

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «БАЛТИЙСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ ИММАНУИЛА КАНТА»

*На правах рукописи*



Петрова Светлана Николаевна

МОДУЛЬНОЕ ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ  
ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ  
В УСЛОВИЯХ СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук, профессор  
Самсонова Надежда Владиславовна

Калининград

2017

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
<b>ГЛАВА 1. ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В УСЛОВИЯХ СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН</b>	
1.1. Современные подходы к повышению квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций в условиях стандартизации образования .....	17
1.2. Критерии и показатели профессиональной квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций .....	44
1.3. Сущностная характеристика модульного повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций в условиях стандартизации образования .....	57
Выводы по первой главе.....	74
<b>ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ МОДУЛЬНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В УСЛОВИЯХ СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
2.1. Характеристика профессиональной квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций .....	77
2.2. Модель модульного повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций в условиях стандартизации образования .....	92
2.3. Сравнительный анализ результатов опытно-экспериментальной работы .....	119
Выводы по второй главе.....	143
Заключение.....	149
Список литературы .....	152
Приложения.....	176

## Введение

**Актуальность исследования.** Существенные изменения в системе образования России в связи с введением государственных образовательных и профессионального стандартов актуализировали проблему поиска инновационных подходов к развитию содержания, форм и методов повышения квалификации педагогических работников, в том числе и педагогов дошкольных образовательных организаций (ДОО). Перед организациями повышения квалификации встала задача совершенствования не только профессиональных компетенций педагогов, но и развитие у них способностей и навыков работы в инновационной образовательной среде, отражающей современные потребности государства, закрепленные в образовательных стандартах.

Основным ориентиром, влияющим на отбор содержания повышения квалификации педагогов ДОО, является Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, который четко формулирует требования к разработке образовательных программ. Другим ориентиром является Профессиональный стандарт «Педагог», определяющий требования к профессиональной деятельности педагога ДОО. Но, как показали результаты, проведенного нами в рамках исследования, опроса слушателей курсов повышения квалификации (2011 – 2012 гг.) при Центре дополнительного образования «Восхождение» и анализ деятельности педагогов ДОО ряда регионов (г. Москва, Московская область, Ярославская область, ХМАО и др.), формальные ориентации на эти основополагающие нормативные документы при организации повышения квалификации педагогов ДОО недостаточны. Лишь незначительная часть (12%) педагогов ДОО способна реализовать на практике требования современных образовательных стандартов.

Это обусловлено несколькими обстоятельствами.

- Прежде всего, непониманием организаторами самой сущности повышения квалификации «как процесса погружения субъекта в профессионально-ориентированные ситуации при выполнении целенаправленной деятельности»,

которая способствует не только преобразованию социально-профессионального опыта обучающихся, но также развитию и обогащению ранее приобретенных ими общекультурных, профессиональных и специальных компетенций, позволяющих не только выстраивать образовательный процесс в пределах образовательной программы ДОО, но и самим разрабатывать эти программы в соответствии с ФГОС дошкольного образования [64, с. 10].

- Недостаточной изученностью проблемы формирования и развития профессиональных компетенций педагогов ДОО в процессе повышения квалификации в контексте обеспечения их возможностей и способностей работать в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования. На это обстоятельство указывает целый ряд исследователей, и, в частности, Е.В. Арасланова, Т.Г. Хасанова, Г.Ф. Шафикова, С.Н. Штекляйн и др.

- Низким уровнем развития инновационных процессов в дошкольном образовании. Как указывалось выше, по результатам опроса и анализа деятельности педагогов ДОО ряда регионов только 12% педагогов ДОО из числа респондентов оказались способными перестраивать свою профессиональную деятельность в контексте ФГОС ДО и других нормативных документов. Установлено, что основными причинами такого положения дел также являются: недостаточность профессиональных умений проектирования и реализации образовательного процесса в формах, отличных от непосредственной образовательной деятельности; недостаточное внимание к освоению будущими специалистами прикладных аспектов современной концепции дошкольного образования в процессе вузовской подготовки; профессиональная неподготовленность педагогов к взаимодействию с коллегами и родителями воспитанников в процессе разработки образовательных программ и инновационных технологий; недостаточная разработанность проблемы диагностики профессиональных компетенций педагогов ДОО и уровней ее возможного развития.

Все вышеизложенное, бесспорно, актуализирует проблему модульного образования, но остроактуальной ее делают выявленные нами в ходе

исследования объективно существующие **противоречия** между:

- с одной стороны, возрастающей ролью дошкольного образования в решении вопросов развития и социализации личности на основе современных стандартов образования, а, с другой стороны, неготовностью педагогов ДОО реализовывать современные образовательные стандарты;

- с одной стороны, возможностями системы повышения квалификации оперативно реагировать на профессиональные потребности сферы дошкольного образования, связанные с совершенствованием профессиональной деятельности ее работников в соответствии с современными стандартами образования, в том числе посредством модульного повышения квалификации, а с другой стороны – слабой представленностью модульного повышения квалификации педагогов ДОО в существующей образовательной практике в силу недостаточной разработанности этой проблемы в теории и методике профессионального образования.

Модульное повышение квалификации педагогов ДОО рассматривается нами как междисциплинарная интегральная структура учебного материала, состоящая из относительно самостоятельных и взаимосвязанных элементов научного знания, соответствующих общей структуре научных дисциплин и учебной программе повышения квалификации педагогов ДОО, реализуемая в контексте системно-деятельностного подхода к организации учебного процесса.

**Проблема исследования:** каковы содержание, формы и методы модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования.

**Цель исследования:** разработать содержание, формы и методы модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования.

**Объект исследования:** процесс повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования.

**Предмет исследования:** модульное повышение квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования.

**Гипотеза исследования:** модульное повышение квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования будет эффективным, если:

- будет структурировано по задачам-доминантам, содержанию деятельности, формируемым компетенциям, формам и методам обучения;

- будет осуществляться на основе модели, устанавливающей взаимосвязь между такими компонентами, как цель, содержание, формы, методы и др.;

- будут выявлены организационно-педагогические условия, обеспечивающие цикличность и поэтапность обучения, усиление личностной, профессиональной и практической направленности повышения квалификации;

- методическое обеспечение модульной организации повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования будет соответствовать совокупности нормативно-правовых, методических, технологических, профессиональных требований.

**Задачи исследования:**

1. Разработать структурное содержание модуля повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования.

2. Разработать и осуществить опытно-экспериментальную проверку модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования.

3. Выявить организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективность модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования.

4. Выявить совокупность требований к методическому обеспечению модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования.

