка [33, с. 167].

Современные отечественные исследователи, изучая педагогическую деятельность и критерии ее успешности, наряду с понятием профессиональной компетентности рассматривают и такие понятия, как педагогическое мастерство, педагогическая техника, педагогические умения и др.

Подводя итог, можно основные требования к профессиональной

компетентности педагога-воспитателя сформулировать следующим образом:

- наличие глубоких знаний возрастных и индивидуальных психофизиологических особенностей детей;
- проявление осведомленное во взаимоотношениях с воспитанником и существование развитых механизмов понимания другого человека;
- владение педагогическим мастерством и педагогической техникой;
- обладание профессионально значимыми личностными свойствами и ценностными ориентациями.

Концепция дошкольного воспитания, авторами которой являются А.М. Виноградова, И.А. Карпенко, В.А. Петровский и другие, заложила новые целевые ориентации в работе педагога на личностное взаимодействие и партнерское общение с ребенком в условиях сотрудничества.

При определении содержания нормативно-диагностического эталона профессиональной компетентности педагога ДООУ в области воспитания мы использовали, в качестве основного, следующие ориентиры:

- результаты ретроспективного анализа требований к профессиональной компетентности педагога-воспитателя на разных этапах развития педагогической мысли;
- положения о ведущей роли общения в профессиональной деятельности педагога и психическом развитии детей дошкольного возраста;
- квалификационные требования к специалистам из «Рекомендаций по аттестации руководящих и педагогических работников ДООУ» [10, с. 188].

При этом нужно отметить, что дефиниция, т.е. логическое определение профессиональной компетентности педагога дошкольного учреждения в области воспитания в современной педагогической теории остается не определенной, несмотря на разработку квалификационных требований, предложенных в «Рекомендациях по аттестации руководящих и педагогических работников ДООУ». Разработка настоящих «Рекомендаций...»

обусловлена, в том числе и необходимостью осуществления изменений в системе подготовки педагогических кадров. Сейчас существует разрыв между деятельностью ДООУ, с одной стороны, и педагогических вузов и других учебных заведений, с другой стороны, в силу разных механизмов их управления, а квалификационные требования к специалистам должны стать также ориентиром деятельности учебных заведений в подготовке и переподготовки кадров.

Исследования последних лет показали необходимость поиска принципиально новых подходов к обеспечению качества за счет реализации эффективных структур управления, нового содержания и интенсивных педагогических технологий. Образовательные учреждения способны реализовать эту задачу при условии соблюдения требований режима непрерывного развития и творческого поиска прогрессивных технологий и методик, роста профессионализма на педагогическом, методическом и управленческом уровне [46, с. 66].

Происходящие инновации в системе дошкольного образования обусловлены объективной потребностью в изменениях, адекватных развитию общества и образовательной системы в целом. Основным механизмом таких перемен является поиск и освоение новых технологий повышения профессиональной компетентности, способствующей качественным изменениям в деятельности дошкольных образовательных учреждений.

Как показывают результаты исследований, сегодня обнаруживаются такие проявления профессиональной некомпетентности среди педагогов ДООУ, как недостаточные знания педагогов в области возрастных особенностей детей дошкольного возраста; низкий профессионализм в проведении индивидуальной диагностики личности ребенка и его эмоциональных состояний; направленность большинства педагогов на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия с детьми [48, с. 176].

Отмеченные трудности в реализации новых целевых ориентации в

области дошкольного воспитания позволяют констатировать, что проблема особой подготовки педагогов дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) и проявления ими прогрессивной профессиональной компетентности является актуальной. Однако, недостатки в системе подготовки и переподготовки педагогических кадров всех категорий дошкольных работников, обнаружившиеся в связи с изменившимися социальными ожиданиями общества и с переходом от авторитарной к гуманной педагогике, делают решение этой проблемы медленным. Существующее противоречие между требованиями к профессиональной компетентности педагога ДОУ, определяемыми новыми целевыми ориентациями в области дошкольного воспитания, и недостаточно разработанной технологией повышения квалификации педагогов ДОУ в современной социокультурной ситуации.

На основе анализа литературных источников, профессиональную компетентность педагога ДОУ можно определить как способность к эффективному выполнению профессиональной деятельности, определяемую требованиями должности, базирующейся на фундаментальном научном образовании и эмоционально-ценностном отношении к педагогической деятельности. Она предполагает владение профессионально значимыми установками и личностными качествами, теоретическими знаниями, профессиональными умениями и навыками.

1.2 Роль тьютора в совершенствовании профессиональных компетенции педагогов ДОУ

Развитие системы образования напрямую связано с проблемой профессионального развития педагогов. Современные требования к личности и содержанию профессиональной деятельности педагога предполагают наличие у него умений эффективно работать в постоянно меняющихся социально-педагогических условиях.

Уникальность, масштабность модернизационных процессов в образовании России требует подготовки нового корпуса кадров. Сегодня очевидно, что без системного профессионального развития педагогов, без усвоения новых сущностей, становится затруднительной реализация основных идей модернизации. Современное общество требует создания качественно новой системы образования, в основе которой должен лежать принцип формирования не суммы знаний, умений, навыков, а комплекса компетентностей. Среди них: знаниевая компетентность – как способность находить необходимые знания, компетентность самообразования – строить свой индивидуальный образовательный маршрут, коммуникативная компетентность – вступать в эффективные коммуникации и многие другие.

Таким образом, необходимо непрерывное повышение уровня профессиональной компетенции всех работников образования. Развитие субъекта деятельности в профессиогенезе представляет собой движение от освоения предмета и средств деятельности (специалист) через наращивание средств в преобразовании специального предмета деятельности (педагог-профессионал) до конструирования новых эталонов средств и предмета деятельности (педагог-профессионал-эксперт). Необходимым и обязательным условием построения практики постдипломного образования, ориентированной на профессиональное развитие педагогов, по мнению В.И. Слободчикова, выступает создание «непрерывного рефлексивного контура» всей инновационной деятельности в целом и конкретного педагога в частности [с. 18- 19]. В связи с этим положением, технология тьюторского сопровождения профессионального развития педагога осуществляется на основе использования механизмов рефлексивного управления позициями обучающихся взрослых: управляющий, как правило, руководитель и управляемый - педагог.

Необходимость возникновения новой позиции (тьюторской) в системе профессионального развития педагогов задается, с одной стороны,

изменениями, происходящими в образовании, с другой – индивидуализацией образования, которая предполагает создание реальных условий для выхода каждого субъекта «в процесс образования как в процесс управления своей собственной образовательной траекторией». Становится очевидным, что в постдипломного образовании должна появиться профессиональная позиция, обеспечивающая формирование не только ЗУН, но и компетенций. Носителями такой позиции в дошкольном учреждении становятся разные специалисты: это и заведующий, и заместитель заведующего, и старший воспитатель, но наиболее точно подходит она тьютору- профессионалу.

Современному педагогу никак не прожить с профессионально устаревшим багажом знаний, ориентацией только на традиционные методы обучения и формы деятельности, игнорированием образовательных тенденций. Многообразие программ и технологий, к сожалению, может не только способствовать выбору, но и ввести в заблуждение. В таком случае рядом с педагогом должен быть тьютор – профессионал, способный помочь ему сориентироваться, организующий индивидуальное методическое сопровождение. Динамика профессионального развития педагога в системе постдипломного образования под влиянием технологии тьюторского сопровождения может быть рассмотрена по следующим аспектам: ценностно-смысловой (уровни рефлексивности); деятельностный (изменение профессиональной позиции – позиционность); познавательный (когнитивный) аспект (динамика уровня креативности). При этом, отличаясь высоким уровнем новизны для системы российского образования, тьюторское движение какое-то время оставалось достаточно закрытым, «элитным». Однако в последние годы сложились условия и потребность в более широком распространении идей и практики тьюторского сопровождения как особой педагогической деятельности по сопровождению формирования и реализации персонализированных программ.

Так, новые ФГОС всех уровней ориентируют образовательные

учреждения на то, чтобы уделять особое внимание формированию условий реализации основной образовательной программы. Среди этих условий важное место занимает организация образовательного процесса. Ресурсом развития, с учетом современных тенденций в образовании и на рынке труда, несомненно, является организация образовательного процесса на принципах индивидуализации, открытости, вариативности, в том числе поддержка индивидуальных образовательных программ на всех уровнях образования (общее, профессиональное, дополнительное профессиональное).

Многие авторы подчеркивают, что сопровождение – очень разноплановое движение. Изменяя фокус сопровождения, можно получить разные его виды: педагогическое, методическое, информационное, научно-методическое, информационно-методическое, тьюторское, консультационное и др.

Тьюторское сопровождение развития личности носит комплексный характер, а именно: отражает механизмы взаимодействия людей в социальной сфере, одновременно выступает во временной, пространственной и институциональной формах, может быть отражено посредством системно-структурных, процессуальных и деятельностных характеристик. Целью тьюторского сопровождения педагогов в ДООУ является целенаправленное развитие личности сопровождаемого субъекта, осуществляемое посредством специальных педагогических систем в их институциональном оформлении.

В качестве механизма профессионального развития педагогов в системе ДООУ выступает технология тьюторского сопровождения, предполагающая организацию целенаправленного взаимодействия тьютора и обучающихся педагогов на основе последовательной смены видов деятельности от проектирования дидактического комплекса обучения до построения персонафицированных программ и получения эффекта совершенствования профессиональных компетенций педагога.

Несмотря на то, что проблема организации различных видов

сопровождения профессионального развития педагога оказывается в центре внимания многих современных исследователей, тьюторское сопровождение инновационной деятельности педагогов в системе постдипломного образования носит стихийный характер, страдает технологической неоформленностью и используется лишь локально. Возникла необходимость разработки технологий, специализирующихся на проектном и экспертно-консультационном сопровождении инновационной деятельности педагогов, оказывающей аналитическую, организационно-управленческую и научно-методическую поддержку формирования инновационного опыта.

Тьюторское сопровождение профессионального развития педагогов в системе дошкольного образования является важным условием становления ценностно-смысловой и технологической компетенций современного педагогического профессионализма.

Таким образом, появление тьюторства в системе дошкольного образования становится не только актуальным, но и необходимым управленческим действием. Тьюторство в современном образовании – это педагогическая позиция, которая связана со специальным образом организованной системой образования. Тьюторство – это иная идеология, выстроенная на иных ценностях и подходах, что влечет за собой необходимость освоения педагогом новой профессиональной роли, осмысления и осознания иной философии, философии индивидуализации образовательного процесса, практического освоения других технологий, в том числе и технологий открытого образования.

Исторически сложившееся в Европе тьюторство как феномен открытой образовательной системы находится в исследовательском поле многих отечественных и зарубежных ученых (Л.В. Бендова, Г.М. Беспалова, М. Бэнтон, И.Б. Ворожцова, Ч. Ведемейер, Р. Гаррисон, Г.А. Гуртовенко, Ю.Л. Державне, С.И. Змеев, Т.М. Ковалева, Е.Б. Колосова, Н.А. Костина, Н.В. Рыбалкина, А.Г. Чернявская). Появление и развитие тьюторства многие

исследователи связывают с историей становления университетов средневековой Европы (Н.В. Рыбалкина, П.Г. Щедровицкий, William Whewell, Эдвард и Элайн Гордон, И.Д. Проскуровская, М.П. Черемных, Т.В. Беспалова). Закономерности тьюторского сознания и деятельности раскрываются в трудах Л.М. Долговой, Т.М. Ковалёвой, О.В. Плахотник, И.Д. Проскуровской, А.А. Попова, Н.В. Чирковой. В исследованиях последних лет предпринимается попытка создать функциональную модель сопровождения тьютором индивидуальной образовательной траектории (Н.В. Рыбалкина); на основе принципов тьюторского сопровождения создать систему дополнительного образования (Е.Б. Колосова) и дистанционного образования (Е.Л. Гаврилова, Е.С. Комраков, С.А. Щенников).

С 2008 года должность тьютора официально закреплена в перечнях должностей в сфере образования (ИСТОЧНИК: приказы Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 5 мая 2008 г. № 216н «Об утверждении профессиональных квалификационных групп должностей работников образования», № 217н «Об утверждении профессиональных квалификационных групп должностей работников высшего и дополнительного профессионального образования»). Краткое описание тьюторской деятельности можно найти в квалификационных характеристиках по данной должности (ИСТОЧНИК: приказы Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования», от 11 января 2011 г. «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования»). Однако данные описания не позволяют

представить профессиональную деятельность во всей полноте – такова специфика данного формата.

На сегодняшний момент нет однозначной трактовки понятия «тьютор». Исследование различных подходов к понятию «тьютор» позволяет сделать вывод о том, что применительно к системе дополнительного профессионального образования существуют разные определения этого явления. Тьютор - это преподаватель-консультант, наставник, партнер обучающихся взрослых, обеспечивающий сопровождение индивидуальной образовательной программы учителя в системе повышения квалификации.

Тьютор - в условиях дистанционного обучения в Интернет-среде – преподаватель-консультант, наставник, советник; куратор информационного обмена, основанного на ресурсах сети, созданной в образовательных целях.

Тьютор организует эффективное изучение курса, проводит семинары и консультирует педагогов.

В словаре «Терминология в системе дополнительного профессионального образования» значение термина «тьютор» определяется следующим образом: «тьютор (в пер. с англ. – преподаватель - консультант) - лицо, облегчающее процесс обучения, чья роль – быть знающим партнером своих слушателей» (с. 74).

По мнению Ю.Л. Деражне, «тьютор в системе образования является важнейшим системообразующим компонентом, выполняя функции преподавателя, консультанта, методиста и наставника» [42, с. 5].

С.И. Змеев считает, что «тьютор – это наставник, член контингента обучающихся взрослых людей, осуществляющий постоянную помощь одному или нескольким взрослым».

В монографии С.А. Щенникова понятие «тьютор» определяется как преподаватель – консультант – «специалист в области организации образования и самообразования. На тьютора возлагается ответственность за ведение целостного образовательного модуля, организацию групповой и

индивидуальной работы с педагогами. В задачи тьютора входят: методическая подготовка и проведение практикумов (тьюториалов); помощь в подготовке к аттестации; консультации и другие формы психологической и педагогической поддержки педагогов; индивидуальная помощь педагогам в решении академических или личных проблем, связанных с совершенствованием профессиональных компетенций; профессиональная ориентация и консультирование по вопросам карьеры. Актуальные роли тьютора – дидактические, организационные, маркетинговые, консультационные, лидерские». Тьютор – исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальной образовательной программы, а в случае с дошкольной образовательной организацией персонифицированной программы педагога.

Многие авторы подчеркивают, что сопровождение педагогов в ДОО - очень разноплановое движение. Изменяя фокус сопровождения, можно получить разные его виды: педагогическое, методическое, информационное, научно-методическое, информационно-методическое, тьюторское, консультационное и др.

Педагогическое сопровождение профессионального развития педагога носит комплексный характер, а именно: отражает механизмы взаимодействия людей в социальной сфере, одновременно выступает во временной, пространственной и институциональной формах, может быть отражено посредством системно-структурных, процессуальных и деятельностных характеристик. Целью педагогического сопровождения является целенаправленное развитие личности сопровождаемого педагога, осуществляемое посредством специальных педагогических систем в их институциональном оформлении.

Методическое сопровождение рассматривается как комплексный метод методической работы, состоящий из диагностики возникших профессиональных педагогических проблем; информирования о путях их

решения и помощи на этапе реализации. Данный метод предполагает взаимодействие сопровождаемого и сопровождающего, направленное на разрешение актуальных для педагога проблем профессиональной деятельности, осуществляемое в процессах актуализации и диагностики существа проблемы, информационного поиска возможного пути решения проблемы, консультаций на этапе выбора пути, конструирования плана действий и первичной реализации плана. Его основной задачей является системное проектирование, дающее основания для развития всех субъектов системы образования.

Информационное сопровождение – это обеспечение для педагогов доступа к информации, хранящихся в базах данных, базах знаний, в компьютерных архивах, справочниках и энциклопедиях, в том числе доступа к электронной информации, средствам Интернет в соответствии с их профессиональными потребностями.

Таким образом, конкретное содержание и характер деятельности тьютора в ДОУ определяет личность, индивидуальность педагога, с которым он работает.

Тьютор призван одновременно решать ряд задач:

- побуждать педагогов занять отведенное им в образовательном пространстве место, т.е. ввести каждого педагога в позицию субъекта учебной деятельности, самообучающегося, решающего собственные проблемы;
- раскрыть педагогу замысел образовательной программы;
- понимать ожидания, потребности, исходный уровень развития обучающихся педагогов и помогать им в проектировании персонифицированной программы;
- обучать способам эффективной учебной деятельности;
- создавать условия для интеграции в образовательном процессе трех сред: учебной, социальной, профессиональной;

- создавать условия для сотрудничества двух субъектов образовательного процесса – обучающегося и тьютора – путем согласования позиций (места в образовательном процессе), зон свободы и ответственности, ожиданий и ограничений, целей и способов работы.

В качестве основных видов деятельности тьютора по сопровождении педагогов ДООУ можно выделить следующие:

- образовательная деятельность – деятельность по непосредственному осуществлению образовательного процесса и управлению качеством образования;

- методическая деятельность – деятельность, касающаяся методического сопровождения образовательного процесса; деятельность по созданию учебных материалов и средств обучения;

- административная деятельность – деятельность по осуществлению и управлению документооборотом, связанным с регистрацией, оформлением и непрерывным сопровождением обучающихся на протяжении всего цикла образования;

- маркетинговая деятельность – деятельность по управлению отношениями с обучающимися – потребителями услуг системы дополнительного педагогического образования;

- информационная деятельность – деятельность по созданию, поддержке и развитию образовательных технологий для системы дошкольного образования.

Технология тьюторского сопровождения профессионального развития педагогов, основанная на рефлексивном управлении позициями, предполагает прохождение следующих четырех этапов.

1. Этап актуализации и проблематизации средств, осознание и принятие позиций. Данный этап позволяет произвести объективированный позиционный анализ ситуации профессионального развития, выявить

деятельностные нормы и организующие «общие правила поведения» позиции.

2. Этап концептуализации, выстраивания общей системы целей и ценностей профессионального развития и организации коммуникации между сильными позициями. Это позволяет обнаружить точку и возможные направления профессионального развития педагогов.

3. Этап оптимизации структуры смысловых и организационно-управленческих связей между позициями. На третьем этапе организуется позиционное самоопределение всех участников ситуации профессионального развития. Осуществляется моделирование необходимых взаимодействий и коопераций между своей и другими позициями, в контексте проявленной проблемной ситуации профессионального развития.

4. Четвертый заключительный этап - рефлексивное оформление предмета деятельности, который предполагает выстраивание в собственной рефлексии собственного отношения к построенной проблемной ситуации профессионального развития. Рефлексия должна закончиться позиционным самоопределением в качестве способа реализации ценности в заданном пространстве встречи, в качестве деятельностной нормы ответственного отношения к собственным ценностям [120 с. 195-196].

1.3. Подбор и разработка инструментария к диагностике профессиональных компетенций педагогов

Утверждение лично ориентированной парадигмы в образовании в целом и, в частности, послевузовском, диктует необходимость персонифицированного обучения педагогов и выдвигает данную проблему в ряд наиболее актуальных и значимых. Это продиктовано общегосударственной политикой в сфере повышения квалификации работников – переход на персонифицированную систему повышения

квалификации [3; 7; 9]. В этой связи, понимая, что повышение качества образовательных результатов обучающихся находится в прямой зависимости от уровня сформированности профессиональных компетенций педагогических работников, особую роль приобретает решение задачи оказания адресной помощи педагогу по преодолению его профессиональных затруднений, удовлетворения профессиональных потребностей. Что, в свою очередь, может быть возможно только при тщательном изучении видов и областей затруднений, особенностей проявления явных и скрытых профессиональных потребностей каждого отдельно взятого специалиста. Иными словами качественное проектирование персонифицированной программы развития профессиональных компетенций педагогов невозможно без тщательно проведенного диагностического исследования профессиональных затруднений и потребностей специалистов.

Педагогическая диагностика, как система методов и средств изучения профессионального уровня педагога, создает основу для выявления затруднений в его профессиональной деятельности, способствует глубокому осознанию знаний, умений, способностей и поиску новых, оптимальных методов и приемов профессиональной деятельности. Диагностика позволяет определить те сильные стороны в деятельности и личности педагога, на которые можно опираться и которые необходимо развивать в индивидуальном стиле педагогической деятельности. Отметим, что проведение диагностики педагогической деятельности позволяет проводить работу с педагогическими кадрами в режиме активного регулирования, развития и коррекции. Качество такого регулирования, развития и коррекции напрямую зависит от успешности проведения диагностических исследований, и в первую очередь, от объективности при подборе диагностического инструментария.

В качестве источников информации о профессиональных затруднениях педагогов, прежде всего, необходимо использовать имеющиеся и

применяемые в образовательной практике измерители уровней подготовки школьников, квалификации и профессионализма педагогов. Обеспечить качественное исследование профессиональных затруднений и профессиональных потребностей педагогов возможно также через определение критериев и показателей, надежных методов и методик диагностирования. Для этого, в первую очередь, необходимо определиться с позицией относительно сущности понятия профессиональных затруднений педагога. С нашей точки зрения, логичнее всего прийти к пониманию этого феномена через обращение к понятиям «профессиональная компетентность», «профессиональное развитие» и «самореализация». Понятие «профессиональная компетентность» и содержательные стороны составляющих ее компонентов достаточно обстоятельно раскрываются в современной психолого-педагогической литературе. Г. А. Козберг, А. К. Маркова, Ю. А. Савинков и др. [3; 7; 9]. Профессиональную компетентность (профессионализм) педагога, в данной статье, мы будем понимать как некую совокупность профессиональных компетенций, уточняя, что педагогическая компетенция не может пониматься как некая сумма профессиональных знаний и умений, по той причине, что она в значительной мере корректируется личностными ориентирами и ценностями педагога, личностными характеристиками обучающихся и другими обстоятельствами. Это значит, что говорить о компетенции педагога можно только в том случае, когда она проявляется в какой-либо конкретной педагогической ситуации. Иными словами, если в конкретной педагогической ситуации педагог затрудняется совершить целесообразное профессиональное действие, обеспечивающее адекватное и эффективное решение профессионально значимой задачи, то соответствующей педагогической компетенцией он не обладает. Подобные профессиональные проблемы при разрешении конкретной педагогической ситуации принято называть профессиональными затруднениями педагога. Следует уточнить, что, как показывает практика, профессиональные

затруднения встречаются у многих педагогов вне зависимости от их стажа, уровня квалификации, в любой из периодов их профессиональной деятельности. Так, например, можно выделить затруднения педагогов на различных этапах профессионального развития, руководствуясь общепринятыми в педагогике подходами к этому процессу профессионализации:

1. Этап самоопределения, идентификации и адаптации.

2. Этап самовыражения, накопления опыта и создания индивидуального стиля деятельности.

3. Этап самоактуализации в совместной деятельности с учащимися.

Отметим, что профессиональное развитие на этих этапах происходит по причине рассогласования между актуальными психологическими (функциональными и операциональными) возможностями личности и требованиями конкретной профессиональной ситуации. Есть основание утверждать, что исход разрешения таких противоречий и рассогласований может быть как положительным, так и отрицательным, и напрямую зависит от готовности и способности педагога к активному выбору адекватных средств преобразования профессиональной деятельности либо самого себя как субъекта этой деятельности в процессе саморазвития. Отсюда развитие профессионализма происходит одновременно по трем основным направлениям: претерпевает изменения профессиональное мировоззрение личности, вырабатывается индивидуально-личностный стиль деятельности, осваивается профессиональная культура. Своевременная и качественная диагностика особенностей их развития будет служить основанием проектирования условий, обеспечивающих личностно-профессиональное развитие педагога. Более подробно виды и области профессиональных затруднений педагога в ходе его личностно-профессионального развития описаны в Методических рекомендациях «Управление разработкой и

реализацией персонифицированных программ повышения квалификации» [1; 4; 6; 8; 12]. Обозначим краткий перечень диагностируемых на этапе самоопределения, идентификации и адаптации профессиональных затруднений педагогов:

- низкий уровень рефлексивных и прогностических способностей;
- преобладание деловой и личностной направленности над коммуникативной; – низкий уровень мотивации достижения;
- низкие или очень высокие, слабо дифференцированные показатели «Я в профессии в настоящем» и «Я в профессии в будущем» и т. д.

Анализ профессиональных затруднений на различных этапах личностно-профессионального развития педагогов позволяет классифицировать их по некоторым направлениям профессиональной деятельности. Так, представляется возможным определить затруднения в области:

- правил и норм педагогической деятельности, в том числе и требований, предъявляемых к ней в конкретном образовательном учреждении;
- определения профессионально-значимых качеств, позволяющих быть эффективным педагогом у себя в образовательном учреждении;
- целеполагания (определения целей обучения, воспитания, развития учащихся);
- содержания преподаваемого предмета; – содержания дополнительного образования детей;
- знания психолого-педагогических особенностей учащихся;
- методики инновационной, исследовательской деятельности;

– непрерывного профессионального педагогического образования, включая способы самообразования.

Все обозначенные профессиональные затруднения педагогов логично будет отнести к группам: общепедагогические, психолого-педагогические, научно-теоретические, методические и коммуникативные. Собственно эти группы профессиональных затруднений и будут являться, с нашей точки зрения, критериями диагностики профессиональных затруднений педагогов. Ведя разговор о профессиональных затруднениях педагога, о совершенствовании качества педагогической деятельности мы, так или иначе, выходим на проблемы мотивации педагогической деятельности, диагностику профессиональных потребностей специалистов. К этой сфере относятся проблемы, связанные с ответом на вопрос: «Ради чего работает педагог?». Важно осознавать, что эти проблемы имеют психологический аспект мотивации труда педагога (А. Г. Здравомыслов и В. С. Ядов, А. Н. Леонтьев, А. Маслоу, Х. Хекхаузен и др.) [1; 4; 6; 8; 12]. Под профессиональными мотивами и потребностями педагогов мы понимаем такие мотивы, которые подвигают субъекта к совершенствованию собственной деятельности – ее способов, средств, форм, методов и т. п., то есть мотивы и потребности педагога, дающие ему профессиональный рост. В педагогической деятельности, также как и любой другой, можно обозначить функции мотивов: структурирующая, смыслообразующая, побудительная, направляющая, организующая, ориентировочная, энергетическая, регуляторная, целеобразующая, целемоделирующая, преградная и др. На основе анализа этих функций в динамической модели мотивации, выделяют содержание, направленность, значимость, динамичность, эмоциональность, установочные и волевые свойства; планомерность деятельности, отбор и согласование побудителей, условий и средств деятельности под влиянием системы ценностных ориентаций личности; включение познавательных

процессов в оценочный механизм и выработку стратегии удовлетворения потребности, при решении мыслительных задач; построение в сознании образа предмета потребности [4; 8; 12]. Мы намеренно привели достаточно объемный список функций мотивов личности для осознания того, что мотивационная сфера личности педагога является многокомпонентным, многоуровневым, динамическим образованием и такая полимотивированность деятельности педагога представляет достаточно значимую проблему в диагностировании в связи с тем, что многие мотивы и потребности педагога носят неявный, скрытый характер самой личности. Понимая тот факт, что педагогическая деятельность является весьма сложной и поэтому обычно вызывается несколькими профессиональными мотивами, потребностями, различающимися по силе, личной и социальной значимости, при диагностике педагогов целесообразнее ориентироваться на полимотивированность педагогической деятельности. Это явление в педагогической деятельности обычное: учитель может хорошо работать ради достижения высоких результатов, но в то же время удовлетворять другие свои потребности (признание коллег, моральное и материальное поощрение и др.). Отсюда немаловажно, изучая потребности и мотивы педагога, организовывать их комплексное диагностирование, позволяющее получить объективную картину мотивационной сферы. Для этого, в первую очередь, выделим основные потребности и мотивы профессиональной деятельности педагога, наиболее часто упоминаемые в психолого-педагогической литературе:

- профессионально-педагогические,
- познавательно-образовательные,
- интеллектуально-развивающие,
- мотивы долга,
- коммуникативные,

- эмоциональные,
- честолюбия,
- идентификационные,
- материально-практические [5].

Выше уже подчеркивалось, что профессиональная деятельность педагога характеризуется множественностью предметов, отражающих ее специфику, поэтому вряд ли возможно составить оптимальный перечень побуждающих ее мотивов, описать все потребности. Обеспечивая комплексность диагностирования профессиональных мотивов и потребностей педагога, необходимо:

1. Изучать наличие положительного отношения специалиста к своей профессии в целом.
2. Рассматривать совокупность мотивов, побуждающих его к деятельности (познавательные, прагматические, мотивы достижения, широкие социальные и др.).
3. Исследовать потребности педагога в профессиональном развитии:
 - потребность в обосновании (смысле) профессионального развития;
 - потребность в самостоятельности при осуществлении развития;
 - потребность в учете его жизненного и профессионального опыта;
 - наличие осознанной назревшей необходимости в изменениях содержания, способов или стиля собственной деятельности;
 - четкую практическую направленность содержания и форм деятельности в процессе повышения профессионализма [10].

Решить задачу получения нужной в достаточном объеме информации о профессиональных затруднениях педагогов возможно на основе информационного мониторинга. В качестве источников информации целесообразно использовать, прежде всего, имеющиеся и применяемые в образовательной практике измерители уровней подготовки учащихся, квалификации и профессионализма педагогов. Накапливаемую таким образом информацию о профессиональных затруднениях и потребностях педагогов необходимо систематизировать по применимости к одной из пяти основных областей затруднений, вычлененных нами на основе групп компетентностей педагогов: общепедагогической, научно-теоретической, методической, психолого-педагогической и коммуникативной. Выделение профессиональных затруднений по принадлежности к одной из пяти составляющих профессиональной компетентности педагога позволяет с достаточной степенью точности определить трудности в содержании профессиональных знаний, необходимых педагогу для формирования той или иной профессиональной компетенций, а также составить полимотивационный профиль профессиональных потребностей специалиста. В то же время систематизация массива выявленных профессиональных затруднений дает возможность не только уточнить содержание необходимых профессиональных знаний для преодоления имеющихся профессиональных затруднений и на этой основе начать формирование недостающих профессиональных компетенций, но и сформулировать образовательную цель, которая должна быть представлена в виде компетенции, отсутствующей в профессиональном арсенале педагога, определиться с контрольными процедурами, позволяющими оценить эффективность образовательного процесса, то есть, по существу, создать персонифицированную программу курсов повышения квалификации. Учитывая, что педагогическая практика предельно персонифицирована, заметим, что к каждой педагогической проблеме

диагностирования профессиональных затруднений и потребностей педагога разработать диагностический инструментарий не представляется возможным.

Однако диагностический инструментарий для оценки профессиональных затруднений педагогов должен быть проведен тщательно и грамотно. Подбирая диагностические методики, следует руководствоваться соответствием диагностических процедур современным достижениям педагогической науки и практики, целенаправленностью, адресностью; учитывать возможность использования результатов педагогической диагностики в дальнейшей деятельности педагога, руководителя; изучить конкретного педагога во взаимосвязи с педагогическим коллективом, соответствие диагностических процедур системности и непрерывности личности и деятельности педагога. Целесообразно придерживаться специфических требований к психолого-педагогическим диагностическим методикам разного типа. При этом используемый диагностический инструментарий в целом должен обеспечивать:

1. Комплексное диагностирование затруднений профессиональной деятельности педагога на основе системы внутреннего и внешнего контроля качества собираемых данных.

2. Системное обоснование блоков всех используемых диагностических методик.

3. Использование прошедшего апробацию и стандартизацию диагностического инструментария.

4. Оперативность получения выводов и выработки рекомендаций, обработку и хранение информации [4; 8; 12].

Диагностический инструментарий должен обеспечивать достоверность результатов через содержательную валидность предлагаемых диагностических

комплексов; строгое соблюдение процедур сбора и анализа исследовательских данных; надежность и эффективность предложенных методик, выраженных в проверяемых баллах, коэффициентах. Специфика грамотно подобранного диагностического инструментария для изучения профессиональных затруднений и потребностей педагогов заключается в задачах, стоящих перед их пользователями, в характере изучаемых объектов диагностики и принципов построения процедуры диагностирования, вытекающих из исходных теоретических позиций. При подборе диагностического инструментария необходимо руководствоваться тем, что выбранные методики должны способствовать:

- выявлению личностных качеств педагога, влияющих на учебно-воспитательный процесс;
- определению положительных и отрицательных сторон личности педагога;
- фиксации профессионально необходимого уровня компетенций педагога;
- разработке критериев эффективности работы педагога.

Анализ результатов должен способствовать формированию персонализированных программ педагогов [2; 5].

Выводы по I главе

Итак, в заключение первой главы можно сделать следующие выводы:

1. профессиональную компетенцию педагога ДОУ можно определить как способность к эффективному выполнению профессиональной деятельности, определяемую требованиями должности, базирующейся на фундаментальном научном образовании и эмоционально-ценностном отношении к педагогической деятельности. Она предполагает владение профессионально значимыми установками и личностными качествами, теоретическими знаниями, профессиональными умениями и навыками.

2. работа тьютора в ДОУ по разработке и реализации персонифицированных программ обеспечивает стабильную работу

педагогического коллектива, совершенствование профессиональных компетенций педагогов, а так же повышение качества образования в ДООУ.

3. повышение качества образовательных услуг находится в прямой зависимости от уровня профессиональной квалификации педагогических работников, особую роль приобретает решение задачи оказания адресной помощи педагогу по преодолению его профессиональных затруднений, удовлетворения профессиональных потребностей. Что, в свою очередь, может быть возможно только при тщательном изучении видов и областей затруднений, особенностей проявления явных и скрытых профессиональных потребностей каждого отдельно взятого специалиста. Иными словами качественное проектирование персонифицированной программы педагогов невозможно без тщательно проведенного диагностического исследования профессиональных затруднений и потребностей специалистов.

Глава II. Управление совершенствованием профессиональных компетенций педагогов посредством персонифицированных программ

2.1. Цели и задачи экспериментальной работы

В ходе теоретического исследования мы сделали ряд предположений, которые потребовали экспериментальной проверки.

Целью экспериментальной работы явилась разработка и апробация персонифицированных программ как инструмента совершенствования профессиональных компетенций педагогов МАДОУ «ДС №18 г. Челябинска».

Экспериментальная работа проводилась в три этапа:

1. Констатирующий (сентябрь – ноябрь 2016 г.). На данном этапе определялся исходный базовый уровень сформированности профессиональных компетенций педагогов МАДОУ «ДС №18 г. Челябинска».