**Методологическую основу исследования составили:**

- философские идеи о деятельности как условии развития личности, принципы материалистической диалектики о переходе количества в качество, об общем, особенном и единичном, о практике как критерии истины; теоретические положения педагогики и психологии профессиональной деятельности

(С.Я. Батышев, В.П. Беспалько, В.С. Леднев и др.);

- методология профессионального образования (Ю.К. Бабанский, П.Ф. Кубрушко, В.С. Леднев, А.К. Маркова, А.М. Новиков, В.А. Сластенин и др.);

- методология современной педагогики и теоретические подходы к отбору содержания образования (Б.С. Гершунский, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Д.Б. Эльконин и др.);

- исследования о профессионально-значимых качествах личности (В.П. Беспалько, Э.Ф. Зеер, А.К. Макарова, Н.В. Кузьмина и др.);

- философские диалектические положения о целях, задачах и организационных подходах в системе повышения квалификации (О.С. Анисимов, Э.М. Никитин, П.Г. Щедровицкий и др.);

- общедидактические закономерности, принципы, подходы к организации обучения (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.А. Вербицкий, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьева, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская и др.);

- методология модульного обучения (Н.В. Борисова, К.Я. Вазина, Ю.В. Колесников, Н.Б. Лаврентьева, Н.Д. Никандров, И.Б. Марцинковский, В.А. Рыжов, М.И. Махмутов, В. Оконь, Н.Ю. Посталюк, М.И. Махмутов, и др.);

- междисциплинарный подход в создании модульных программ и модулей (М.А. Анденко, М.В. Гареев, С.И. Куликов, В.В. Карпов, М.Н. Катханов и др.);

- исследования в области организации модульного обучения в системе повышения квалификации (В.Л. Малашенкова, И.Ю. Дробинина, С.Е. Корушева, Н.Е. Качура, Н.Л. Шевелева, Н.М. Мкртчян, М.В. Ковынева, А.В. Мисетов, С.А. Заливчей, О.В. Бачина и др.);

- исследования в области образовательной и инновационной среды образовательного учреждения (В.Н. Депия, Ю.В. Колесников, П.Н. Новиков, Р.И. Кассина, А.А. Киселева, Л.П. Куренна, В.Ю. Питюков, Л.А. Плеханова, В.В. Рубцов, И.А. Юдина, В.А. Ясвин и др.);

- историко-педагогические аспекты формирования сетевой модели

повышения квалификации в условиях андрагогического процесса обучения (М.П. Войтеховская, О.Б. Гач, И.Б. Медведев и др.);

- психолого-педагогические исследования, посвященные базовым моделям образовательного процесса и поиску новых моделей (Г.Б. Корнетов, А.М. Новиков, Ф. Перрену, С.А. Смирнов и др.).

### **Научная новизна исследования:**

1. Разработано структурное содержание модуля повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования, выстраиваемого в динамической последовательности перехода от базового к профессиональному и творческому модулям, включающее: задачу-доминанту, содержание деятельности, формы и методы обучения, результат.

2. Разработана модель модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования, включающая:

- цель – оптимизация процесса повышения квалификации педагогов ДОО за счет формирования у них приемов личностного и профессионального саморазвития, значимых умений в профессиональной деятельности, на основе осознания каждым участником образовательного процесса (слушатель, преподаватель, организатор) полноты представлений о целях, содержании, формах и методах, средствах собственной деятельности в предстоящем процессе повышения квалификации;

- диагностический блок, направленный на выявление владения педагогами ДОО общими и профессиональными компетенциями;

- базовый модуль, включающий задачу-доминанту – развитие общих компетенций; содержание, представленное блоками: нормативно-правовым, психолого-педагогическим, технологическим, проектно-деятельностным, рефлексивным; формы – классическая лекция, лекция-панорама, лекция-диалог, лекция-инструктаж, семинарские занятия; методы – репродуктивные, активные; результат – педагог-эрудит, которого характеризует способность строить свою профессиональную деятельность с соблюдением регулирующих правовых норм, обеспечивать охрану жизни и здоровья детей, организовывать собственную

профессиональную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность, качество и др.

- профессиональный модуль, включающий задачу-доминанту – формирование и развитие профессиональных компетенций; содержание, представленное блоками: нормативно-правовым, психолого-педагогическим, технологическим, проектно-деятельностным, рефлексивным; формы – педагогический полигон, занятия с элементами тренинга; методы – интерактивные; результат – педагог-мастер, которого характеризует способность организовывать мероприятия по укреплению здоровья и физического развития детей, виды деятельности и общение детей, занятия, взаимодействие с родителями и сотрудниками образовательной организации и др.

- творческий модуль, включающий задачу-доминанту – развитие профессиональных компетенций; содержание, представленное блоками: нормативно-правовым, психолого-педагогическим, технологическим, проектно-деятельностным, рефлексивным; формы – творческая мастерская; методы – интерактивные; педагогического, социально-педагогического, психолого-педагогического проектирования; результат – педагог-новатор, которого характеризует способность разрабатывать методическое обеспечение образовательного процесса, осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития, осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления ее целей, содержания, смены технологий и др.

- результат – владение педагогами ДОО приемами личностного и профессионального саморазвития, значимыми умениями в профессиональной деятельности.

3. Выявлена совокупность организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования. Этими условиями являются:

- разработка рабочей учебной программы курсов в полном соответствии с целью и структурой модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования (в организационном плане: обеспечение последовательности изучения содержания учебной программы курса, в педагогическом плане: выстраивание содержания деятельности);

- организация групповых и индивидуальных экспертных оценок выполнения практических заданий слушателями в ходе повышения квалификации (в организационном плане: обеспечение максимальной самостоятельности слушателей; в педагогическом – предоставление слушателям возможности применить свои знания на практике);

- организация неформального профессионального общения, выстроенного на принципах субъект-субъектного взаимодействия (в организационном плане: достижение групподинамического взаимодействия; в педагогическом плане: обеспечение равенства позиций);

- проектирование модели выпускника конкретного курса повышения квалификации с указанием этапов формирования и контроля развития его профессиональных компетенций (в организационном плане: обеспечение поступательного развития; в педагогическом плане: обеспечение признания и учета индивидуальности каждого слушателя);

- организация педагогического мониторинга освоения слушателями образовательной программы, требующего от организаторов повышения квалификации создание информационной базы данных развития уровня общих и профессиональных компетенций в процессе освоения слушателями учебных программ, а также степени их влияния на успешность их дальнейшей педагогической деятельности (в организационном плане: создание информационной базы данных развития уровня общих и профессиональных компетенций; в педагогическом плане: выработка индивидуальных траекторий личностного и профессионального развития).