2. Формирующий (декабрь 2016 г. – декабрь 2017 г.). Целью данного этапа являлась разработка и апробация персонифицированных программ как инструмента совершенствования профессиональных компетенций педагогов МАДОУ «ДС №18 г. Челябинска».

3. Обобщающий (декабрь 2017 г.). На данном этапе проводилась обработка, анализ, обобщение результатов педагогического эксперимента и составление выводов и рекомендаций.

На констатирующем этапе со всеми педагогами МАДОУ «ДС №18 г. Челябинска» было проведено анкетирование по И.В. Зверевой "Способность к саморазвитию", так как основа тьюторского сопровождения – это актуализация образовательного пространства для педагога, при этом целевые установки развития задает субъект образования, т. е. сам педагог.

Были определены уровни самообразовательной деятельности, факторы, влияющие на самообразования, изучена технология организации самообразования педагогов.

Результаты анкетирования выявили отрицательные и положительные стороны.

Положительные стороны:

- в ходе анкетирования 77%(28 педагогов) педагогов отдали предпочтение стимулирующим факторам (методическая работа, пример и влияние коллег, обучение на курсах, новизна деятельности, условия работы и возможность экспериментировать, возрастающая ответственность, интерес к работе), 33%(14 педагогов) однозначно утверждают, что они получают удовольствие от освоения нового, управляют своим профессиональным развитием и получают положительные результаты;

- обработка данных микроисследования позволила выявить 2 категории педагогов в зависимости от степени их готовности к саморазвитию;
- определены причины снижения активности педагогов.

Отрицательные стороны:

- в ходе анкетирования 19%(8 педагогов) считают, что в их деятельности препятствующие факторы преобладают (разочарование в результате имевших ранее неудач, недостаток времени, собственная инерция и т.д.).

Также в ходе проведенного анкетирования выяснили, что у 14%(6 педагогов) не сложившееся саморазвитие, зависящее от условий и у 4%(2 педагога) остановившееся развитие.

Определили группу из пяти педагогов готовых к саморазвитию, которые будут совершенствовать профессиональные компетенции посредством персонифицированных программ.

Провели диагностику по определению уровня сформированности профессиональных компетенций разработанную преподавателями МБУ ДПО ЧИППКРО, полученные результаты представлены в таблице №1. Приняли участие 5 педагогов.

Таблица №1

Результаты диагностики

Оценивание уровня профессиональных компетенций воспитателей

№ п/п	Компетенции	Показатели (индикаторы) оценивания	1	2	3	4	5
1	Получение воспитателем информации о результатах развития детей дошкольного возраста на основе результатов	1. Анализ психофизических особенностей и динамики развития детей.	5	5	5	7	5
		2. Анализ необходимости применения инновационной стратегии развития детей дошкольного возраста.	5	5	5	5	5
		3. Проектирование ожидаемого результата в применении инновационных технологий.	6	5	5	5	5

	педагогической диагностики	4. Осуществление индивидуального и дифференцированного подхода к осуществлению образования.	5	5	6	7	5
		5. Соотношение результатов достижений ребенка с требованиями государственного стандарта по дошкольному образованию.	7	7	7	7	7
		6. Анализ индивидуальной траектории развития ребёнка; причин задержки развития ребенка (по необходимости).	6	6	5	5	5
2	Демонстрация воспитателем знаний дошкольной педагогики и педагогики развития детей дошкольного возраста, методик; современных инновационных педагогических технологий в области развития детей дошкольного возраста	Владение основами дошкольной педагогики и педагогики развития детей раннего возраста, методик; современных инновационных педагогических технологий в области развития детей дошкольного возраста:					
		а) знание и применение в педагогической деятельности, принципов педагогики развития детей дошкольного возраста и методик;	6	6	5	6	5
		б) владение и использование современных форм организации образования детей дошкольного возраста;	7	7	7	8	7
		в) использование современных педагогических технологий;	8	8	7	8	8
		г) использование нетрадиционных форм образования /индивидуальная работа с детьми;	8	8	8	8	8
		д) использование инновационных направлений в дошкольном образовании;	4	4	4	4	4
		е) использование метода проектов как одной из современных тенденций в дошкольном образовании.	4	6	7	6	5
3	Организация времени на педагогическую и инновационную деятельность, использование пространства группы, развивающих пособий для реализации задач инновационной деятельности; ТСО и информационных технологий	1) Решение задач мотивации: а) привлекает внимание детей перед объяснением нового материала;	8	8	8	7	8
		б) дает ясные, четкие, полные указания по ходу деятельности, доступные пониманию ребёнка дошкольного возраста;	6	6	6	6	6
		в) наглядные пособия и материалы находятся в доступном для самостоятельной познавательной детской деятельности месте, открыты для их использования, в достаточном количестве;	7	7	8	7	7
		г) эффективность детской деятельности стимулируется поддержанием интереса, внесением ярких, образных стимулов;	5	5	5	6	5

(компьютерных) в целях воспитания и обучения детей дошкольного возраста	д) воспитатель умело показывает детям значимость результата их деятельности, поощряя их самостоятельность;	6	6	6	6	6
	е) эффективное использование времени на образовательную деятельность: использование проблемных ситуаций в окружающей жизни для повышения познавательной активности детей;	6	7	7	7	8
	ж) осуществление индивидуального и дифференцированного подходов в ходе образовательного процесса, умение видеть всех детей, держать на контроле их деятельность;	5	7	4	6	8
	з) использование предметно - развивающей среды группы в процессе образовательной работы, наполнение предметно - развивающей среды материалами для занятий;	6	6	8	6	6
	и) использование ТСО в ходе образовательной работы с детьми;	4	4	4	4	4
	к) использование компьютера в образовательной работе с детьми, создание и адаптация развивающих образовательных программ для детей дошкольного возраста;	4	4	4	4	4
	л) внесение музыкального фона в процесс образования (режимные моменты, прием детей, занятия, самостоятельная деятельность детей).	4	4	4	7	4

4	Общение, взаимодействие педагога с детьми	<p>1) В общении с детьми:</p> <ul style="list-style-type: none"> -создает условия для развития эмоционального общения детей со взрослыми; -помогает детям наладить положительные контакты со сверстниками; создает условия для развития предметного взаимодействия с детьми (сотрудничества), предлагая им различные образцы действий с предметами; -поощряет и стимулирует интерес детей к чтению книжек; -создает условия для формирования у детей представления о себе; -создает условия для развития речи детей; -организует продуктивные и творческие виды деятельности детей; -создает условия для овладения детьми ходьбой, сложными локомоциями, тонкой моторикой рук. 	7	8	7	7	7
		<p>2) Педагог, взаимодействуя с детьми:</p> <ul style="list-style-type: none"> -проявляет уважение к личности каждого ребенка, доброжелательное внимание к нему; -чутко реагирует на инициативу детей в общении, на их потребность в поддержке взрослых; -создает условия для формирования у детей положительных взаимоотношений со сверстниками; -не ограничивает естественный шум в группе (оживленную деятельность, игру, смех, свободный разговор); голос педагога не доминирует над голосами детей; -в ходе обучающих занятий учитывает возрастные возможности и интересы детей; -организует процессуальные игры детей как творческую деятельность; -поддерживает положительное самоощущение детей, способствуют формированию у них знаний о себе; -не прибегает к физическому наказанию или другим негативным дисциплинарным методам, которые 	8	9	9	8	9

		обижают, пугают или унижают детей.					
5	Демонстрация педагогом современных методов воспитания и обучения	<p>1) Актуализация образовательной информации (подготовка к восприятию учебной информации):</p> <p>а) мотивация деятельности;</p> <p>б) проблемно - поисковые методы в образовательной деятельности;</p> <p>в) использование экспериментирования и детского проектирования при организации разных видов деятельности;</p> <p>г) использование схем, моделей для создания устойчивого познавательного интереса детей к деятельности;</p> <p>д) использование разнообразных проектов по направлениям инновационной деятельности в дошкольном образовании;</p>	6	5	6	6	6

		<p>2) Предъявление образовательной информации:</p> <p>а) доступность преподнесения познавательной информации;</p> <p>б) последовательность изложения материала;</p> <p>в) использование методов развивающего обучения;</p> <p>г) использование современных педагогических технологий;</p> <p>д) сменяемость видов детской деятельности в ходе предъявления образовательной информации;</p> <p>е) поддержание интереса детей к содержанию информации;</p> <p>ж) стимулирование самостоятельной познавательной активности.</p>	7	7	7	7	7
		<p>3) Выявление освоенности содержания образования:</p> <p>а) оценивание активности детей;</p> <p>б) анализ уровня освоенности каждым ребенком содержания информации;</p> <p>в) анализ эффективности применяемых методов и приемов;</p> <p>г) анализ результативности образовательного мероприятия;</p> <p>д) установление «обратных связей» (реакция детей);</p> <p>е) анализ результативности применения инновационных технологий в образовании детей раннего возраста;</p> <p>ж) анализ уровня паритета здоровья и образованности детей раннего возраста.</p>	6	5	5	6	6
6	Поддержание положительного микроклимата в коллективе (эмоционально-положительной атмосферы)	<p>1) Передача положительного отношения к детям:</p> <p>а) посредством зрительного контакта, мимики;</p> <p>б) посредством голосовых интонаций и модуляций;</p> <p>в) тактильным контактом;</p> <p>г) жестами.</p>	9	9	9	8	9

	<p>2) Стимуляция интереса ребенка к жизни в группе:</p> <p>а) мотивация всех видов детской деятельности;</p> <p>б) обыгрывание интересных аспектов каждого вида деятельности;</p> <p>в) использование юмора, шуток;</p> <p>г) поддержание положительных нравственных проявлений детей в определенных видах деятельности.</p>	8	7	7	7	7
	<p>3) Демонстрация тепла и дружелюбия:</p> <p>а) приятный тон голоса, зрительного контакта;</p> <p>б) использование имен детей в теплой, дружественной манере;</p> <p>в) теплота, дружелюбие демонстрируются путем тактильного контакта, проявлением внимания;</p> <p>г) теплота, дружелюбие демонстрируются посредством улыбок, юмора.</p>	9	9	9	9	9
	<p>4) Помощь детям в выработке позитивной самооценки:</p> <p>а) речь педагога свободна от насмешек и сарказма;</p> <p>б) воспитатель ведет себя с детьми учтиво, вежливо, уважительно;</p> <p>в) персонализированное поощрение за выполненную работу, проявленную доброту к другим детям;</p> <p>г) персонализированная поддержка и одобрение при трудностях.</p>	9	9	9	9	9
Итого %		62	63	63	65	63

По результатам диагностики выяснили, что у всех диагностируемых педагогов уровень компетенций критический. Данные представлены в диаграмме.

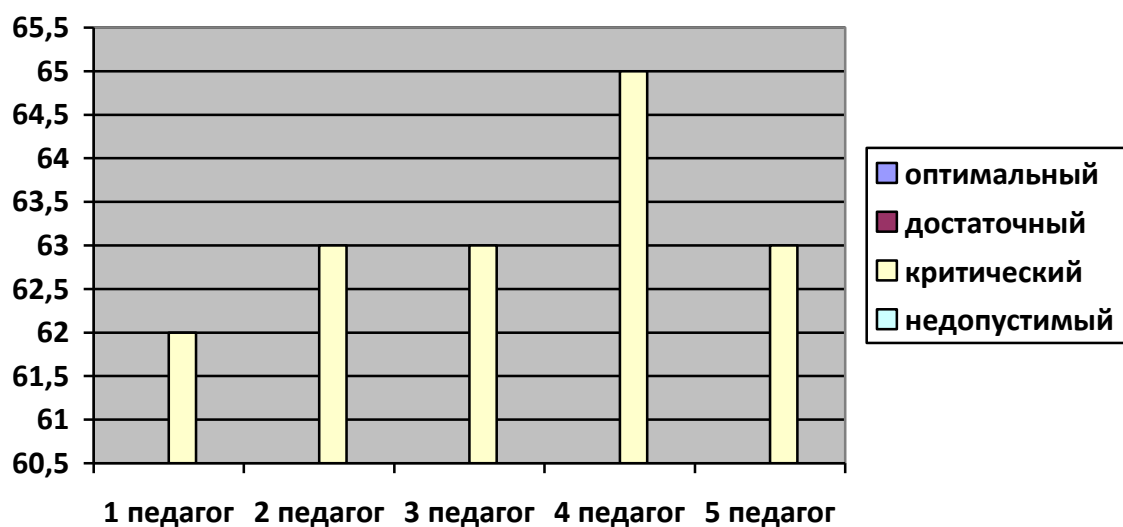


Рис.1. Уровень профессиональных компетенций

Была проведена самодиагностика уровня профессионализма педагога, составленная на основании Квалификационных характеристик должностей работников в сфере образования, Приказ Минздравсоцразвития РФ от 23.07.2010 N 541н.

Профессиональная компетентность определяется как качество действий работника, обеспечивающих эффективное решение профессионально-педагогических проблем и типичных профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях педагогической деятельности, с использованием жизненного опыта, имеющейся квалификации, общепризнанных ценностей.

Полученные результаты представлены в таблицах №2.

Таблица №2

Результаты самодиагностики
«Профессиональная компетентность»

Характеристики	Оценка			
	Да	Скорее, да, чем нет	Скорее, нет, чем да	Нет
1. Уровень владения современными образовательными технологиями				
1.1. Знаю различные современные образовательные технологии, их сущность, структуру, алгоритм использования в образовательном процессе	1	3	1	
1.2. Умею осуществить оптимальный выбор образовательных технологий в соответствии с условиями и спецификой деятельности ОУ	1	3	1	
1.3. Владею организацией образовательного процесса в соответствии с оптимально выбранными		4	1	

современными образовательными технологиями				
1.4. Достигаю гарантированного образовательного результата с использованием технологий, выбранных в соответствии с условиями и спецификой деятельности ОУ		2	3	
1.5. Могу провести мониторинг эффективности использования в образовательном процессе применяемой образовательной технологии		1	4	
2. Уровень владения технологиями педагогической диагностики				
2.1. Знаю содержание понятия «педагогическая диагностика», и могу назвать её виды (формы, способы)		2	3	
2.2. Умею осуществить оптимальный выбор диагностического инструментария в соответствии с поставленной педагогической целью		2	2	1
2.3. Могу провести индивидуальную (групповую, коллективную) педагогическую диагностику			4	1
2.4. Умею организовать, провести индивидуальную (групповую, коллективную) педагогическую диагностику и обработать её результаты			4	1
2.5. Умею организовать образовательный процесс с учётом результатов индивидуальной (групповой, коллективной) педагогической диагностики			3	2
3. Уровень владения психолого - педагогической коррекцией образовательного процесса и его субъектов				
3.1. Знаю различные методики психолого-педагогической коррекции образовательного процесса и его субъектов, сущность, структуру, алгоритм использования этих методик	1	3	2	
3.2. Умею осуществить оптимальный выбор методики психолого-педагогической коррекции образовательного процесса и его субъектов в соответствии с условиями и спецификой деятельности ОУ		1	4	
3.3. Могу провести психолого-педагогическую коррекцию образовательного процесса и его субъектов			5	
3.4. Умею организовать, провести психолого-педагогическую коррекцию образовательного процесса и его субъектов и обработать её результаты			4	1
3.5. Организовываю образовательный процесс на психологической основе			2	3
4. Уровень владения методическими приёмами				
4.1. Знаю различные методические приёмы организации образовательного процесса, их сущность, структуру, алгоритм использования		4	1	
4.2. Умею осуществить оптимальный выбор методических приёмов в соответствии с условиями и спецификой деятельности ОУ		4	1	

4.3. Применяю методические приёмы организации образовательного процесса уместно и правильно			5	
4.4. Совершенствую уровень владения методическими приёмами и варьирую их в зависимости от педагогической ситуации			5	
4.5. Могу провести мониторинг эффективности использования в образовательном процессе методических приёмов			5	
5. Уровень владения педагогическими средствами				
5.1. Знаю содержание понятия «педагогические средства», и могу назвать их виды		2	3	
5.2. Умею осуществить оптимальный выбор педагогических средств в соответствии с поставленной целью		2	3	
5.3. Применяю различные педагогические средства уместно и правильно			5	
5.4. Совершенствую уровень владения различными педагогическими средствами и варьирую их в зависимости от педагогической ситуации			5	
5.5. Могу провести мониторинг эффективности использования в образовательном процессе педагогических средств			4	1
6. Уровень использования локальных инноваций в образовательном процессе				
6.1. Знаю содержание понятия «образовательные инновации» и различаю локальные, модульные и системные инновации				5
6.2. Умею осуществить оптимальный выбор инновационных методических идей, новой литературы и иных источников информации в области своей компетенции и методики преподавания для построения современных занятий с обучающимися				5
6.3. Применяю инновационные методические идеи, новую литературу и иные источники информации в области своей компетенции и методики преподавания для построения современных занятий с обучающимися				5
6.4. Могу провести мониторинг эффективности использования в образовательном процессе инновационных методических идей				5
6.5. Анализирую качество новой литературы и эффективность использования иных источников информации в области своей компетенции и методики преподавания				5
7. Уровень владения рефлексивными умениями				
7.1. Знаю содержание понятия «рефлексия профессиональной деятельности», может назвать её виды (формы, способы и др.) и осознаю значимость рефлексии для профессионального саморазвития	1	3	1	

7.2. Умею при необходимости осуществить рефлексию профессиональной деятельности		2	3	
7.3. Осуществляю рефлексию профессиональной деятельности постоянно и учитываю её результаты в профессиональном саморазвитии			5	

Все профессиональные компетенции были разделены на 7 уровней:

- Уровень владения современными образовательными технологиями;
- Уровень владения технологиями педагогической диагностики;
- Уровень владения психолого - педагогической коррекцией образовательного процесса и его субъектов;
- Уровень владения методическими приёмами;
- Уровень владения педагогическими средствами;
- Уровень использования локальных инноваций в образовательном процессе;
- Уровень владения рефлексивными умениями.

Данные по уровням представлены в диаграммах.



Рис.2. Уровень владения современными образовательными технологиями

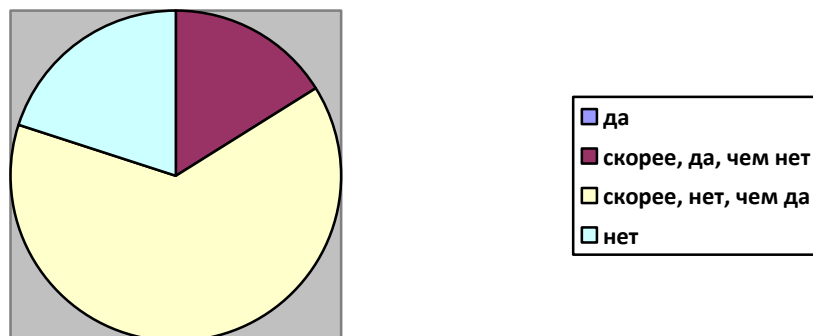


Рис. 3. Уровень владения технологиями педагогической диагностики

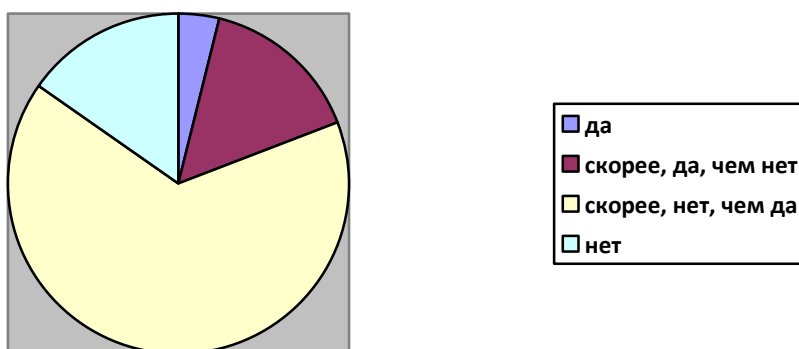


Рис. 4. Уровень владения психолого - педагогической коррекцией образовательного процесса и его субъектов

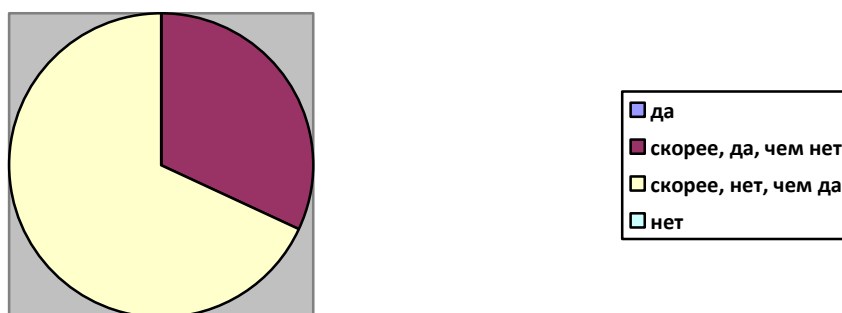


Рис. 5. Уровень владения методическими приёмами

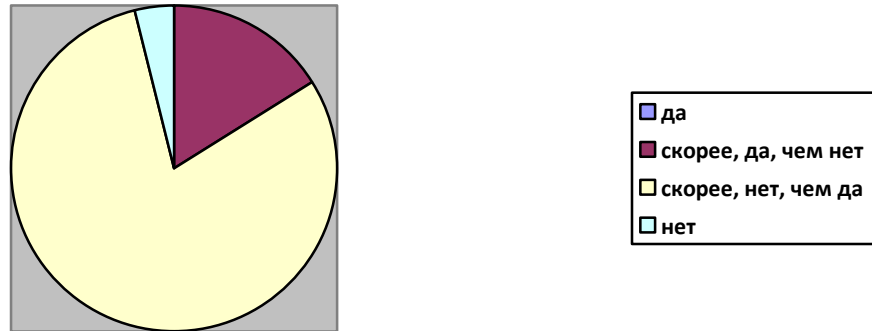


Рис.6. Уровень владения педагогическими средствами

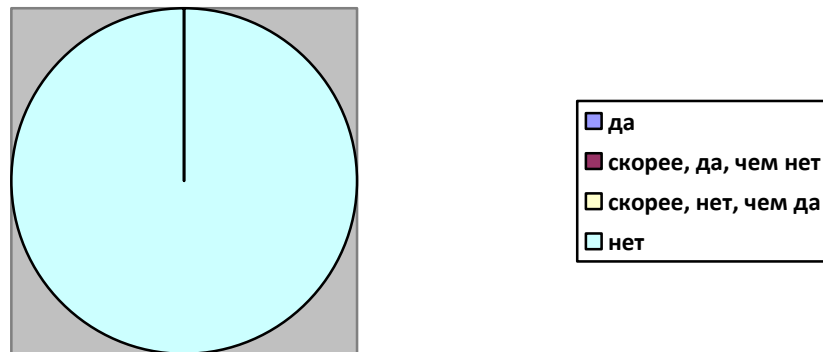


Рис.7. Уровень использования локальных инноваций в образовательном процессе

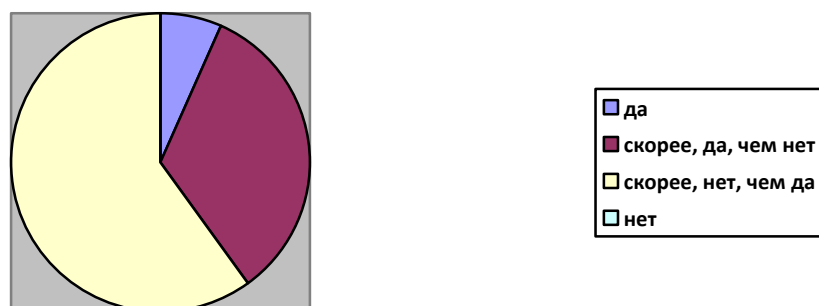


Рис.8. Уровень владения рефлексивными умениями

Проанализировав результаты диагностики и самодиагностики, мы сделали следующие выводы, что тьюиторанты не владеют профессиональными компетенциями или они владеют не в полном объеме.

Таким образом, тьютором, были определены направления, которые вызывают затруднения у педагогов.

Следующим этапом экспериментальной работы являлось проведение формирующего этапа эксперимента, в рамках которого необходимо разработать и реализовать персонифицированные программы на педагогов, вошедших в экспериментальную группу.

2.2. Разработка и реализация персонифицированных программ

Целью формирующего этапа эксперимента являлась разработка и реализация тьюторского сопровождения развития профессиональных компетенций педагогов на основе персонифицированных программ с учетом уровня их подготовки.

Управление разработкой и реализацией персонифицированных программ в МАДОУ «ДС №18 г. Челябинска» напрямую зависит от системы предыдущей деятельности: выявления затруднений педагогов, организации маркетинговых исследований в сфере предоставления образовательных услуг в рамках повышения квалификации, проектирования персонифицированных программ в зависимости от выявленных проблем и имеющихся предложений.

Тьюторская позиция руководства образовательной организации заключена в сопровождении педагога в его индивидуальном движении, в помощи при его самоопределении и самореализации. Это специальная позиция, в рамках которой проводится определенная работа, не схожая ни с работой заместителя заведующего по УВР в традиционном понимании, ни с работой старшего воспитателя, ни с работой педагога-психолога, тогда как в деятельности всех участников педагогического процесса можно наблюдать знаковые признаки тьюторства.

В контексте проводимой опытно экспериментальной работы, считая, что тьюторское сопровождение одно из наиболее эффективных способов формирования субъектной позиции педагогов была разработана модель тьюторского сопровождения педагогов МАДОУ «ДС №18 г. Челябинска». Каждый этап – это комплекс мероприятий, направленных на совершенствование профессиональных компетенций.

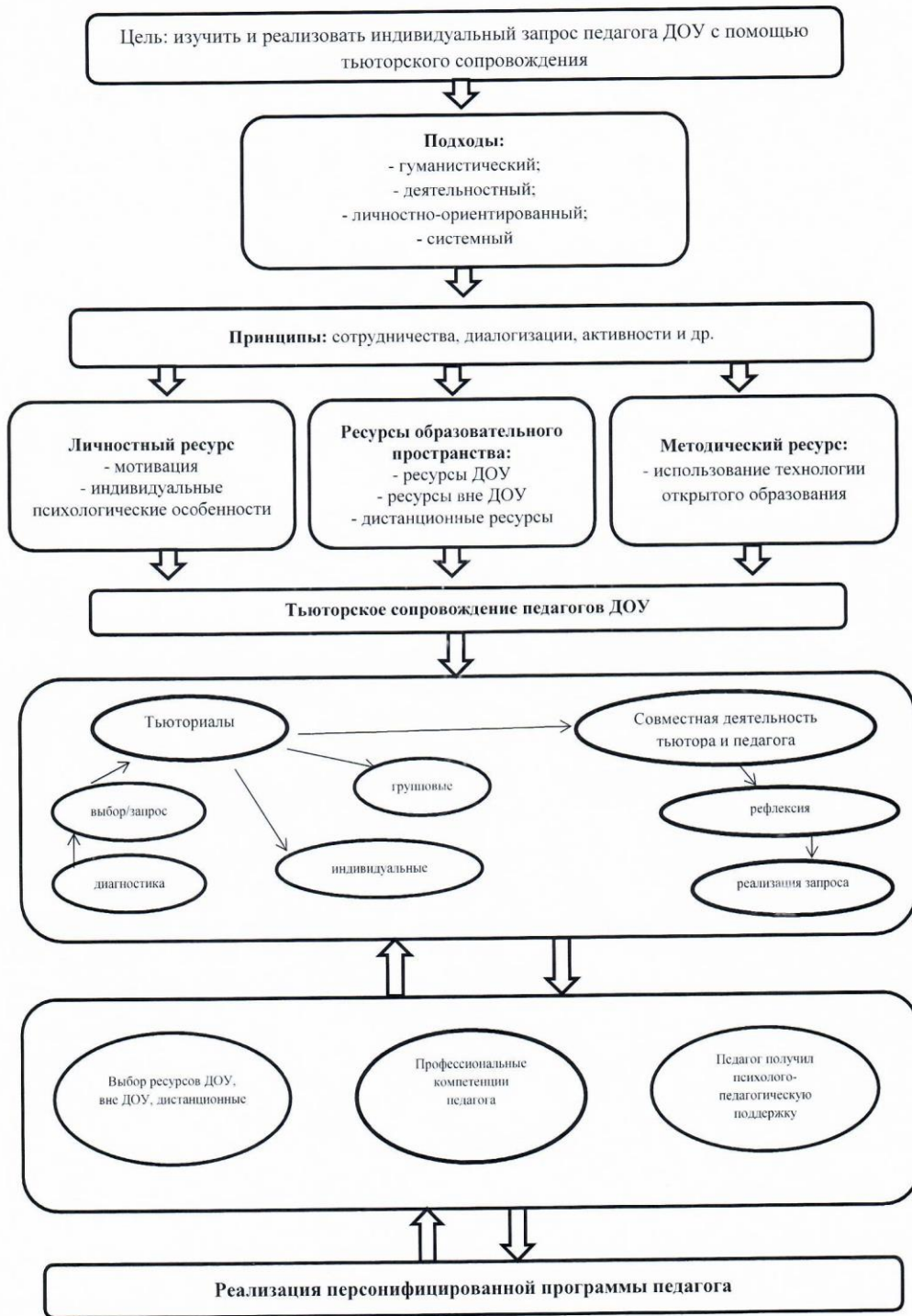


Рис. Модель тьюторского сопровождения педагогов по реализации персонифицированных программ

В данной модели реализуются ценности индивидуализации, свободы, самоопределения, осмысленного отношения человека к собственной жизни, своему будущему, перспективам. Цель деятельности тьютора в общем виде можно сформулировать следующим образом — создание такой образовательной среды, которая поможет педагогам находиться в зоне ближайшего развития при субъектной позиции сопровождаемого и сопровождающего.

Ценностно-смысловой компонент модели тьюторского сопровождения определяет основные подходы и принципы тьюторского сопровождения. К методологическим подходам тьюторской деятельности нами отнесены следующие подходы:

Гуманистический подход. Это воспитание доверием, заботой и уважением; воспитание ответственностью; воспитание творчеством; воспитание через здравомыслие, воспитание через обучение этическому исследованию и процедурам принятия нравственных, гражданских, правовых и экологических решений; воспитание посредством обучения решению экзистенциальных (жизнесмысловых) проблем, а также методам прояснения, конституирования (установления) и творчества смыслов.

Индивидуальный подход. Его сущность выражается в осуществлении процесса сопровождения с учетом индивидуальных особенностей педагогов (темперамента и характера, способностей и склонностей, мотивов и интересов и др.), в значительной степени влияющих на их поведение в различных жизненных ситуациях. Взаимодействие с педагогом строится через работу с его конкретными проблемами. С помощью индивидуального подхода можно найти «ключ» к каждому педагогу.

Личностно-ориентированный подход. Предполагает гибкость в определении целей, учитывает личностные интересы педагогов (неодинаковые возможности и способности педагогов) и создает предпосылки для большей результативности обучения. Так с педагогами мы говорим о том, какими

чертами характера должен обладать современный педагог, о роли образования в жизни современного человека.

Системный подход. В основе лежит рассмотрение объектов как систем, ориентирующее исследование на раскрытие их целостности, на выявление типов связей в нем и сведение их в единую теоретическую картину.

Тьюторское сопровождение педагогов в ДООУ основано на следующих принципах:

- принцип сотрудничества;
- принцип диалогизации;
- принцип активности.

Ресурсный компонент модели тьюторского сопровождения педагогов в ДООУ раскрывает основные ресурсы:

- личностный ресурс педагога;
- ресурсы образовательного пространства;
- методические ресурсы.

Тьютором используется совокупность педагогических технологий, характерных для модели открытого образования. Ведущую роль играют технологии и методы активного обучения — диалог, анализ конкретных ситуаций, ролевые игры, тренинги, портфолио.

Тьютор использует информационные технологии для организации взаимодействия с педагогами на расстоянии.

Сопровождая конкретного педагога, решая поставленные задачи, тьютор использует индивидуальные и групповые формы организации деятельности.

Распределение полномочий и ответственности между специалистами ДООУ является одним из важных звеньев в управлении реализацией персонифицированных программ.

Цель управления реализацией персонифицированных программ — тьюторское сопровождение в совершенствовании профессиональных компетенций.

Задачи тьютора:

- выявление имеющихся ресурсов для реализации персонифицированных программ,
- анализ, оценка и прогнозирование ресурсов внешней и внутренней среды для реализации персонифицированных программ,
- обеспечение комплексного подхода к управлению ресурсами (внешними и внутренними),
- обеспечение ресурсов персонифицированных программ (финансовое, материально-техническое, методическое);
- осуществление контроля ресурсного обеспечения реализации персонифицированных программ.

Современное образовательное учреждение – это мощный и сложный механизм. Одному человеку не под силу решать все управленческие задачи. Поэтому в управлении возникает необходимость совместной работы многих людей и разделения труда между ними. Результатом такого разделения становится организационная структура управления.

Заведующий образовательного учреждения обеспечивает нормативно правовую основу ресурсного обеспечения реализации персонифицированных программ, координирует деятельность своих непосредственных заместителей – заместитель по УВР, старший воспитатель, выполняющих роль тьютора.

В соответствии с этим в должностные инструкции вышеназванных лиц были внесены соответствующие дополнения, добавлен функционал тьютора.

Создана рабочая группа, у которой есть свои задачи, функции, права, ответственность, организация деятельности, все это отражается в положении о творческой группе по разработке персонифицированной программы педагогов.

Заведующий лично или один из его заместителей организует работу по проектированию и реализации персонифицированных программ педагогов, а также обеспечивает их методическое сопровождение. Осуществляет

руководство педагогического совета, на заседаниях которого рассматриваются вопросы реализации персонифицированных программ, качество работы педагогов, удовлетворенность последних предлагаемыми из вне образовательными услугами; принимает решение об оказании финансовой поддержки реализации персонифицированных программ. Заведующий обеспечивает условия для непрерывного повышения квалификации работников ДООУ в рамках реализации персонифицированных программ: научно-методические, методические, информационные, материально-технические. Устанавливает взаимоотношения с учреждениями образования, обеспечивающими переподготовку и повышение квалификации работников образования в целях реализации персонифицированных программ педагогов ДООУ.