4. Выявлена совокупность требований к методическому обеспечению модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования. К ним относятся:

1) нормативно-правовые, обуславливающие изучение действующей нормативно-правовой базы организации повышения квалификации педагогов ДОО, выстраивания образовательной деятельности педагогов ДОО с детьми, взаимодействия с их родителями (законными представителями), социальным окружением;

2) методические, определяющие полноту содержания повышения квалификации педагогов ДОО в соответствии с ее целями, задачами и диктующие выбор методов и средств повышения квалификации педагогов ДОО;

3) технологические, обеспечивающие модульный тип организации повышения квалификации педагогов ДОО;

4) профессиональные, устанавливающие приоритетность развития общих и профессиональных компетенций педагогов ДОО.

**Теоретическая значимость исследования:** теория и методика профессионального образования дополнена моделью модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования, системно представляющей процесс повышения квалификации педагогов ДОО.

**Практическая значимость исследования.** Разработано методическое обеспечение модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования, включающее: «Методические рекомендации к реализации модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в инновационной образовательной среде», в которых представлен алгоритм повышения квалификации на основе модульного подхода и характеристики уровней профессиональных компетенций по реализации модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования; «Сборник программ повышения квалификации педагогов ДОО по модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в инновационной

образовательной среде», включающий набор диагностических методик для определения уровней развития общих и профессиональных компетенций.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Структурное содержание модуля повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования включает в себя: задачу-доминанту, содержание деятельности, формы и методы обучения, результат, выстроенные в динамической последовательности перехода от базового к профессиональному и творческому модулям.

2. Системным представлением модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования выступает модель, включающая в себя цель, диагностический блок, три модуля повышения квалификации («Базовый модуль», «Профессиональный модуль», «Творческий модуль») и результат.

3. Модульному повышению квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования способствует реализации совокупности организационно-педагогических условий – разработка рабочей учебной программы курсов в соответствии с целью и структурой модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования; организация групповых и индивидуальных экспертных оценок выполнения практических заданий слушателями в ходе повышения квалификации; организация неформального профессионального общения, выстроенного на принципах субъект-субъектного взаимодействия; обеспечения поэтапности профессионального развития педагогов ДОО – слушателей курсов повышения квалификации; организация педагогического мониторинга освоения слушателями образовательной программы, требующего от организаторов повышения квалификации создание информационной базы данных развития уровня общих и профессиональных компетенций в процессе освоения слушателями учебных программ, а также степени их влияния на успешность их дальнейшей педагогической деятельности.

4. Методическое обеспечение модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования должно соответствовать совокупности нормативно-правовых, методических, технологических и профессиональных требований, учет которых позволяет создать разнообразные учебные материалы и произвести отбор средств для организации повышения квалификации педагогов ДОО, мониторинга этого процесса, а также самоконтроля педагогом ДОО своего профессионального развития.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Теоретические аспекты докладывались и обсуждались на научных конференциях по проблеме исследования в ходе участия в Международных научно-практических конференциях (г. Санкт-Петербург, 2014 г.), на научно-практических семинарах, круглых столах специалистов системы дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) (г. Москва, Московская область, 2014 г, 2015 г.). Результаты диссертационного исследования внедрены в практику работы Центра дополнительного образования «Восхождение» (г. Москва), Учебного центра дополнительного профессионального образования «Методист» (г. Москва), Фонда поддержки педагогических работников «Новатор» (г. Москва), учреждения дополнительного профессионального образования «Дом учителя» (г. Ижевск).

**Экспериментальная база исследования:**

- дошкольные образовательные организации г. Москвы (ГБДОУ № 1881 «Колобок», ГБДОУ № 406 «Лукоморье») и Московской области (ГБОУ МО СКНШДС № 737, ГБДОУ № 1173 «Сказка», МБДОУ № 24, НОЧУ «Ромашка», МАДОУ № 61 «Ромашка», МАДОУ № 15);

- Центр дополнительного образования «Восхождение» (г. Москва);

- Учебный центр дополнительного профессионального образования «Методист» (г. Москва);

- Фонд поддержки педагогических работников «Новатор» (г. Москва);

- учреждение дополнительного профессионального образования «Дом учителя» (г. Ижевск).

Всего в опытно-экспериментальном исследовании приняли участие 130 педагогов ДОО – слушатели курсов повышения квалификации педагогов ДОО.

**Этапы исследования:**

I. Аналитический (2011 – 2012 гг.), включающий анализ состояния разработанности исследуемой проблемы, обобщение имеющегося опыта, формулирование проблемы и научного аппарата исследования.

II. Опытно-экспериментальный (2012 – 2014 гг.), включающий проведение констатирующего эксперимента, разработку модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования и ее опытно-экспериментальную проверку в организациях дополнительного профессионального образования.

III. Завершающий (2015 – 2016 гг.), включающий работу по обработке и анализу экспериментальных данных, полученных на предыдущем этапе исследования, формулирование выводов, а также оформление литературного текста диссертационного исследования.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются опорой на методологию проблемы, совокупностью теоретических и эмпирических методов, комплексом взаимодополняющих методик, адекватных поставленным исследовательским задачам, результатами опытной экспериментальной работы, сочетающими количественный и качественный анализ.

**Структура работы** соответствует логике научного исследования и состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (218 наименований) и 8 приложений. Содержание диссертационного исследования изложено на 242 страницах, иллюстрировано 15 таблицами, 8 рисунками.

## **ГЛАВА 1. Повышение квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций в условиях стандартизации образования как профессионально-педагогический феномен**

Задачу настоящей главы мы видим в том, чтобы на основании комплексного теоретического анализа научных работ, касающихся проблем повышения квалификации педагогов сферы дошкольного образования, определить перспективные направления развития этой системы. Кроме того, мы полагаем, что теоретический анализ позволит в контексте нашего диссертационного исследования разработать концептуальные подходы к построению модели модульного повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций в условиях стандартизации образования.

В соответствии с логикой теоретического анализа нами были изучены: современная законодательная и нормативно-правовая база повышения квалификации педагогов ДОО; современные подходы к повышению квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования; базовые характеристики модульного повышения квалификации педагогов ДОО; современные критерии и показатели профессиональной квалификации педагогов ДОО.