Заведующий не в состоянии единолично решать все возникающие управленческие проблемы, даже непосредственно входящие в круг его служебных обязанностей, поскольку их достаточно много, они разнообразны и специфичны, а его знания, опыт и имеющийся запас времени ограничены. Поэтому, сохраняя за собой выработку стратегии, контроль и общее управление, он делегирует полномочия по решению ряда проблем и сопряженную с этим ответственность подчиненным, обладающим необходимыми знаниями, опытом, заинтересованностью принять участие в управлении. Делегирование полномочий по управлению реализацией персонифицированных программ педагогов осуществляется на основании должностных инструкций заместителя заведующего по УВР и старшего воспитателя, куда вносятся положения об управлении реализацией персонифицированных программ. Заместитель заведующего по УВР и старший воспитатель, курирующие вопросы реализации персонифицированных программ оказывают тьюторское сопровождение (*консультируют*) в разработке персонифицированных программ с учетом выявленных в ходе мониторинга затруднений, проблем и

продвижений педагогов с целью осуществления лично-ориентированной методической поддержки педагога; отвечают за содержательную часть персонифицированной программы в части внутриучрежденческой системы повышения квалификации, выполнение персонифицированных программ, качество их реализации, курируют участие педагогов во внешних формах повышения квалификации в соответствии с персонифицированной программой; обеспечивают методическую поддержку и сопровождение реализации программы.

Выявленные в ходе диагностики профессиональные затруднения и потребности обусловили выбор содержательного компонента персонифицированных программ, включающего:

- отбор основных рабочих учебных модулей, обеспечивающих решение конкретных задач повышения квалификации и достижения планируемых результатов;

- разработку учебно-тематического плана реализации персонифицированной программы, представленного инвариантным и вариативным компонентами;

- разработку критериев результативности реализации программы;

- расчет ресурсного обеспечения реализации каждой персонифицированной программы с указанием необходимой кадровой, методической и финансово-экономической составляющей (при этом данный компонент программы позволил увидеть экономическую целесообразность использования различных подходов к построению учебно-тематического плана).

Учебно-тематический план персонифицированной программы представлен двумя модулями: инвариантная и вариативная части. Инвариантная часть связана с обязательными на сегодняшний день компетенциями педагога: умением работать в соответствии с требованиями ФГОС, совершенствование профессиональных знаний и навыков, психолого-

педагогическое обеспечение профессиональной деятельности педагога. Выбор вариативных модулей связан с индивидуальными затруднениями педагога. Далее заместитель заведующего по УВР проводил маркетинговые исследования рынка образовательных услуг учреждений профессионального дополнительного образования с целью создания информационной среды для формирования запроса.

- ГБОУ ДПО ЧИППКРО,
- ЧИРПО,
- Институт развития профессионального образования Челябинского государственного педагогического университета,
- ФНМЦ им. Л. В. Занкова,
- Издательский дом «1 сентября»,
- Образовательный центр «Эйдос» и др.

Формами изучения рынка образовательных услуг являлись:

- анализ информации на официальных сайтах указанных учреждений,
- получение по указанным на сайте контактам консультаций от специалистов по содержанию программ курсов.

Были определены критерии отбора образовательных программ:

- актуальность тематики и содержания,
- вариативность форм освоения (очных, заочных, дистанционных),
- практическая направленность,
- объем часов обучения.

Кроме того, были определены критерии отбора учреждений профессионального дополнительного образования:

- комплексность оказания услуг,
- возможность применения модульно-накопительной системы,
- открытость и обоснованность ценовой политики,
- качественный состав профессорско-преподавательского состава,
- транспортная и временная доступность.

С учетом специфики МАБОУ «ДС № 18 г. Челябинска», методических и кадровых условий реализации персонифицированных программ совместно с педагогами была выстроена система внутрифирменного повышения квалификации. Ее основными формами стали следующие:

- изучение научно-методической литературы по определенной проблеме;
- посещение занятий и мероприятий, связанных с решением имеющихся у педагога проблем, анализ этих занятий и мероприятий;
- разработка рабочей документации педагога по определенной теме;
- разработка и проведение открытого мероприятия (мастер-класс, занятие) в целях преодоления имеющихся затруднений;
- посещение семинаров, конференций, связанных с проблемой;
- обобщение своего опыта;
- консультирование, наставничество;
- представление своего опыта (проведение занятий со слушателями курсов повышения квалификации на базовой площадке, выступление на конференциях и семинарах различного уровня, участие в конкурсах педагогического мастерства, подготовка публикаций, прохождение аттестации на первую или высшую квалификационную категорию). При определении приоритетных форм внутрифирменного повышения квалификации учитывались сложившиеся в МАБОУ «ДС №18 г. Челябинска» методические условия.

После разработки содержательной части персонифицированных программ рабочей группой были определены сроки прохождения курсовой подготовки по определенной тематике и связанный с этим график внутрифирменного повышения квалификации, формы и сроки представления его результатов.

Важной составляющей управления реализацией персонифицированных программ является процедура контроля, которая представлена тремя уровнями: административным, осуществляемым заместителем заведующей по

УВР и старшим воспитателем, и самоконтролем со стороны работника образовательного учреждения, реализующего конкретную программу. В каждой персонифицированной программе определено, какие вопросы контролирует каждый из административных работников. Административный контроль за разработкой и осуществлением персонифицированной программы включает:

- разработку сводного плана-графика повышения квалификации различных категорий работников образовательного учреждения;
- осуществление контроля хода реализации персонифицированной программы (ежеквартально);
- организацию процедуры диагностирования достижения планируемых результатов повышения квалификации работников (1 раз в полугодие);
- внесение изменений в персонифицированную программу (по согласованию с работником по итогам диагностических процедур).

Со стороны работника необходимыми аспектами реализации персонифицированной программы выступили:

- участие в мероприятиях, предусмотренных планом работы ДОУ, персонифицированной программой повышения квалификации;
- своевременное предоставление документов установленного образца о повышении квалификации;
- формирование портфолио достижений;
- представление опыта работы на научно-практических и иных мероприятиях, проводимых как на институциональном, так и на региональном уровнях.

2.3. Анализ результатов внедрения в практику персонифицированных программ

Обобщающий этап эксперимента проходил в декабре 2017 года, рабочей группой ДОУ для получения достоверных результатов экспериментальной работы была повторно проведена диагностика и самодиагностика выявления уровней сформированности профессиональных компетенций у испытуемых. Результаты диагностики представлены в таблице №3. Приняли участие 5 педагогов.

Таблица №3

Результаты диагностики

Оценивание уровня профессиональных компетенций воспитателей

№ п/п	Компетенции	Показатели (индикаторы) оценивания	1	2	3	4	5
1	Получение воспитателем информации о результатах развития детей дошкольного возраста на основе результатов педагогической диагностики	1. Анализ психофизических особенностей и динамики развития детей.	7	8	8	9	7
		1. Анализ необходимости применения инновационной стратегии развития детей дошкольного возраста.	8	6	7	7	6
		2. Проектирование ожидаемого результата в применении инновационных технологий.	7	7	5	6	8
		3. Осуществление индивидуального и дифференцированного подхода к осуществлению образования.	7	7	6	8	6
		4. Соотношение результатов достижений ребенка с требованиями государственного стандарта по дошкольному образованию.	9	9	8	9	8
		5. Анализ индивидуальной траектории развития ребёнка; причин задержки развития ребенка (по необходимости).	8	8	8	8	8
2	Демонстрация	Владение основами дошкольной педагогики и педагогики развития детей раннего возраста, методик; современных					

	воспитателем знаний дошкольной педагогики и педагогики развития детей дошкольного возраста, методик; современных инновационных педагогических технологий в области развития детей дошкольного возраста	инновационных педагогических технологий в области развития детей дошкольного возраста:					
		б) знание и применение в педагогической деятельности, принципов педагогики развития детей дошкольного возраста и методик;	9	9	9	10	9
		б) владение и использование современных форм организации образования детей дошкольного возраста;	8	9	9	9	9
		в) использование современных педагогических технологий;	9	9	9	9	9
		г) использование нетрадиционных форм образования /индивидуальная работа с детьми;	10	10	10	10	10
		д) использование инновационных направлений в дошкольном образовании;	6	7	6	5	6
		е) использование метода проектов как одной из современных тенденций в дошкольном образовании.	9	9	9	9	9
3	Организация времени на педагогическую и инновационную деятельность, использование пространства группы, развивающих пособий для реализации задач инновационной деятельности; ТСО и информационных технологий (компьютерных) в целях воспитания и обучения детей дошкольного возраста	1) Решение задач мотивации: а) привлекает внимание детей перед объяснением нового материала;	9	10	9	8	9
		б) дает ясные, четкие, полные указания по ходу деятельности, доступные пониманию ребёнка дошкольного возраста;	8	8	8	7	7
		в) наглядные пособия и материалы находятся в доступном для самостоятельной познавательной детской деятельности месте, открыты для их использования, в достаточном количестве;	9	9	9	9	9
		г) эффективность детской деятельности стимулируется поддержанием интереса, внесением ярких, образных стимулов;	9	9	9	9	9
		д) воспитатель умело показывает детям значимость результата их деятельности, поощряя их самостоятельность;	9	8	9	9	9
		е) эффективное использование времени на образовательную деятельность: использование проблемных ситуаций в окружающей жизни для повышения познавательной активности детей;	8	8	9	10	9
		ж) осуществление индивидуального и дифференцированного подходов в ходе образовательного процесса, умение видеть всех детей, держать на контроле их деятельность;	6	7	6	8	9

		з) использование предметно - развивающей среды группы в процессе образовательной работы, наполнение предметно - развивающей среды материалами для занятий;	8	8	10	7	8
		и) использование ТСО в ходе образовательной работы с детьми;	7	7	8	6	5
		к) использование компьютера в образовательной работе с детьми, создание и адаптация развивающих образовательных программ для детей дошкольного возраста;	8	8	8	7	8
		л) внесение музыкального фона в процесс образования (режимные моменты, прием детей, занятия, самостоятельная деятельность детей).	9	9	9	10	9
4	Общение, взаимодействие педагога с детьми	1) В общении с детьми: -создает условия для развития эмоционального общения детей со взрослыми; -помогает детям наладить положительные контакты со сверстниками; создает условия для развития предметного взаимодействия с детьми (сотрудничества), предлагая им различные образцы действий с предметами; -поощряет и стимулирует интерес детей к чтению книжек; -создает условия для формирования у детей представления о себе; -создает условия для развития речи детей; -организует продуктивные и творческие виды деятельности детей; -создает условия для овладения детьми ходьбой, сложными локомоциями, тонкой моторикой рук.	10	10	8	8	9

		<p>2) Педагог, взаимодействуя с детьми:</p> <ul style="list-style-type: none"> -проявляет уважение к личности каждого ребенка, доброжелательное внимание к нему; -чутко реагирует на инициативу детей в общении, на их потребность в поддержке взрослых; -создает условия для формирования у детей положительных взаимоотношений со сверстниками; -не ограничивает естественный шум в группе (оживленную деятельность, игру, смех, свободный разговор); голос педагога не доминирует над голосами детей; -в ходе обучающих занятий учитывает возрастные возможности и интересы детей; -организует процессуальные игры детей как творческую деятельность; -поддерживает положительное самоощущение детей, способствуют формированию у них знаний о себе; -не прибегает к физическому наказанию или другим негативным дисциплинарным методам, которые обижают, пугают или унижают детей. 	9	10	10	9	10
5	Демонстрация педагогом современных методов воспитания и обучения	<p>1) Актуализация образовательной информации (подготовка к восприятию учебной информации):</p> <p>б) мотивация деятельности;</p> <p>б) проблемно - поисковые методы в образовательной деятельности;</p> <p>в) использование экспериментирования и детского проектирования при организации разных видов деятельности;</p> <p>г) использование схем, моделей для создания устойчивого познавательного интереса детей к деятельности;</p> <p>д) использование разнообразных проектов по направлениям инновационной деятельности в дошкольном образовании;</p>	7	7	7	8	6

		<p>2) Предъявление образовательной информации:</p> <p>б) доступность преподнесения познавательной информации;</p> <p>б) последовательность изложения материала;</p> <p>в) использование методов развивающего обучения;</p> <p>г) использование современных педагогических технологий;</p> <p>д) сменяемость видов детской деятельности в ходе предъявления образовательной информации;</p> <p>е) поддержание интереса детей к содержанию информации;</p> <p>ж) стимулирование самостоятельной познавательной активности.</p>	8	8	8	8	8
		<p>3) Выявление освоенности содержания образования:</p> <p>б) оценивание активности детей;</p> <p>б) анализ уровня освоенности каждым ребенком содержания информации;</p> <p>в) анализ эффективности применяемых методов и приемов;</p> <p>г) анализ результативности образовательного мероприятия;</p> <p>д) установление «обратных связей» (реакция детей);</p> <p>е) анализ результативности применения инновационных технологий в образовании детей раннего возраста;</p> <p>ж) анализ уровня паритета здоровья и образованности детей раннего возраста.</p>	7	7	6	7	8
6	Поддержание положительного микроклимата в коллективе (эмоционально-положительной атмосферы)	<p>1) Передача положительного отношения к детям:</p> <p>б) посредством зрительного контакта, мимики;</p> <p>б) посредством голосовых интонаций и модуляций;</p> <p>в) тактильным контактом;</p> <p>г) жестами.</p>	9	9	9	8	9

	<p>2) Стимуляция интереса ребенка к жизни в группе:</p> <p>б) мотивация всех видов детской деятельности;</p> <p>б) обыгрывание интересных аспектов каждого вида деятельности;</p> <p>в) использование юмора, шуток;</p> <p>г) поддержание положительных нравственных проявлений детей в определенных видах деятельности.</p>	8	8	8	9	8
	<p>3) Демонстрация тепла и дружелюбия:</p> <p>б) приятный тон голоса, зрительного контакта;</p> <p>б) использование имен детей в теплой, дружественной манере;</p> <p>в) теплота, дружелюбие демонстрируются путем тактильного контакта, проявлением внимания;</p> <p>г) теплота, дружелюбие демонстрируются посредством улыбок, юмора.</p>	9	9	9	9	9
	<p>4) Помощь детям в выработке позитивной самооценки:</p> <p>б) речь педагога свободна от насмешек и сарказма;</p> <p>б) воспитатель ведет себя с детьми учтиво, вежливо, уважительно;</p> <p>в) персонализированное поощрение за выполненную работу, проявленную доброту к другим детям;</p> <p>г) персонализированная поддержка и одобрение при трудностях.</p>	9	9	9	9	9
Итого %		81	82	81	82	81

Анализ показал, что сформированность профессиональных компетенции у всех педагогов вышла на достаточный уровень. Результаты сравнительного анализа представлены на диаграмме.

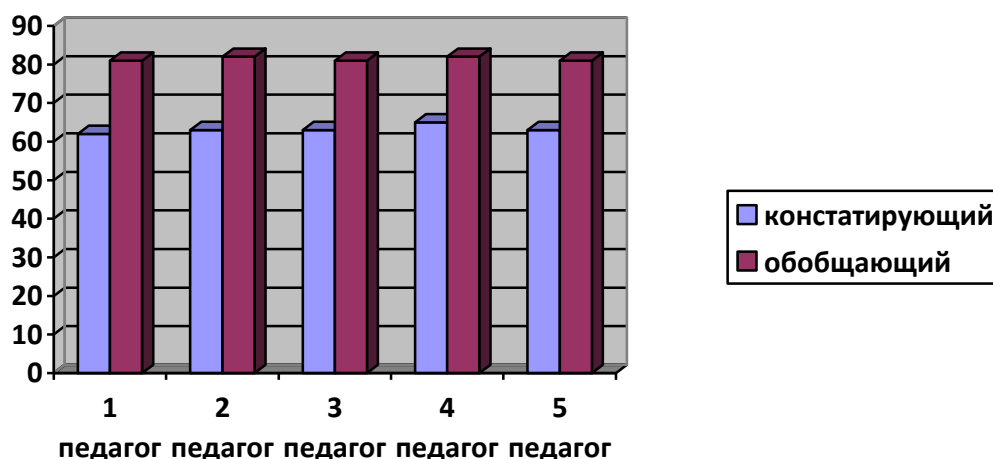


Рис.9. Уровень профессиональных компетенций

Проведя промежуточные итоги реализации модели управления совершенствованием профессиональных компетенций педагога посредством персонализированных программ, можно сделать вывод:

- у всех педагогов, участвовавших в эксперименте, наблюдается рост показателей;

- повысилась профессиональная активность педагогов, они успешно участвуют в конкурсах профессионального мастерства, распространяют свой педагогический опыт на различном уровне.

Таким образом, было выявлено, что модель, сформированная в учреждении и обеспечивающая разработку и реализацию персонализированных программ, позволяет педагогическому персоналу эффективно распределить свое время, рационально и самостоятельно осуществить выбор из всего разнообразия предлагаемых тем и форм профессионального роста, а управленческой команде эффективно осуществить управленческую поддержку педагогов в совершенствовании их профессиональных компетенций.

Выводы по главе II

1. С целью апробации модели тьюторского сопровождения педагогов ДООУ нами был проведен педагогический эксперимент. На первом констатирующем этапе, проводилось оценивание уровня профессиональных компетенций педагогов. Были проведены диагностика и самодиагностика.

2. Для проведения формирующего этапа эксперимента, на основе затруднений педагогов были разработаны персонифицированные программы, направленные на совершенствование профессиональных компетенций, в которые вошли следующие разделы: карта диагностики профессиональной теоретической подготовленности к педагогической деятельности воспитателя ДООУ, карта диагностики «Профессиональная компетентность воспитателя ДООУ»; план самообразовательной деятельности воспитателя ДООУ; план - проект карьерного роста воспитателя ДООУ.