Теоретический анализ научных работ по проблеме исследования позволил нам интерпретировать основной научно-понятийный аппарат, используемый в диссертации следующим образом:

1. Повышение квалификации рассматривается нами как процесс погружения субъекта в профессионально-ориентированные ситуации при выполнении целенаправленной, в основном самостоятельной деятельности, способствующей преобразованию социально-профессионального опыта обучающегося, позволяющего оценивать, прогнозировать ситуации, выбирать конкретно-практические действия, то есть способствовать обогащению ранее

полученных компетенций.

2. Система повышения квалификации в контексте нашего диссертационного исследования определяется как основной институт профессионально-личностного развития педагогических кадров, оперативно реагирующий на запросы практики, что, безусловно, связано с внедрением в эту систему модульного подхода, позволяющего выстроить междисциплинарную интегральную структуру учебного материала, состоящую из относительно самостоятельных и взаимосвязанных элементов научного знания, соответствующих общей структуре научных дисциплин и учебной программе повышения квалификации педагогов ДОО, реализуемую в контексте системно-деятельностного подхода.

3. Профессиональная квалификация трактуется как ступень профессиональной обученности педагога ДОО, обеспечивающая готовность выполнения профессиональных задач и влияющая на их качество и результативность.

4. Модульное повышение квалификации интерпретируется как междисциплинарная интегральная структура учебного материала, состоящая из относительно самостоятельных и взаимосвязанных элементов научного знания, соответствующих общей структуре научных дисциплин и учебной программе повышения квалификации педагогов ДОО, реализуемая в контексте системно-деятельностного подхода к организации учебного процесса.

5. Модель модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования понимается нами как система специфической деятельности, представленной совокупностью взаимосвязанных образовательных модулей, направленной на развертывание и регуляцию взаимосвязанных процессов профессионального развития слушателей и преподавателей курсов в соответствии с проектируемым уровнем развития компетенций педагогов ДОО на основе дифференцированного подхода в условиях стандартизации образования.

6. Критерии профессиональной квалификации определяются нами как средство оценки профессиональной квалификации, позволяющее определить

уровень профессионально-личностного развития педагога ДОО, выражающийся в компетенциях.

7. Показатели профессиональной квалификации трактуются нами как характеристика, определяющая критерии профессиональной квалификации (компетенции), выраженные в знаниях, умениях и навыках, способности их обобщать, выстраивать в конкретный алгоритм и успешно применять в различных видах профессиональной деятельности.

8. Инновационная образовательная среда повышения квалификации педагогов ДОО понимается нами как совокупность социальных и педагогических условий, а также субъектов образовательного процесса и особенностей их взаимодействия, создающих полифункциональную общность, которая обеспечивает личностное и профессиональное развитие обучающихся.

### **1.1. Современные подходы к повышению квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций в условиях стандартизации образования**

Повышение квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций является неотъемлемой и, соответственно, значимой частью системы непрерывного образования в Российской Федерации. В свою очередь оно рассматривается и как самостоятельная система образования, имеющая свою историю развития. Изучение исследований Абрамовой Р.М. [1], Асаевой И.Н. [11], Бех Л.Е. [27], Климиной Л.В. [74], Малашенковой В.Л. [103], Пеньковой Л.А. [138], Тумаковой О.Е. [183], Фомичевой Т.П. [186], Чечулиной О.Г. [193] позволило выявить наиболее устойчивые тенденции развития системы повышения квалификации, которые мы рассматриваем как базовые в поиске

современных организационных и методических форм качественного обновления образовательной деятельности в дополнительном профессиональном образовании.

К этим устойчивым тенденциям авторы относят: взаимосвязь развития системы повышения квалификации педагогов ДОО с развитием дошкольного образования; изменение профессиональной роли педагога ДОО; расширение форм организации и видов обучения; организацию обучения на основе андрогогических принципов.

Исследователями выделяется три основных периода в развитии системы повышения квалификации педагогов, причем каждый из них имеет свои особенности.

Первый, так называемый дореволюционный период (до 1917 г.), характеризуется общей несформированностью системы, отсутствием ее целостности. В это время складываются первые формы повышения квалификации учителей. Определенную роль в зарождении этих форм сыграли педагогические и семейно-педагогические кружки, педагогические общества и общества классической педагогики, отделения при университетах, различные общественные организации. Исследователи полагают, что именно с их деятельности и началось становление системы повышения квалификации педагогов [32; 112].

Особое значение в становлении системы повышения квалификации в дореволюционной России имели первые съезды учителей, созываемые по инициативе земских школ (Харьков – 1861 г.; Киев – 1861 г., 1863 г.; Одесса – 1864 г. и т.д.). Основной задачей съездов являлась консолидация усилий земского учительства по развитию школьного образования. Причем, проведение съездов совмещалось с организацией образовательных курсов по определенной теме. В этой связи совершенно справедливо замечание Э.М. Никитина – «то, что называлось съездами в XIX веке, именуется курсами в наши дни» [119].

Начало становления системы повышения квалификации педагогов дошкольного образования исследователи относят к 1871 году, связывая это с

появлением первых детских садов и созданием в Санкт-Петербурге Общества содействия первоначального воспитания детей дошкольного возраста, которое помогало организовывать курсы по подготовке воспитателей и читать лекции по дошкольному воспитанию [74]. Однако, несмотря на то, что в дореволюционной России определилась структура программ повышения квалификации, развивалось самообразование, проводились курсы повышения квалификации, сама система повышения квалификации, как отмечают исследователи, не имела государственной поддержки и носила децентрализованный характер [74; 138].

Второй период развития системы повышения квалификации педагогов дошкольного образования авторы называют советским (1917 – 1990 гг.) и разделяют его на три этапа [113].

Первый этап (1917 – 1930 гг.) характеризуется важнейшим событием для системы повышения квалификации работников образования вообще – оно приобретает статус государственной структуры. В связи с этим активизируется его развитие как федерально-региональной системы дополнительного профессионального педагогического образования: реорганизуются формы повышения квалификации, открываются специальные учреждения, организующие дополнительное образование, проводятся заочные курсы и т.д.

Исследователи отмечают, что первые попытки систематизации процесса повышения квалификации были предприняты дошкольным отделом Наркомпроса в 1918 году. В этом году создается учебный план для подготовки работников дошкольного образования [74]. Другими важными вехами создания государственной системы подготовки педагогов дошкольного образования становятся открытие дошкольного отделения на педагогическом отделении Московского государственного университета и проведение в Москве в 1919 году первого съезда по дошкольному воспитанию.

Но следует сказать о том, что проблемы повышения квалификации конкретно педагогов дошкольного образования должным образом еще не решались, поскольку основным на этом этапе являлся вопрос о приобретении профессиональной квалификации воспитателя детского сада, хотя исследователи

говорят о попытках «установления этапности повышения квалификации педагогов дошкольного образования» [154].