Реализованная модели управления совершенствованием профессиональных компетенций педагога посредством персонифицированных программ, способствовала:

- росту показателей сформированности профессиональных компетенций у всех педагогов, участвовавших в эксперименте;
- повысилась профессиональная активность педагогов, они успешно участвуют в конкурсах профессионального мастерства, распространяют свой педагогический опыт на различном уровне.

3. Экспериментально подтверждена гипотеза о том, что развитие профессиональных компетенций педагогов ДООУ может быть результативным, если учитываются и реализуются следующие организационно - педагогические условия:

- изучены нормативные требования системы современного

дошкольного образования, потребности дошкольного учреждения и педагогов в развитии профессиональных компетенций;

➤ на основе функционального анализа деятельности педагогов в условиях ДОУ определено содержание профессиональных компетенций, выявлены уровни их проявления в процессе педагогической деятельности;

➤ разработаны и реализованы персонифицированные программы, ориентированные на развитие профессиональных компетенций педагогов с учетом уровня их подготовки.

Таким образом, результаты экспериментального исследования свидетельствуют, что предложенная нами модель управления совершенствованием профессиональных компетенций педагога посредством персонифицированных программ является достаточно эффективной, способствующей качественному изменению, преобразованию структурных элементов в такой сложной системе, какой является профессиональная компетенция.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность проблемы совершенствования профессиональных компетенций педагогов посредством персонифицированных программ обусловлена возрастающими требованиями к качеству образования, а следовательно квалификации и профессионализму педагогов.

История развития системы требований к педагогической компетенции показывает, что попытки ее концептуального оформления как относительно самостоятельного понятия науки предпринимаются лишь в последние десятилетия прошлого века. Основная линия эволюции понятия «педагогическая компетенция» связана с гуманизацией системы образования и педагогических отношений, с интеграцией педагогикой результатов и опыта (в том числе — и диагностического) сопредельных наук - социологии, социальной, педагогической и экспериментальной психологии, их концептуальных наработок и инструментария. Проведенный нами анализ позволяет сделать вывод, что современная модель педагогического профессионализма должна опираться на парадигму гуманистической педагогики и личностно-ориентированного образования. Эта парадигма объективно требует гуманизации и психологизации педагогического процесса, и выражается в виде обоснованных дифференцированных системных требований к структуре профессионально-педагогических компетенций:

- концептуального обоснования комплекса требований к структуре профессионально-педагогических компетенций,
- систематичности проведения диагностики педагогического профессионализма,
- профессиональной разработки диагностического инструментария;

- комплексного использования методик разного типа для синхронизированного оценивания уровня основных компетенций педагогов.

Анализ научной литературы и инновационной практики образования позволяет нам сделать следующие выводы, что педагогическая стратегия «сопровождение» имеет место на этапе послевузовского образования. Данная стратегия реализуется в основном в технологии тьюторского сопровождения и имеет ряд отличительных особенностей: модульный характер построения программ, персоналистические принципы их реализации, направленность обучения и деятельности от «сопровождаемого», командность как характеристику «сопровождаемого» субъекта. В основе сопровождения профессионального становления нового типа – творчество, практика, анализ и рефлексия деятельности. Это обучение основано на сотрудничестве и длится на протяжении всей жизни.

Средством для организации процесса профессионального становления являются персонифицированные программы педагогов. Персонифицированные программы строятся за счет организации рефлексии особого типа, в ходе которой действия педагога в конкретной ситуации сопоставляются с его актуальными качествами: знаниями, представлениями, опытом, индивидуальностью (мастерством, способностями, профессиональной компетентностью и т.д.) и до оформления проходят ряд стадий: образовательные потребности – образовательные задачи – персонифицированная программа.

Тем самым мы имеем основания считать цели и задачи исследования реализованными, а гипотезу - подтвердившейся в своих основных положениях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абакумова, И. В. Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов Текст. / И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, И.А Рудакова. -Ростов н/Д.: Изд-во Рост. гос. ун-та, 2006. — 256 с.
2. Абакумова, И. В. Введение в психологию творчества: основные понятия и диагностика Текст. / И.В. Абакумова, Е.М. Азарко. Ростов н/Д.: РГУ, 2001.- 300 с.
3. Абдуллина, О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования Текст. / О.А. Абакумова. — М.: Просвещение, 1984.-208 с.
4. Адольф, В. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя Текст. // Педагогика.— 1998. № 1. - С. 72-75.
5. Алешина, Е. С. Проблемы диагностики педагогических способностей Текст. // Проблемы диагностики факторов продуктивной деятельности педагогического коллектива среднего профтехучилища. JL, 1988.
6. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства в XIV-XVII вв. Текст. : антология. М.: Педагогика, 1985. - 363 с.
7. Антология педагогической мысли России XVIII в. Текст. : антология. М.: Педагогика. - 1985. - 480 с.
8. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. Текст. : антология. М.: Педагогика, 1985. - 360 с.
9. Антонова, Л. Г. Муки обретения собственного голоса (о проблеме творческой индивидуальности при создании высказывания) Текст. / Л.Г. Антонова. М.: Педагогика 2005. - 197 с.

10. Ащепков, В. Т. Теоретические основы и прикладные аспекты профессиональной адаптации преподавателей высшей школы Текст. : автореф. дис. . д-ра педагог, наук / В.Т. Ащепков. Ростов н/Д., 1997. - 43 с.
11. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды Текст. / Ю.К. Бабанский. М.: Педагогика, 1989. - 560 с.
12. Бабанский, Ю. К. Методика исследования типичных затруднений в деятельности учителей Текст. / Ю.К. Бабанский // О дидактических затруднениях в деятельности учителей и путях их преодоления. М.: НИИ школ МП РСФСР. 1974. - С. 12 - 21.
13. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы Текст. / Ю.К. Бабанский. М., 1985.
14. Бабанский, Ю. К. Результаты исследования деятельности учителей Текст. / Ю.К. Бабанский, А.Д. Деминцев, Т.С. Полякова // О дидактических затруднениях в деятельности учителей и путях их преодоления. М.: НИИ школ МП РСФСР, 1974. - С. 22 - 64.
15. Балицкая, Н. З. Педагогическое образование за рубежом. Тесты на компетентность учителя Текст. // Педагогическое образование. 1992. — Выпуск №5.-С. 101 102.
16. Басов, М. Я. Общие основы педологии Текст. / М.Я. Басов. М.; Л.: ГИЗ, 1931.
17. Батышев, А. С. Педагогические основы изучения, обобщения и внедрения передового опыта Текст. / А.С. Батышев. Ташкент: Укитувчи, 1978. — 184 с.
18. Белкин, А. С. Диагностика педагогической запущенности учащихся Текст. : учебное пособие / А.С. Белкин. — Свердловск: Свердл. педин-т, 1979. — 108 с.

19. Берлизова, Г. А. Экспресс-диагностика в системе управления муниципальным образованием Текст. / Г.А. Берлизова. — Ростов н/Д.: СКНЦ ВШ, Изд-во фирма «Ирбис», 1998. 64 с.
20. Бермус, А. Г. Концептуальная модель развития «Российская поликультурная школа» Текст. : методическое пособие / А.Г. Бермус. — Ростов н/Д.: Ростиздат, 2001. — 88 с.
21. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии Текст. / В.П. Беспалько. М.: Педагогика, 1989. - 192 с.
22. Бондаревская, Е. В. Педагогическая культура учителя в системе лично-ориентированного образования Текст. / Е.В. Бондаревская, Г.П. Богомолова // Инновационная школа. 1997. - № 3 (7). - С. 81 - 85.
23. Введение в педагогическую культуру Текст. : учебное пособие / Под ред. Е.В. Бондаревской. Ростов н/Д.: РГПУ, 1995. - 126 с.
24. В помощь переподготовке работников социального воспитания Текст. : материалы отдела подготовки педагогического персонала Главсоцвоса РСФСР / Под ред. Я.Р. Гайлиса. М., 1944.
25. Вершловский, С. Г. Учитель-методист — наставник стажера Текст. : книга для учителей / С.Г. Вершловский, Н.Н. Гриб, В.Ю. Крючевский и др. М.: Просвещение, 1988. - 144 с.
26. Вильман, О. Дидактика как история образования в ее отношениях к социологии и истории образования Текст. : т. 1 / О. Вильман. М.: Типогр. Г. Лисснера и А. Гешела, 1904. - 471 с.
27. Воробьев, Г. Г. Школа будущего начинается сегодня Текст. / Г.Г. Воробьев. — М.: Просвещение, 1991.-239 с.
28. Воронова, Т. А. Формы и методы контроля качества знаний и уровня профессиональной компетентности будущего учителя Текст. / Т.А. Воронова. -М.: Просвещение, 1991.-239 с.

29. Габдулина, Л. И. Стиль педагогического общения и его ценностно-смысловые и когнитивные детерминанты Текст. : автореф. дис. . канд. психол. наук / Л.И. Габдулина. Ростов н/Д., 1999. - 23 с.
30. Гармаш, А. Н. Программа гуманитарной подготовки в техническом вузе Текст. / А.Н. Гармаш, И.А. Цатурова, И.Л. Луцкая // Вопросы повышения качества подготовки специалистов в инженерно-технических вузах. Таганрог: ТРТИ 1989. - 158 с.
31. Гершунский, Б. С. Прогнозирование содержания образования в техникумах Текст. / Б.С. Гершунский. М.: Высш.шк., 1980. - 144 с.
32. Гершунский, Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика Текст. / Б.С. Гершунский. — М.: Флинта, Наука, 2003.
33. Гершунский, Б. С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика Текст. / Б.С. Гершунский. Киев: Вища школа, 1986. - С. 177.
34. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов Текст. : справочное издание. Европейский фонд образования: ЕФО, 1997.
35. Гордин, Я. А. Право на поединок: роман в документах и рассуждениях Текст. / Я.А. Гордин. Л.: Сов. писатель, 1989. - 248 с.
36. Гузева, Н. Ю. Современные подходы к изучению личности учителя как профессионала Текст. / Н.Ю. Гузева // Ученые записки ООИУУ. Оренбург, 1998. - Т. 3. - С. 104 - 114.
37. Гульчевская, В. Г. Современные педагогические технологии Текст. : модульное пособие для дистанционного обучения / В.Г. Гульчевская, Н.Е. Гульчевская. — Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского обл. ИНК и ПРО. 1999. - 51 с.
38. Гуревич, А. Я. Проблемы средневековой народной культуры Текст. / А. Я. Гуревич. — М.: Искусство, 1981. 359 с.

39. Гуревич, К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы Текст. / К.М. Гуревич. — М.: Наука, 1970. — 272 с.
40. Делор, Ж. Образование: сокровитное сокровище Текст. / Ж. Делор. — UNESCO, 1996.- 118 с.
41. Демоз, Ллойд. Психоистория Текст. / Ллойд Демоз. — Ростов н/Д.: «Феникс», 2000.-512 с.
42. Деражне, Ю.Л. Педагогические основы открытого обучения: Науч. – метод. пособие / Ю.Л. Деражне. – М., 1997. – 104 с.
43. Дистервег, А. Избранные педагогические произведения Текст. / А. Дистервег. М.: Учпедгиз, 1956. -314с.
44. Джанерьян, С. Т. Профессиональная Я- концепция: специальный анализ Текст. / С.Т. Джанерьян. — Ростов н/Д.: Издательство Ростовского университета, 2004. 480 с.
45. Дружилов, С. А. Профессионалы и профессионализм в новой реальности: психологические механизмы и проблемы формирования Текст. / С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. Альманах СО РАО, ИПК. Новокузнецк, 2001. Вып. 5. - С. 46 - 56.
46. Дружилов, С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход Текст. / С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. Альманах СО РАО, ИПК. Новокузнецк, 2001. Вып. 5.-С. 57-64.
47. Дуранов, М. Е. Профессионально-педагогическая деятельность и исследовательский подход к ней Текст. / М.Е. Дуранов. — Челябинск: ЧГАКИ, 2002.-276 с.
48. Дьяченко, Е. В. особенности самоанализа педагога в процессе профессионализации Текст. : автореф. дис. . канд. психол. наук / Е.В. Дьяченко. — Пермь 2002. 24 с.

49. Евланова, Л. И. Анализ способности педагога определять и формулировать цель своей деятельности Текст. / Л.И. Евланова // Методист. — 2005. — № 3. - С. 36-37.
50. Елканов, С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя Текст. / С.Б. Елканов. М.: Просвещение, 1989. - 118 с.
51. Есарева, З. Ф. Взаимодействия научной и педагогической деятельности преподавателя высшей школы Текст. : автореф. дис. . д-ра педаг. наук / З.Ф. Есарова. JL, 1975.
52. Ефремова, Н. Ф. Современные тестовые технологии в образовании Текст. / Н.Ф. Ефремова. М.; Ростов н/Д.: Изд. центр ДГПУ, 2001.
53. Закон Российской Федерации об образовании Текст. : офиц. текст : в ред. Федерального закона от 13.01.1996 № 12-ФЗ.-М., 1996.
54. Зборовский, Г. Е. Профессиональная и внепроизводственная деятельность инженера-педагога Текст. : учебное пособие / Г.Е. Зборовский. Свердловск: Свердл. инж.-пед. ин-т, 1987. -48 с.
55. Зборовский, Г. Е. Инженер-педагог: образ жизни и профессиональная деятельность Текст. : учебное пособие / Г.Е. Зборовский, Г.А. Карпова. — Свердловск: Свердл. инж.-пед. ин-т, 1983. 56 с.
56. Зеер, Э. Ф. Структура и особенности инженерно-педагогической деятельности Текст. / Э.Ф. Зеер, Н.С. Глуханюк // Социально-психологические особенности личности инженера-педагога. — Свердловск: Свердл. инж.-пед. ин-т, 1988.-С. 98-110.
57. Зембицкий, Д. М. Проблемы повышения квалификации работников образования Текст. : методическое пособие / Д.М. Зембицкий. — Ростов н/Д.: Ростовское книжн. изд. 1993. 62 с.
58. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования Текст. / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. -С. 34-42.

59. Иванова, Е. В. Личностные особенности, обуславливающие возникновение профессиональной деформации и их изменения в процессе профилактико-профессиональной работы Текст. : автореф. дис. . канд. психол. наук / Е.В. Иванова. Ярославль, 2003. - 23 с.
60. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика Текст. / К. Ингекамп. — М.: Педагогика, 1991. 240 с.
61. Исаев, Е. И. Становление и развитие профессионального становления будущего педагога Текст. / Е.И. Исаева, Е.Г. Косаревский, В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. 2000. - № 3. - С. 57 — 58.
62. Карпова, Г. Ф. Образовательная ситуация в России в первой половине XX века Текст. / Г.Ф. Карпова. Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского пед. ин-та, 1994.- 280 с.
63. Иньков, М. Е. Диагностическая компетентность учителя как средство оптимизации образовательного процесса Текст. / М.Е. Иньков // Актуальные проблемы педагогической диагностики и мониторинга системы образования. Таганрог: ТГПИ, 2005. - С. 105 - 107.
64. Казарицкая, И. Компетентность учителя: инструментарий оценки и самооценки Текст. / И. Казарицкая, ЛТ. Голованова, Л. Каплич и др. // Директор школы. 2002. - № 6. - С. 16 - 24.
65. Карпова, Г. Ф. Методика изучения личности учащихся ПТУ Текст. : методическое пособие / Г.Ф. Карпова, Е.А. Михайлычев. М.: Высш. шк., 1989. -126 с.
66. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике Текст. / М.В. Кларин. - Рига, 1995.
67. Князев, А. М. Гражданственность как слагаемое социально-политической компетентности личности Текст. : материалы совещания / А.М. Князев //

68. Проблемы качества образования. Материалы XIII Всероссийского совещания. Кн. 2. Компетентность человека новое качество результата образования. - М.: Наука, 1999. - С. 37 - 39.
69. Коменский, Я. А. Великая дидактика Текст. : собрание сочинений : в 2 т. : Т. 1 / Я.А. Коменский // Избр. педагог, соч. М.: Педагогика, 1982. — С. 242 — 476.
70. Коменский, Я. А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих Текст. : собрание сочинений : в 2 т. : т. 2 / Я.А. Коменский // Избр. педагог, соч. М.: Педагогика, 1982. - С. 285 - 469.
71. Концепция управления качеством образования // Вестник образования. — 1992.-№6.-С. 25-40.
72. Кочетов, А. И. Педагогическая диагностика Текст. / А.И. Кочетов. — Армавир; Славянск на Кубани: Армавирский ГПИ, 1998. 287 с.
73. Краевский, В. В. Проблемы научного обоснования обучения Текст. / В.В. Кричевский. М., 1977. - С. 37.
74. Кузьмина, Н. В. Методы исследования педагогической деятельности Текст. : методическое пособие / Н.В. Кузьмина. JL: ЛГУ, 1970. - 114 с.
75. Кузьмина, Н. В. Анализ педагогической деятельности мастера производственного обучения: методические рекомендации Текст. : методическое пособие / Н.В. Кузьмина. М.; Педагогика, 1988; 2000.
76. Кузьмина, Н. В. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя Текст. : методическое пособие / Н.В. Кузьмина, В.И. Гинецинский // Советская педагогика. — 1982. № 3. - С. 63 - 66.
77. Куркин, Е. Б. Управление образованием в условиях рынка Текст. / Е.Б. Куркин. -М.: Новая школа, 1997. 144 с.

78. Куприянова, Л. М. Научно-методические принципы оценки педагогического мастерства преподавателя высшей школы Текст. / Л.М. Куприянова // Проблемы и тенденции развития кадрового потенциала высшей школы. — М., 2001.-С. 189-200.
79. Лаптева, М. Д. Позиционно-ролевая компетентность специалиста как важный показатель качества профессионального образования Текст. : материалы совещания / М.Д. Лаптева // Проблемы качества образования: Материалы
80. Леднев, В. С. Содержание образования Текст. / В.С. Леднев. М.: Просвещение, 1989.-238 с.
81. Леднев, В. С. Содержание общего среднего образования: Проблемы структуры Текст. / В.С. Леднев. М.: Педагогика, 1980. - 264 с.
82. Лукина, Н. А. Диагностическая основа управления муниципальной методической службой Текст. / Н.А. Лукина // Педагогическая диагностика. -2002.-№2.-С. 147- 160.
83. Марев, И. Методологические основы дидактики Текст. : пер. с болг. / И. Марев. М.: Педагогика, 1987. - 224 с.
84. Маркова, А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя Текст. / А.К. Маркова // Советская педагогика. — 1990. — № 8. — С. 55-63.
85. Маркова, А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя Текст. / А.К. Маркова // Педагогика. — 1995. № 6. - С. 55 — 63.
86. Маркова, А. К. Психология труда учителя Текст. / А.К. Маркова. М.: Педагогика 1993. - 50 с.
87. Маркова, А. К. Психология профессионализма Текст. / А.К. Маркова. — М.: Знание, 1996.-200 с.

88. Мейман, Э. Очерк экспериментальной педагогики Текст. / Э. Мейман. М., 1916.
89. Метельский, Г. И. Психологические основы гностической деятельности учителя Текст. / Г.И. Метельский. Л.: Издательство ЛГУ, 1979. - 109 с.
90. Митина, Л. М. Психология профессионального развития Текст. / Л.М. Митина. М.: Педагогика 1998. - 137 с.
91. Митина Л.И. Психология профессионального развития учителя Текст. : автореф. дис. д-ра психол. наук / Л.И. Митина. М., 1995. - 48 с.
92. ПЗ.Михайлычев, Е. А. Теоретические основы педагогической диагностики Текст. : автореф. . д-ра пед. наук / Е.А. Михайлычев. — Свердловск, 1991.30 с.
93. Михайлычев, Е. А. Педагогическая диагностика: история, теория, современность Текст. / Е.А. Михайлычев, Г.Ф. Карпова, Е.Е. Леонова. Ростов н/Д., 2002.-256 с.
94. Михеев, В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике Текст. / В.И. Михеев. М.: Высш. шк., 1987. - 200 с.
95. Молчанов, С. Г. Профессиональная компетентность учителя и ее оценивание Текст. / С.Г. Молчанов // К.Д. Ушинский и проблемы современного образования. Челябинск, 2000. - С. 60 - 64.
96. Овчарова, Р. В. Психологическая экспертиза профессиональной компетентности учителя Текст. / Р.В. Овчарова // Образование и наука. — 2001. — № 1.-С. 83-87.
97. Основы педагогического мастерстваТекст. / Под ред. И.А. Зязюна. М.: Просвещение, 1989. - 302 с.
98. Паначин, Ф. Г. Педагогическое образование в России (историко-педагогические очерки) Текст. / Ф.Г. Паначин. М.: Педагогика, 1979. — 138 с.

99. Петровская, Л. А. Компетентность в общении Текст. / Л.А. Петровская. - М., 1989.
100. Попова, Е. В. Психолого-педагогическая компетентность как научно-педагогическая проблема Текст. / Е.В. Попова // Известия Южного отделения Российской академии образования. Вып. 1. — Ростов н/Д., 1999. — С. 127-136.
101. Поташник, М. М., Моисеев А.М. Управление современной школой (в вопросах и ответах) Текст. / М.М. Поташник, А.М. Моисеев. М.: Новая школа, 1997.-352 с.
102. Прогнозирование развития школы и педагогики Текст. : т. 2. М.: Изд -во АПН СССР, 1974.-С. 15.
103. Профессиональная культура учителя (программа изучения) Текст. / Сост. В.А. Сластенин, Н.И. Филиппенко. М., 1993. - 22 с.
104. Профессия учитель: беседы с молодыми учителями Текст. / Под ред. В.Г. Ошункина, Ю.Н. Кулюшкина, С.Г. Вершловского. - М.: Педагогика, 1987. -192 с.
105. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация Текст. / Дж. Равен. М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002. - 396 с.
106. Разбудько, В. М. Особенности коммуникативной деятельности учителя Текст. /В.М. Раздобудько. М.: Наука, 1993. - 385 с.
107. Раченко, И. П. Диагностика педагогической компетентности Текст. / И.П. Раченко. Пятигорск, 1990. - 37 с.
108. Раченко, И. П. Диагностика развития педагогического творчества учителя Текст. / И.П. Раченко. Пятигорск, 1992. — 35 с.
109. Раченко, И. П. Диагностика качества профессионально-педагогической деятельности учителя Текст. / И.П. Раченко. — Пятигорск: Пятиг. ин-т иностр.яз., 1986. 119 с.

110. Рогозин, Д. М. Когнитивный анализ опросного инструментария Текст. / Д.М. Рогозин. М.: Ин-т Фонда «Общественное мнение», 2002. — 254 с.
111. Рыжов, В. А. Классификация образовательных программ и систем Текст. / В.А. Рыжов. М.: ИНИНФО, 1994. - 157 с.
112. Рудакова, И. А. Основы управления педагогическими системами Текст. / И.А. Рудакова. Ростов н/Д.: Феникс, 2006. - 280 с.
113. Сафонцев, С. А. Квалиметрический анализ процедур педагогического диагностирования Текст. / С.А. Сафонцев, О.И. Шамильян // Гуманитарные и социально-экономические науки. -2006. -№ 5.-С. 212 — 215.
114. Сафонцев, С. А. Квалиметрические измерения в процессе мониторинга структуры и содержания образовательных программ Текст. / С.А. Сафонцев, С.В. Попов, Н.Ю. Сафонцева // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2005.-№4. -С. 20-23.
115. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии Текст.: учебное пособие / Г.К. Селевко. М.: Народное образование, 1998. - 256 с.
116. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем Текст. / В.В. Сериков. — М.: Логос, 1999. — 324 с.
117. Синенко, В. Я. Профессионализм учителя Текст. / В.Я. Синенко // Педагогика. 1999. -№ 5. - С. 45-51.
118. Слостенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность Текст. / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. — М.: Изд-во «Магистр», 1987. 224 с.
119. Слостенин, В. А. Педагогика Текст. : учебное пособие / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М.: «Школа-пресс», 1998. -512 с.
120. Слободчиков, В.И. Очерки по психологии образования / В.И. Слободчиков. – 2-е изд., перераб. и доп. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. – 272 с.

121. Солянкина, Н. Л. Система повышения квалификации: один из подходов к оценке профессиональной компетентности педагога Электронный ресурс. : Центр мониторинга качества образования. Красноярск. — solynkina@cross-irk.ru.
122. Стеценко, И. А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития Текст. : автореф. дис. . д-ра педагог, наук / И.А. Стеценко. Ростов н/Д., 2006.- 44 с.
123. Стратегия модернизации содержания общего образования Текст. : материалы для разработки документов по обновлению общего образования. — М., 2001.
124. Тотанова, А. С. Изучение учителем результатов своей деятельности как фактор самосовершенствования Текст. / А.С. Тотанова. Л., 1982.
125. Фоменко, С. Л. Мониторинг профессионального становления членов педагогического коллектива Текст. / С.Л. Фоменко // Педагогика. — 2005. — № 5. -С. 59 64.
126. Фридман, Л. М. Педагогический опыт глазами психолога Текст. / Л.М. Фридман. — М.: Просвещение, 1987. 268 с.
127. Хозяинов, Г. И. Педагогическое мастерство преподавателя Текст. / Г.И. Хозяинов. М.: Высш. шк., 1988. - 128 с.
128. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 Электронный ресурс. : Центр «Эйдос». www.eidos.ru/news/compet/htm.
129. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности Текст. / В.Д. Шадриков. М.: Наука, 1982. - 284 с.

130. Gronlund Norman E. How to Make Achievement Test and Assessment. — Allyn and Bacon. 1993.
131. Hart A. Teaching the Media. International Perspectives. New Jersey. Lawrence Erlbaum. 1998.
132. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC). Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997.
133. Jones J.E. Portfolio Assessment as a Strategy for Self direction in Learning. New Direction for Adult and Continuing Educations (64). P. 23-29.
134. Millenium. Rendezvous with Future / C. Hermandesz, R. Mayur. Mumbai. 1998.

**МУНИЦИПАЛЬНОЕ АВТОНОМНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«ДЕТСКИЙ САД № 18 г. ЧЕЛЯБИНСКА»
454021, г. Челябинск, ул. Скульптора Головницкого, 18
тел.: (351) 724-30-54, 724-30-53
ИНН 7448156613 КПП 744801001**

ПРИНЯТО:
Заседание Совета МАДОУ «ДС №18 г.
Челябинска»
Протокол № 2 от 04.02.2016г

УТВЕРЖДЕНО:
Заведующий МАДОУ «ДС №18 г.
Челябинска»
_____/Степанова О.Б.
Приказ №6 от 04.02.2016 г

Персонифицированная программа

Кравцовой Варвары Сергеевны

**воспитателя муниципального автономного дошкольного
образовательного учреждения**

«Детский сад №18 г. Челябинска»

Пояснительная записка

На смену традиционной модели образования пришла установка на непрерывное образование в течение жизни, необходимость которого стала общепризнанной. Основными постулатами непрерывного образования, сформулированными Международной комиссией ЮНЕСКО по образованию для XXI века и выражающими суть этого процесса, стали: научиться познавать; научиться делать; научиться жить вместе; научиться жить. По данным ЮНЕСКО в странах Европы дополнительным образованием охвачено 30-40% населения в возрасте 25-64 года. В среднем по странам ЕС соответствующая доля населения составляет 17%, в России - всего лишь 8%. Это, наверное, и объясняет повышенный интерес в России к вопросам непрерывного образования, в том числе и к разработке и исполнению персонифицированных программ повышения квалификации педагогических работников.

Под персонифицированной программой следует понимать, с одной стороны, систему мероприятий, направленных на реализацию повышения квалификации и переподготовки педагогов дошкольного образовательного учреждения, с другой стороны, – стратегический инструмент профессионального образования взрослых, позволяющий активизировать творческую инициативу сотрудников, направить интеллектуальную и духовную энергию человеческих ресурсов на эффективную реализацию миссии образовательного учреждения.

Основными принципами построения и совершенствования системы повышения квалификации в настоящее время являются: государственный характер системы повышения квалификации; детерминированность социально-политическим и экономическим развитием общества; взаимосвязь системы повышения квалификации и систем педагогического образования; непрерывность процесса повышения квалификации на протяжении всего

периода педагогической деятельности; целостность содержания повышения квалификации.

Одной из форм развития профессиональной компетентности педагогических работников дошкольного образовательного учреждения является персонифицированная программа повышения квалификации.

Персонифицированная – это значит адресная, ориентированная на конкретного педагога, его потребности и осознанные дефициты профессиональных компетентностей.

Персонификация – это многосмысловое понятие. Это понятие права раз в три года (согласно Закону «Об образовании в РФ») повысить свою квалификацию в той области, в которой осознаются дефициты. С другой стороны, это и ответственность перед работодателем за реализацию тех задач, которые руководитель дошкольного образовательного учреждения ставит перед педагогом, ответственность за предоставление по результатам ожидаемого продукта.

Данная персонифицированная программа разработана в соответствии со структурой, требованиями к содержанию персонифицированных программ педагогических и руководящих работников в сфере образования.

Персонифицированная программа содержит как систему внешнего повышения квалификации (в образовательных организациях дополнительного профессионального образования), так и внутрифирменное повышение квалификации через систему методической работы ДОУ.

Срок реализации персонифицированной программы – 3 года.

**Результаты мониторинга профессиональной деятельности
воспитателя ДОУ**

**Карта для диагностики профессиональной теоретической подготовленности к педагогической деятельности
воспитателя ДОУ**

Инструкция: для получения данных необходимо проставить оценки от 0 до 3 баллов по каждому из показателей в таблицу.

0 баллов – отсутствие выраженности данного показателя у педагога;

1 балл – слабая выраженность показателя;

2 балла – достаточная выраженность показателя у педагога;

3 балла – оптимальная выраженность данного показателя.

Таблица № 1

Признаки	Показатели оценивания	Баллы
Научная подготовленность		
1. Информированность о теоретических основах педагогики и методик развития детей дошкольного возраста	1. Ориентация в целях и задачах современного дошкольного образования. 2. Владение основными закономерностями и принципами педагогики и методик развития детей дошкольного возраста 3. Оперирование научной терминологией. 4. Ориентация в отборе содержания образования детей дошкольного возраста на основе современной образовательной парадигмы, научных данных, фактов, понятий. 5. Понимание логики педагогической науки.	3
2. Информированность о методах дошкольной педагогики и психологии	1. Ориентация в многообразии методов дошкольной педагогики и психологии 2. Понимание сущности методов дошкольной педагогики 3. Представление о возможности эффективного использования методов в процессе практической работы с детьми.	2
3. Информированность о современных разработках в области дошкольной педагогики	1. Ориентация в истории научных открытий. 2. Понимание необходимости ее использования в процессе воспитания детей дошкольного возраста 3. Владение знаниями об инновационных стратегиях в дошкольном образовании. 4. Представление о значимости использования этих знаний в образовании детей дошкольного возраста	2
Методическая подготовленность воспитателя ДОУ		

1. Знание содержания образования для детей дошкольного возраста	<ol style="list-style-type: none"> 1. Представление о роли воспитания и обучения в развитии личности ребенка (формирование базового доверия к миру, становление позитивной «Я-концепции») 2. Понимание целей и задач развития детей дошкольного возраста 3. Ориентация в современных программах дошкольного образования и современных педагогических технологиях развития детей дошкольного возраста 4. Определение форм и методов развития познавательной активности у детей раннего возраста 	2
2. Информированность о методах и приемах развития детей дошкольного возраста.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Понимание адекватности методов и приемов развития детей дошкольного возраста целям и содержанию дошкольного образования. 2. Ориентация в разнообразии и целевой направленности различных методов и приемов развития детей дошкольного возраста. 3. Понимание сущности различных методов обучения и специфики их использования в процессе работы с детьми разных возрастных групп. 4. Ориентация в современных педагогических технологиях в области развития детей дошкольного возраста. 	3
3. Информированность о формах организации образования детей дошкольного возраста	<ol style="list-style-type: none"> 1. Понимание взаимной связи содержания, форм и методов обучения детей. 2. Ориентация в специфике различных форм организации детей дошкольного возраста. 3. Ориентация в современных и нетрадиционных формах организации обучения детей, в их сущности и условиях успешного использования в практической работе. 	3

4. Информированность о средствах обучения детей дошкольного возраста	1. Ориентация в разнообразии, специфике и условиях использования различных средств обучения для детей дошкольного возраста 2. Понимание роли и функций средств обучения в активизации познавательных процессов детей дошкольного возраста	2
	3. Понимание необходимости управления развитием познавательных процессов у детей дошкольного возраста и месте педагога в этом процессе	3
	4. Владение приемами планирования и организации личного труда и деятельности детей дошкольного возраста	3
	5. Ориентация в содержании контрольно-аналитической деятельности педагога в процессе развития детей дошкольного возраста	2
	6. Владение приемами педагогической техники	3
	Психологическая подготовленность	
1. Информированность о психологических особенностях детей дошкольного возраста, основных этапах их развития	1. Ориентация в психологических особенностях дошкольников и необходимости их учета при отборе содержания, форм и методов обучения. 2. Понимание роли психодиагностики в построении индивидуальных образовательных программ. 3. Ориентация в диагностических методах оценки развития детей дошкольного возраста	3

2. Информированность о психологических закономерностях обучения, воспитания и развития детей дошкольного возраста	1. Понимание закономерностей познания. 2. Ориентация в компонентах обучения, их сущности и логической взаимосвязи. 3. Понимание психологических основ обучения, воспитания и развития личности дошкольника в разных возрастных группах.	3
---	---	---

Обработка результатов: руководитель методической работы подсчитывает общий балл по каждому из выделенных показателей для оценивания и, используя предложенную ниже формулу, определяет коэффициент по каждому показателю и общий коэффициент профессиональной подготовки.

К – профессиональная подготовленность;

К1 – теоретическая подготовленность;

К2 – методическая подготовленность;

К3 – психологическая подготовленность;

S – сумма баллов.

$$K1 = S: (12 \times 3); K2 = S: (13 \times 3); K3 = S: (14 \times 3); K = (K1 + K2 + K3) : 3$$

На основании полученных данных определяется уровень профессиональной подготовленности каждого педагога, который может быть определен как:

- оптимальный уровень – от 1 до 0,8 баллов,
- достаточный уровень – от 0,79 до 0,6 баллов,

- критический уровень - от 0,59 до 0,3 баллов,
- недопустимый уровень – от 0,29 балла и ниже.