Исследователи отмечают, что наиболее востребованной формой повышения квалификации на данном этапе являлась кратковременная курсовая подготовка. Содержание курсов зависело от базового образования слушателей и носило ярко выраженный прикладной характер [193]. Исследователи также отмечают, что на этом этапе развития системы повышения квалификации (Л.В. Климина и др.) сохраняются и типичные для дореволюционного периода ее организационные формы: конференции, семинары, стажировки, выставки, обмен опытом, курсы, съезды, совещания и др. [74; 183]. Тем не менее, развитие системы повышения квалификации на этом этапе имело определенную положительную динамику. Это подтверждается сформированностью двух альтернативных подходов к повышению квалификации педагогов дошкольных учреждений: «традиционного» (Е.И. Тихеева) и «новометодного» (С.Т. Шацкий) [51], а также реорганизацией структур повышения квалификации и созданием в 1930 г. Центрального института повышения квалификации кадров народного образования.

Задачами новой структуры повышения квалификации становятся проведение исследований по проблемам повышения квалификации; разработка учебных планов и программ повышения квалификации; выпуск методических рекомендаций и библиографических указателей; проведение курсов повышения квалификации для различных категорий работников образования [182].

К началу 30-х годов, как отмечают исследователи, повышение квалификации приобретает основные черты системы. Это происходит благодаря решению III Всероссийского съезда работников просвещения об объединении всех его форм в систему педагогической работы и созданию Института повышения квалификации педагогов, который получает статус учебно-научного учреждения. На его базе были начаты исследования по проблемам повышения квалификации воспитателей детского сада (М.Х. Свентицкая, А.С. Симонович, Е.И. Тихеева, Е.А. Флерина и др.) [183].

Второй этап (1930 – 1960 гг.) характеризуется развитием сети институтов повышения квалификации при их общей направленности на повышение идейно-политического уровня слушателей и усилении методической составляющей преподавания. Понятие «повышение квалификации» определяется как «получение молодым специалистом минимального педагогического образования, приобретение или смену педагогической специализации, практическое усовершенствование знаний педагогов со стажем работы» [50; 121]. И именно на этом этапе было принято решение об обязательном прохождении педагогами курсов повышения квалификации (один раз в пять лет). Исследователи характеризуют это время стабилизацией системы повышения квалификации педагогов дошкольного образования, а также появлением ее новых формы, как, например, педагогические чтения и др. [74; 113]. Но, как отмечает В.С. Пчелина, процесс развития системы повышения квалификации педагогов детских садов идет медленно и не имеет единого программного обеспечения. Единая унифицированная система подготовки педагогов дошкольных учреждений складывается только к началу 50-х годов [151].

Третий этап советского периода (1960 – 1990 гг.) развития системы повышения квалификации педагогов обусловлен государственным подходом к обеспечению качества последиplomного образования и ведущей ролью в этом процессе Министерства просвещения СССР. Об этом свидетельствуют ежегодное проведение Всесоюзных педагогических чтений; создание Института повышения квалификации преподавателей педагогики и психологии при АПН СССР (1969 г.), который в 1985 г. был реорганизован во Всесоюзный институт переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических и руководящих кадров народного образования; разработка (с середины 1970-х годов) профессиографических требований к различным категориям педагогов, диагностического инструментария профессиональной компетентности педагогов на различных этапах профессиональной деятельности, выявление теоретических принципов содержания повышения квалификации, определение основных стратегических направлений его совершенствования; создание при вузах (в 1980-е

годы) педагогических факультетов, кафедр, аспирантуры, диссертационных советов, принимающих участие в процессе повышения квалификации педагогов дошкольного воспитания; активизация изучения передового опыта педагогов-новаторов и появление «школ передового опыта».

Но самым важным достижением третьего этапа развития системы повышения квалификации в советский период является, по мнению Л.В. Климиной и Л.Д. Мунчиновой, определение принципов функционирования государственной системы повышения квалификации и переподготовки учителей, а именно: государственный подход; взаимосвязь с системой педагогического образования, опережающий характер; непрерывность процесса повышения квалификации; дифференцированность содержания программ повышения квалификации; ориентация на использование активных методов повышения квалификации: направленность на развитие инициативы и творчества обучающихся [74; 113].

Изучение истории развития системы повышения квалификации педагогов дошкольного образования на основе анализа научных исследований и нормативных документов позволяет нам констатировать, что к концу советского периода она представляла самостоятельное звено последиplomного образования.

Третий период, определяемый исследователями как постсоветский, начинает отсчет с 1990-х годов (Н.С. Бугрова, В.Г. Воронцова, Э.М. Никитин и др.). Его условно можно разделить на два этапа: первый – с 1990 года по 2011 год; второй – с 2012 года и по настоящее время. Выделение второго этапа обусловлено, по нашему мнению, существенными изменениями законодательства РФ в отношении образования и, в частности, принятием Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [124] и Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [131].

Основными характеристиками первого этапа постсоветского периода развития системы повышения квалификации являются:

1. Активное реформирование и модернизация всей системы повышения квалификации педагогов, обусловленное политическими и социально-

экономическими изменениями в жизни России и, как следствие, изменением парадигмы образования.

К положительным результатам реформирования исследователи относят:

- существенное расширение сети образовательных учреждений, организующих повышение квалификации посредством создания региональных центров развития образования как учреждений нового типа, а также негосударственных центров дополнительного образования [32; 42; 119];

- стратегический подход к реформированию и развитию системы повышения квалификации и переподготовки работников образования (1993 г.), основу которого составляют: гуманизация профессиональной деятельности, развитие способности к инновационной деятельности и обеспечение непрерывности педагогического образования в условиях его вариативности и многоуровневости [32; 150].

2. Выдвижение новых требований к профессиональной компетентности педагога, разработанных в контексте проектов концепций последиplomного образования.

3. Разработка Межведомственной целевой программы «Развитие системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов в России на 1997 – 2000 годы» (1997 г.), способствующей созданию гибкой и мобильной системы, способной удовлетворить любые потребности в дополнительном профессиональном образовании любого гражданина России.

Следует отметить, что, несмотря на активизацию развития системы повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций, и в целом повышение эффективности ее деятельности, на первом этапе оставалось много неразрешенных проблем. Эти проблемы касались в первую очередь содержания обучения, его инновационной направленности. На это указывают многие исследователи [11; 24; 74; 103; 114]. В частности, Л.В. Климина говорит о необходимости «корректировки содержания и разработки новых программ повышения квалификации, направленных на передачу инновационных идей, реализующих различную направленность повышения квалификации» [74].

Второй этап постсоветского периода характеризуется существенными изменениями в законодательной и нормативно-правовой базе относительно системы образования вообще и повышения квалификации педагогов ДОО в частности. Были приняты: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»; Программа РФ «Развитие науки и технологий» на 2013 – 2020 годы; Программы РФ «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы; Подпрограмма «Развитие профессионального образования» государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы и др. Анализ этих документов показывает, что все они создавались с целью обеспечения инновационной направленности развития образования.

Важнейшее значение для обновления и модернизации деятельности системы повышения квалификации педагогов дошкольного образования имеют следующие нормативные документы: Приказ Минобрнауки «О федеральных государственных требованиях к минимуму содержания дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, а также к уровню профессиональной переподготовки педагогических работников» [123]; Постановление Правительства «О лицензировании образовательной деятельности» [122]; Приказ Минобрнауки «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» [127]. Модернизация содержания программ повышения квалификации педагогов ДОО в настоящий момент основывается на таких нормативных документах, как Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) [130], Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования (ФГОС СПО) [132], Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) [131], Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [129]. Последние два из вышеперечисленных документов

имеют для развития системы повышения квалификации педагогов дошкольного образования наиважнейшее значение.

А.Г. Асмолов определяет важнейшую задачу ФГОС ДО как позитивную социализацию и индивидуализацию личности дошкольника и отмечает, что детский сад должен «...дать возможность нормальной культуросообразной и наукоемкой организации процесса социализации ребенка на разных этапах дошкольного возраста...» [12]. ФГОС дошкольного образования раскрывает целевые ориентиры дошкольного образования, конкретизирует требования к образовательным программам дошкольного образования; предоставляет возможность коллективам ДОО изменять (до 40%) содержание основной общеобразовательной программы, а также разрабатывать собственные авторские программы и технологии. В. Г. Алямовская, отмечая введение ФГОС дошкольного образования как «чрезвычайное значимое событие», подчеркивает его необходимость как для разработки и реализации образовательной программы ДОО, примерных программ общеобразовательного плана, оценки деятельности дошкольной образовательной организации, так и для подготовки и переподготовки педагогов ДОО. Исследователь указывает, что реализация ФГОС ДО позволит вывести российское дошкольное образование на более высокий уровень при достаточно высокой профессиональной квалификации педагогов ДОО [185].

Т.В. Волосовец отмечает, что реализовать ФГОС в дошкольной образовательной организации сможет только высокопрофессиональный педагог. Педагог, работающий по стандарту дошкольного образования, «должен обладать достаточно широким спектром психологических знаний – этого раньше не было», знать возрастную психологию, педагогическую психологию, психологию развития [41]. Кроме этого, Т.В. Волосовец выделяет два важных условия реализации ФГОС дошкольного образования: педагоги ДОО должны быть хорошо подготовленным теоретически и владеть педагогическими и психологическими технологиями. В связи с этим, подчеркивает ученый, нужно развивать программы повышения квалификации [41].

Е.В. Арасланова подчеркивает, что профессиональное развитие и саморазвитие педагога ДОО является необходимым условием реализации новых требований в системе дошкольного образования и указывает на значимость новых умений, знаний, профессиональных качеств педагогов ДОО для внедрения ФГОС. В связи с этим, как указывает автор, особо актуален вопрос поиска новых технологий работы в системе послевузовской подготовки [10, с. 63].

О.В. Малахова, отмечая инновационность стандарта дошкольного образования, которая заключается по ее мнению в его определении как стандарта условий, тоже подчеркивает первостепенное значение кадрового обеспечения для его успешной реализации в ДОО [102].

Н.Ш. Сыртланова, анализируя ФГОС дошкольного образования, указывает, что педагогические работники должны обладать основными компетенциями, позволяющими создавать условия для развития воспитанников. Под основными компетенциями автор понимает профессиональные компетенции, такие как способность самостоятельно выявлять проблему, выбирать путь и осуществлять его преодоление, самостоятельно организовывать свою работу в соответствии с поставленной целью, способность самостоятельно ставить задачу. Кроме этого, Н.Ш. Сыртланова выделяет цель курсов повышения квалификации на современном этапе, которая заключается в развитии профессиональной компетентности педагогов ДОО для создания условий реализации основной общеобразовательной программы в соответствии с ФГОС дошкольного образования [173].

Т.Г. Хасанова, раскрывая формы работы на курсах повышения квалификации педагогов ДОО, подчеркивает их актуальность на сегодняшний день и востребованность в целях изучения и трансляции широкому педагогическому сообществу основных положений и принципов стандартизации дошкольного образования, технологии разработки образовательной программы [187].

Кроме ФГОС дошкольного образования, впервые в России разработан Профессиональный стандарт «Педагог». Самым важным показателем оценки

учителя, как отмечал Д.В. Ливанов, является не результаты ЕГЭ, а «динамика и индивидуальный показатель каждого школьника» [39].

Профессиональный стандарт «Педагог» устанавливает квалификационные требования, применяемые, в том числе, и к педагогам дошкольного образования, выделяя при этом два уровня квалификации: педагогическая деятельность по проектированию и организации образовательного процесса в организациях дошкольного образования, педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ.

Как указывает О.В. Малахова, Профессиональный стандарт «Педагог» призван повысить мотивацию педагогов ДОО как к профессиональной деятельности, так и к качеству дошкольного образования [102, с. 91]. Автор выделяет некоторые профессиональные компетенции педагогов ДОО, раскрытые в Профессиональном стандарте «Педагог» и в ФГОС дошкольного образования, а именно: создание безопасной и психологически комфортной образовательной среды; умение взаимодействовать со специалистами в работе с детьми, испытывающими трудности в освоении программы, а также с детьми с особыми образовательными потребностями; умение планировать и корректировать образовательные задачи по результатам мониторинга образовательной деятельности; умение организации видов деятельности, осуществляемых в раннем и дошкольном возрасте; активное использование недирективной помощи и поддержки детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности; умение организовать партнерское взаимодействие с родителями (законными представителями) детей раннего и дошкольного возраста; владение ИКТ-компетенциями, и отмечает, что одни из этих профессиональных компетенций известны и конкретны, другие – новые для большинства педагогов-практиков дошкольного образования [102, с. 91].