Выявлен достаточный уровень

Диагностика «Профессиональная компетентность воспитателя ДОУ»

№ п/п	Компетенции	Показатели (индикаторы) оценивания	Оценка
1	Получение воспитателем информации о результатах развития детей раннего возраста на основе результатов педагогической диагностики	1. Анализ психофизических особенностей и динамики развития детей. 2. Анализ необходимости применения инновационной стратегии развития детей дошкольного возраста. 3. Проектирование ожидаемого результата в применении инновационных технологий. 4. Осуществление индивидуального и дифференцированного подхода к осуществлению образования. 5. Соотношение результатов достижений ребенка с требованиями государственного стандарта по дошкольному образованию. 6. Анализ индивидуальной траектории развития ребёнка; причин задержки развития ребенка (по необходимости).	
2	Демонстрация воспитателем знаний дошкольной педагогики и педагогики развития детей дошкольного возраста, методик; современных	Владение основами дошкольной педагогики и педагогики развития детей раннего возраста, методик; современных инновационных педагогических технологий в области развития детей раннего возраста: с) Знание и применение в педагогической деятельности принципов педагогики развития детей дошкольного возраста и методик; d) Владение и использование современных форм организации образования детей дошкольного возраста; e) Использование современных педагогических технологий; f) Использование нетрадиционных форм образования /индивидуальная работа с детьми;	

	инновационных педагогических технологий в области развития детей дошкольного возраста	g) Использование инновационных направлений в дошкольном образовании; h) Использование метода проектов как одной из современных тенденций в дошкольном образовании.	
3	Организация времени на педагогическую и инновационную деятельность, использование пространства группы, развивающих пособий для реализации задач инновационной деятельности; ТСО и информационных технологий (компьютерных) в целях воспитания и обучения детей дошкольного возраста	1) Решение задач мотивации: a) привлекает внимание детей перед объяснением нового материала; b) дает ясные, четкие, полные указания по ходу деятельности, доступные пониманию ребёнка дошкольного возраста; c) наглядные пособия и материалы находятся в доступном для самостоятельной познавательной детской деятельности месте, открыты для их использования, в достаточном количестве; d) эффективность детской деятельности стимулируется поддержанием интереса, внесением ярких, образных стимулов; e) воспитатель умело показывает детям значимость результата их деятельности, поощряя их самостоятельность; f) Эффективное использование времени на образовательную деятельность: использование проблемных ситуаций в окружающей жизни для повышения познавательной активности детей; g) осуществление индивидуального и дифференцированного подходов в ходе образовательного процесса, умение видеть всех детей, держать на контроле их деятельность; h) использование предметно - развивающей среды группы в процессе образовательной работы, наполнение предметно - развивающей среды материалами для занятий; i) использование ТСО в ходе образовательной работы с детьми; j) использование компьютера в образовательной работе с детьми, создание и адаптация развивающих образовательных программ для детей дошкольного возраста; k) внесение музыкального фона в процесс образования (режимные моменты, прием детей, занятия, самостоятельная деятельность детей).	
4	Общение,	1) В общении с детьми: a) создает условия для развития эмоционального общения детей со взрослыми;	

	взаимодействие педагога с детьми	<p>b) помогает детям наладить положительные контакты со сверстниками;</p> <p>c) создает условия для развития предметного взаимодействия с детьми (сотрудничества), предлагая им различные образцы действий с предметами;</p> <p>d) поощряет и стимулирует интерес детей к чтению книжек;</p> <p>e) создает условия для формирования у детей представления о себе;</p> <p>f) создает условия для развития речи детей;</p> <p>g) организует продуктивные и творческие виды деятельности детей;</p> <p>h) создает условия для овладения детьми ходьбой, сложными локомоциями, тонкой моторикой рук.</p> <p>2) Педагог, взаимодействуя с детьми:</p> <p>a) проявляет уважение к личности каждого ребенка, доброжелательное внимание к нему;</p> <p>b) чутко реагирует на инициативу детей в общении, на их потребность в поддержке взрослых;</p> <p>c) создает условия для формирования у детей положительных взаимоотношений со сверстниками;</p> <p>d) не ограничивает естественный шум в группе (оживленную деятельность, игру, смех, свободный разговор); голос педагога не доминирует над голосами детей;</p> <p>e) в ходе обучающих занятий учитывает возрастные возможности и интересы детей;</p> <p>f) организует процессуальные игры детей как творческую деятельность;</p> <p>g) поддерживает положительное самоощущение детей, способствуют формированию у них знаний о себе;</p> <p>h) не прибегает к физическому наказанию или другим негативным дисциплинарным методам, которые обижают, пугают или унижают детей.</p>	
5	Демонстрация педагогом современных методов воспитания и обучения	<p>1) Актуализация образовательной информации (подготовка к восприятию учебной информации):</p> <p>с) мотивация деятельности;</p> <p>б) проблемно - поисковые методы в образовательной деятельности;</p> <p>в) использование экспериментирования и детского проектирования при организации разных видов деятельности;</p> <p>г) использование схем, моделей для создания устойчивого познавательного интереса детей к</p>	

		<p>деятельности;</p> <p>д) использование разнообразных проектов по направлениям инновационной деятельности в дошкольном образовании;</p> <p>2) Предъявление образовательной информации:</p> <p>с) доступность преподнесения познавательной информации;</p> <p>б) последовательность изложения материала;</p> <p>в) использование методов развивающего обучения;</p> <p>г) использование современных педагогических технологий;</p> <p>д) сменяемость видов детской деятельности в ходе предъявления образовательной информации;</p> <p>е) поддержание интереса детей к содержанию информации;</p> <p>ж) стимулирование самостоятельной познавательной активности.</p> <p>3) Выявление освоенности содержания образования:</p> <p>с) оценивание активности детей;</p> <p>б) анализ уровня освоенности каждым ребенком содержания информации;</p> <p>в) анализ эффективности применяемых методов и приемов;</p> <p>г) анализ результативности образовательного мероприятия;</p> <p>д) установление «обратных связей» (реакция детей);</p> <p>е) анализ результативности применения инновационных технологий в образовании детей раннего возраста;</p> <p>ж) анализ уровня паритета здоровья и образованности детей раннего возраста.</p>	
6	<p>Поддержание положительного микроклимата коллективе (эмоционально- положительной</p> <p>в</p>	<p>1) Передача положительного отношения к детям:</p> <p>с) посредством зрительного контакта, мимики;</p> <p>б) посредством голосовых интонаций и модуляций;</p> <p>в) тактильным контактом;</p> <p>г) жестами.</p> <p>2) Стимуляция интереса ребенка к жизни в группе:</p>	

	атмосферы)	<p>с) мотивация всех видов детской деятельности;</p> <p>б) обыгрывание интересных аспектов каждого вида деятельности;</p> <p>в) использование юмора, шуток;</p> <p>г) поддержание положительных нравственных проявлений детей в определенных видах деятельности.</p> <p>3) Демонстрация тепла и дружелюбия:</p> <p>с) приятный тон голоса, зрительного контакта;</p> <p>б) использование имен детей в теплой, дружественной манере;</p> <p>в) теплота, дружелюбие демонстрируются путем тактильного контакта, проявлением внимания;</p> <p>г) теплота, дружелюбие демонстрируются посредством улыбок, юмора.</p> <p>4) Помощь детям в выработке позитивной самооценки:</p> <p>с) речь педагога свободна от насмешек и сарказма;</p> <p>б) воспитатель ведет себя с детьми учтиво, вежливо, уважительно;</p> <p>в) персонализированное поощрение за выполненную работу, проявленную доброту к другим детям;</p> <p>г) персонализированная поддержка и одобрение при трудностях.</p>	
7	Поддержание организованного поведения	<p>Поддержание включенности ребенка в разные виды деятельности:</p> <p>а) мотивация разных видов деятельности поддержание интереса;</p> <p>б) поиск методов активного включения в работу пассивных, замкнутых, робких детей;</p> <p>в) поощрение проявления творчества и самостоятельности;</p> <p>г) использование невербальных средств воздействия в целях вовлечения ребенка в деятельность;</p> <p>д) высказывание личного отношения к проявлению негативного поведения ребенка.</p>	

Выявленный уровень компетентности – критический (62%)

Инструкция: для заполнения данной анкеты руководителям предлагается оценить уровень педагога по каждому направлению профессиональной компетентности. Для этого оценивается уровень по каждому показателю по 10-ти балльной шкале:

10-9 баллов – если показатель присутствует в полной мере в деятельности педагога;

8-7 баллов – если показатель не в полной мере присутствует в деятельности педагога;

6-5 баллов – показатель в меньшей мере присутствует в деятельности педагога;

4-3 балла – показатель отсутствует

За каждый показатель проставляется балльная оценка, затем высчитывается процентное соотношение каждого показателя.

Если педагог набирает:

90-100% - то уровень его профессиональной компетентности оптимальный;

89-70% - уровень его профессиональной компетентности достаточный;

69-50% - уровень компетентности критический;

менее 50% - уровень недопустимый.

**Оценивание состояния профессиональной компетентности
как основание построения личностно ориентированного
повышения квалификации**

Первый уровень профессионально-педагогической квалификации

Имеется определенный освоенный объем личных психолого-педагогических, предметных, частно - методических, управленческих и других знаний. Опыт их реализации в профессиональной деятельности отсутствует или незначителен. Круг содержательных разделов и объем освоенных знаний ограничен образовательными программами, использованными при подготовке специалистов. Полнота, точность воспроизведения, использование в практических ситуациях не достигает высшего значения.

Профессиональная направленность ярко не выражена. Не наблюдается активное участие в продуктивной деятельности, заметна склонность к выполнению репродуктивных действий. Педагог избегает участия в инновационной деятельности, в выполнении любых видов дополнительных функций.

Педагогическая техника сформирована на недопустимом уровне, характеризуется наличием разрозненных сведений об операциональном составе отдельных педагогических действий.

Второй уровень профессионально-педагогической квалификации

Педагог имеет значительный багаж освоенных знаний. Имеется опыт их применения в профессиональной деятельности. Преобладают предметные и частно-методические знания, соответствующие требованиям образовательных программ. Потребности в расширении знаний, совершенствовании их содержательного состава, структуры (размерности) не испытывает. Освоены многие психолого-педагогические закономерности, особенно эмпирические. Нравственные качества содействуют добросовестному осуществлению профессиональных функций. С течением времени профессиональные знания, лежащие в основе компетентности, не всегда адекватны действительности. По собственной инициативе не стремится к изменению размерности личных знаний.

Уровень сформированности педагогической техники недостаточен, характеризуется наличием отдельных педагогических умений. Возникают затруднения при осуществлении сложных видов профессиональной деятельности.

Третий уровень профессионально-педагогической квалификации

Объем педагогических, предметных, частно-методических, управленческих и др. знаний примерно соответствует содержанию образования специалистов в предпрофессиональный период. Опыт их реализации в профессиональной деятельности отсутствует или незначителен. Полнота, точность воспроизведения, использование в практических ситуациях не достигает высшего значения. Заметно стремление преобразования размерности освоенных знаний в меняющихся условиях.

Ярко выражена педагогическая направленность. Педагог активно включается в продуктивную деятельность, испытывает потребность участия в инновационной деятельности. Не избегает проблемных ситуаций. Испытывает потребность к повышению квалификации в различных формах.

Педагогическая техника сформирована на достаточном уровне, характеризуется наличием сведений об операциональном составе педагогических действий, быстрым накоплением опыта их осуществления в силу активности профессионального поведения. Нравственные качества способствуют регуляции профессиональной деятельности и обуславливают выбор эффективных путей управления ею.

Четвертый уровень профессионально-педагогической квалификации

Имеется широкий багаж профессионально-полезных знаний. Их размерность характеризуется полезностью всех составляющих и соблюдением необходимых пропорций. Освоенные знания осознанно используются и в традиционных, и в проблемных ситуациях. Педагогическая направленность ярко выражена. Нравственные качества обеспечивают стабильно нравственное поведение в отношениях с учащимися и с коллегами.

Педагогическая техника, в условиях выполнения привычных функциональных обязанностей, сформирована на оптимальном уровне. Однако потребность и способность к росту образованности утрачена или снижена. С трудом ориентируется в изменившихся условиях. В таких случаях наблюдается неадекватность квалификационных характеристик потребностям субъектов образовательных систем и свойствам самих систем.

Пятый уровень профессионально-педагогической квалификации

Имеется широкий багаж профессионально полезных знаний. Их размерность характеризуется полезностью всех составляющих и соблюдением необходимых пропорций. Освоенные знания осознанно используются и в традиционных, и в проблемных ситуациях. В случаях изменения условий педагог целенаправленно повышает профессиональную

квалификацию. Выражена потребность и способность к повышению образованности, изменению размерности профессионально значимых личностных знаний.

Педагогическая направленность ярко выражена. Нравственные качества обеспечивают стабильно нравственное поведение в отношениях с учащимися и коллегами.

Педагогическая техника сформирована на высоком уровне.

Помимо представленного в тексте инструментария оценивания профессиональной компетентности воспитателя групп детей раннего возраста могут быть использованы и другие инструменты (см. приложение 3)

Выявлен второй уровень профессионально-педагогической квалификации

Итоги мониторинга профессиональной деятельности

Направления профессиональной деятельности	Уровень выраженности	рекомендации
<p>Состояние профессиональной компетентности как основание построения личностно ориентированного повышения квалификации</p>	<p>четвертый уровень</p>	<p>Обобщение позитивного опыта педагогической деятельности с детьми дошкольного возраста</p>
<p>Профессиональная компетентность педагога групп детей дошкольного возраста, осуществляющего инновационную деятельность</p>	<p>третий уровень</p>	<p>Овладение инновационными методами развития детей дошкольного возраста</p>
<p>Профессиональная теоретическая подготовленность к педагогической деятельности в группах детей дошкольного возраста</p>	<p>второй уровень</p>	<p>Познакомиться с современными нормативно-правовыми документами в сфере дошкольного образования (ФЗ-273. ФГОС ДО)</p>

**План самообразовательной деятельности воспитателя ДОУ
Кравцовой Варвары Сергеевны**

№	Срок	Проблема/тема	Этап самообразования	Рекомендации
1	2016 год	Современная образовательная политика в сфере образования	Изучение Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации»	1.Подготовка извлечений из ФЗ-273 по правам, обязанностям и ответственности педагога образовательной организации
				2.Подготовка извлечений из ФЗ-273 по правам, обязанностям и ответственности родителей
			Изучение концепции ФГОС ДО	Подготовка предложений, для проектирования «Дорожной карты введения ФГОС ДО»
			Изучение требований к структуре основной образовательной программы дошкольного образования	Подготовка предложений для плана работы ВТГ по проектированию ООП, содержания ОО «Познавательное развитие»
			Изучение требований к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования	1. Проектирование программы обновления содержания обучения, предметно-развивающей среды в условиях введения ФГОС ДО

				2. Участие в современных формах методической работы с педагогами (проблемно-проектные семинары, тренинги, деловые игры, семинары-практикумы по проектированию вариативной части ООП)
			Изучение программно-методических требований к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования	1.Изучение и анализ современного программно-методического обеспечения по проблеме развития детей раннего возраста.
				2.Подготовка сообщения (статьи, доклада) по проблеме обеспеченности методической продукцией образование детей дошкольного возраста
2	2016 год	Отражение требований ФЗ-273, Профессионального стандарта педагога, ФГОС ДО в деятельности воспитателя	Изучение теории и практики деятельностного подхода к организации образовательного процесса в ДОУ	1. Извлечения из Профессионального стандарта педагога, ФГОС ДО 2. Подготовка выступления на педагогической гостиной по проблемам введения ФГОС ДО
			Проектирование Рабочей программы	1. Отбор содержания ОО ФГОС ДО

			воспитателя по всем возрастным группам	<p>2. Представление пояснительной записки к рабочей программе на Педагогическом совете ДОУ</p> <p>3. Определение инновационных направлений в деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ДО (экологическое образование).</p>
				<p>4. Определение подходов к организации педагогической диагностики освоения детьми содержания ООП ДОУ</p>
3	2017 год	Реализация ФГОС ДО, инвариантной и вариативной частей ООП ДОУ	Разработка методического обеспечения реализации ООП ДОУ	<p>1. Разработка конспектов занятий по всем направлениям развития ребенка и ОО</p> <p>2. Разработка сценариев воспитательных мероприятий в целях социализации ребенка дошкольного возраста</p> <p>3. Проектирование системы взаимодействия с семьями воспитанников в условиях реализации ФГОС ДО</p>

План - проект карьерного роста воспитателя ДОУ

Первый год работы:

1. Реализация перспектив, выдвинутых в проектной работе на первую категорию.
2. Участие в районных, городских, областных конкурсах, смотрах.
3. Разработка авторской программы или методических рекомендаций по направлению инновационной педагогической деятельности. (Методическое пособие «Метод проектов в практической деятельности ДОУ в условиях введения ФГОС ДО. Экологические проекты»)
4. Создание методического обеспечения реализации системы работы по одному из инновационных направлений в деятельности воспитателя.
5. Создание дидактического обеспечения ООП и рабочей программы.

Второй год работы:

1. Разработка программного обеспечения инновационной деятельности ОУ (участие в создании инновационной методической продукции).
2. Руководство одним из инновационных структурных подразделений внутри ОУ (творческой группой, временным научно-исследовательским коллективом, методическим объединением).
3. Подготовка к публикации позитивного педагогического опыта.

Третий год работы:

1. Организация исследовательской работы по одному из направлений инновационной деятельности учреждения.
2. Разработка современных подходов к организации мониторинговых исследований по данному направлению.