Г.Ф. Шафикова, отмечая значимые изменения в реализации дошкольного образования, диктуемые современной нормативно-правовой базой, отмечает главное требование, предъявляемое к педагогам ДОО, – «не учить детей, а создавать условия для их самостоятельной деятельности и саморазвития» [197,

с. 148]. Автор отмечает, что современная законодательная база выдвигает ряд требований к профессиональной компетенции педагогов, которые ранее не предусматривались или предусматривались не в полной мере. Г.Ф. Шафикова отмечает также, что сегодня, поскольку «подготовка педагогов с новыми умениями, готовых к реализации ФГОС ДО и соответствующих профессиональному стандарту "Педагог" в рамках вуза не может решить задачу внедрения новых образовательных стандартов в образовательный процесс ДООУ», актуальна работа по повышению квалификации работающих педагогов ДОО, по поиску новых идей и креативных решений проблем дошкольного образования [197, с. 149 – 150].

С.Н. Штекляйн, анализируя требования ФГОС ДО и «Профессионального стандарта "Педагог"», предъявляемые к современному педагогу ДОО, подчеркивает актуальность решения вопросов повышения их квалификации. Ученый акцентирует внимание на том, что педагоги ДОО в условиях реализации ФГОС ДО испытывают сложности, поскольку у них недостаточно профессиональных умений организации педагогического процесса в формах, отличных от непосредственной образовательной деятельности [202, с. 154].

Система повышения квалификации, убеждены исследователи, должна идти на превышение стандарта. В этой связи организаторам системы повышения квалификации необходимо быстро реагировать на изменения, происходящие в науке и практике и отслеживать, что нового появилось в контексте профессиональных компетенций. Это, по мнению исследователей, и будет являться содержанием программ повышения квалификации, основанных на создании и поддержке устойчивых профессиональных интересов и мотивации [11; 114].

Современные программы профессиональной подготовки педагога определяют круг профессиональных компетенций, которыми он должен владеть при получении квалификации. Система повышения квалификации призвана развить эти компетенции, а также способствовать появлению новых. Это становится возможным при обучении педагогов ДОО в инновационной

образовательной среде, которая позволяет преподавателю работать с каждой компетенцией отдельно, не повторяя материала, пройденного ранее, чтобы не ослабить профессиональный интерес и мотивацию обучающихся к успешной педагогической деятельности. В связи с этим Э.М. Никитин говорит об использовании персонифицированных моделей повышения квалификации, а также создании инновационных площадок для обучения и повышения квалификации воспитателей, обеспечивающих распространение различных моделей успешной социализации детей [120]. По существу, он говорит о создании инновационной образовательной среды, ибо только в ней возможна реализация персонифицированных моделей повышения квалификации.

Нельзя связывать, полагаем мы, идею повышения квалификации педагогов ДОО в инновационной образовательной среде только лишь с настоящим периодом развития образования. Его истоки зародились в конце 80-х начале 90-х годов XX века и были обусловлены активизацией поиска инновационных подходов к организации и содержанию дошкольного образования. Появились принципиально новые образовательные программы дошкольного образования, такие как «Радуга», «Детство», «Развитие», «Детский сад – дом радости», «Золотой ключик», созданные творческими коллективами ученых в содружестве с практикой. В Москве открылись центры дополнительного профессионального образования – Психолого-педагогический центр им. Л.А. Венгера «Развитие» (1992 г.), Центр «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца (1992 г.), Центр дополнительного образования «Новая школа» (1993 г.), в которых педагоги ДОО получали исчерпывающие консультации разработчиков программ. В этот же период активно развивалась и инновационная практика, создавались авторские инновационные программы. В этой связи мы можем назвать таких руководителей дошкольных образовательных учреждений, как В.Г. Алямовская и М.Д. Маханева и др. На базе их дошкольных образовательных учреждений регулярно проводились курсы повышения квалификации по системе опережающей квалификационной подготовки. Например, в дошкольном образовательном учреждении № 199 г. Н. Новгорода (руководитель В.Г. Алямовская), являвшимся

в тот период школой передового опыта, педагоги, руководители и специалисты детских садов осваивали авторские технологии непосредственно в той инновационной образовательной среде, которая была создана коллективом ДОО.

В контексте нашего диссертационного исследования мы полагаем крайне важным раскрыть сущность современных подходов к повышению квалификации работников ДОО в инновационной образовательной среде.

Понятие «среда» рассматривается исследователями с множества позиций. В самом общем смысле она трактуется как «окружение», но применительно к ситуации определяется по-разному:

- относительно человека под средой подразумевают «ту или иную совокупность условий и влияний» [107, с. 41];

- О.И. Генисаретский определяет среду как пространственно-временную категорию, обозначающую некое «здесь и теперь», в которой мы существуем [49];

- В.В. Рубцов говорит о среде как мире общения, взаимодействия, взаимосвязи, коммуникации [157];

- Р.И. Кассина указывает, что среда – это то, «среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие и осредняет (типизирует)». Она особо отмечает, что среда является потенциальным средством управления, а не только условием этого процесса [70].

Понятие «инновационная образовательная среда» связано с понятием «инновационное образование». Инновационное образование в обобщенной интерпретации исследователей можно определить как модель образования, которая преимущественно ориентирована «на максимальное развитие творческих способностей и создание сильной мотивации к саморазвитию индивида на основе добровольно избранной «образовательной траектории» (сферы, направления, уровня, последовательности образования, типа и вида учебного заведения и т. д.) и области профессиональной деятельности» [76].

Настоятельная необходимость инновационного образования была вызвана сменой парадигмы общественного развития, переходом к новому типу

цивилизации – информационному обществу и, как следствие, новыми, более высокими требованиями к интеллектуальным параметрам работника.

Реализация концепции инновационного образования, по мнению исследователей, включает качественные изменения структуры и содержания образовательных программ, форм и методов организации учебного процесса, системное, комплексное применение инновационных технологий [76].

В самом общем плане образовательная среда рассматривается исследователями как «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [210].

Черты инновационности, по мнению Р.А. Кассиной, образовательная среда приобретает в том случае, если она образует комплекс условий, посредством которых педагог развивается как творческая мыслящая личность способная к позитивным преобразованиям в своей профессии [70]. Исследователь рассматривает инновационную среду как интегральное средство профессионального развития учителя. Инновационная среда, отмечает Р.А. Кассина, есть качественное состояние профессионально-педагогической среды учреждения. Возникновение инновационной среды Р.А. Кассина связывает «с неустойчивостью функционирования образовательной системы, при которой участников образовательного процесса перестает устраивать педагогическая реальность и появляется состояние открытости ко всему новому, передовому» [70].

Р.А. Кассина, рассматривая среду как интегральное средство профессионального уровня развития учителя, понимает под инновационной средой образовательного учреждения «совокупность вводимых в образовательном учреждении новшеств, среди которых осуществляется профессиональная деятельность педагогов». «Инновационная среда, – отмечает Р.А. Кассина, – есть качественное состояние профессионально-педагогической среды учреждения, имеющее очень высокий потенциал для развития» [70]. При этом она указывает, что профессионально-педагогическая среда не всегда имеет

сугубо положительные характеристики и, следовательно, не всегда позитивно влияет на педагогов.

Р.А. Кассина в своем исследовании отмечает, что «инновационная образовательная среда как средство повышения квалификации может быть неорганизованной, частично организованной и организованной», и также указывает, что «моделируя инновационную среду необходимо учитывать: задачи формирования отношений слушателей повышения квалификации к деятельности, к преподавателю, к себе; двойственную природу инновационной среды образовательной организации – источник новых возможностей, условие реализации новых возможностей в практической деятельности» [70].

Мы полагаем уместным отметить, что полномасштабных исследований по проблемам создания инновационной образовательной среды при повышении квалификации педагогов ДОО, нам встретить не удалось. Однако, в контексте нашего исследования, мы можем использовать развернутое понятие инновационной образовательной среды относительно высшего учебного заведения. «Инновационная образовательная среда вуза – это духовно-материальная система организации профессиональной подготовки будущих специалистов, создающая наиболее благоприятные условия для развития творческих потенциалов у всех объектов и субъектов учебно-воспитательного процесса и выводящая их в режим саморазвития, самореализации и самоидентификации. Творчество – атрибут инновационной образовательной среды вуза» [54]. Исследователи также характеризуют ее и как воспитательное пространство, содержащее образовательные, научные, культурные, эстетические и другие ценности [54].

Организация повышения квалификации педагогов ДОО в инновационной образовательной среде требует специальных подходов. Определению современных подходов к повышению квалификации педагогов ДОО в инновационной образовательной среде способствовало изучение исследований Л.С. Выготского [43; 44], П.Я.Гальперина [46], Г.В.Ф. Гегеля [48], А.И. Кукуева [85], А.Н.Леонтьева [98], С.Л. Рубинштейна [155; 156], В.А. Слостенина [166],

Н.Ф. Талызиной Н.Ф. [174; 175; 176; 177], М.А. Чошанова [194], Г.П. Щедровицкого [203], П.Г. Щедровицкого [204], Т.И. Шамовой [195; 196], П.А. Юцявичене [206; 207] и др.

В практике классического обучения и повышения квалификации широко используются следующие подходы:

1. Антропологический подход, разработанный и обоснованный К.Д. Ушинским. Основной тезис этого подхода – «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [184]. Отрицая управленческие и манипулятивные установки, антропологический подход приоритетным выдвигает субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса, саморазвитие, самоактуализацию личности.

2. Аксиологический подход, сущность которого раскрывается через систему таких принципов, как равноправие философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей; равнозначность традиций и творчества; признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности духовного открытия в настоящем и будущем; взаимообогащающего диалога между традиционалистами и новаторами; экзистенциальное равенство людей; социокультурный прагматизм вместо демагогических споров об основаниях ценностей; диалог и подвижничество вместо мессианства и др.

Аксиологический подход позволяет определить совокупность приоритетных ценностей в образовании, воспитании и саморазвитии человека (И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.И. Шиянов и др.).

3. Субъектный подход, основные положения которого были сформулированы К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинским, Л.И. Анцыферовой и др. [3; 9; 31]. Субъектный подход представляет собой новую схему анализа, обращенного к «изучению реальной личности и созданию таких моделей, в которых воплощались бы особенности данного общества в данный период времени» [2]. И.В. Муштавинская считает его одним из путей

модернизации образовательного пространства повышения квалификации, поскольку он позволяет учесть возможности и способности субъектов повышения квалификации и соответственно выстраивать стратегию и тактику своего обучения [114].

4. Деятельностный подход является, по мнению А.А. Леонтьева, «своего рода философией образования, методологическим базисом, позволяющим выстраивать различные системы развивающего обучения или образования со своими конкретными технологиями, приемами и теоретическими особенностями» [97]. Сущность деятельностного подхода заключается, как считает А.А. Леонтьев в том, «что процесс учения – это процесс деятельности ученика, направленный на становление его сознания и его личности в целом» [97].

А.А. Леонтьев выделяет три важнейшие черты деятельностного подхода: процесс обучения есть всегда обучение деятельности – предметно-практическим и умственным действиям; сам процесс учения должен быть творческим; ориентир на «зону ближайшего развития» [97].

Суть деятельностного подхода в обучении, пишет В.И. Загвязинский, состоит в направленности «всех педагогических мер на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности, ибо только через собственную деятельность человек усваивает науку и культуру, способы познания и преобразования мира, формирует и совершенствует личностные качества» [62].

5. Личностно-деятельностный подход, основы которого были заложены в трудах А. Дистервега, И. Песталоцци, Л.Н. Толстого, И.Ф. Каптерева, Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.В. Петровского, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.К. Марковой, И.И. Ильясова, И.С. Якиманской, А.Б. Орлова и др., рассматривает личность, как субъект деятельности. Причем, указывают исследователи, «личность, формируясь в деятельности и общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения» [59].

Использование личностно-деятельностного подхода в обучении позволяет, по мнению исследователей, «решать основную задачу образования: создание

условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально-активной через активизацию внутренних резервов, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности» [66].

В системе личностно-деятельностного подхода рассматривается технология проектного обучения.

6. Компетентостный подход, обусловленный модернизацией Российского образования, получил в настоящее время широкое распространение. В его основе лежат понятия «компетенция» и «компетентность». Существует определенное расхождение в трактовке этих понятий различными исследователями, что создает определенные трудности для осмысления сущности самого компетентностного подхода. В связи с этим возникает необходимость качественного анализа для их конкретизации в контексте нашего диссертационного исследования.

Изучение научных работ показало, что понятия «компетенция» и «компетентность» авторами либо отождествляются (Л.Н. Болотов, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков), либо дифференцируются [30]. Например, толковый словарь под редакцией Д.Н. Ушакова трактует слово «компетентность» как «осведомленность, авторитетность», знание в какой-либо области [179]. А.В. Хуторской определяет понятие «компетентность» как «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [189]. В.И. Журавлев [60], С.Б. Елканов [58], В.М. Мындыкану [115] обозначают компетентность как одну из ступеней профессионализма, составляющую основу педагогической деятельности. Другие ученые определяют профессиональную компетентность как степень владения системой знаний, умений, навыков, способами деятельности [35; 106]. В литературе встречаются определения компетентности как способности личности на разном уровне решать различные классы педагогических задач [160; 166], как гармоничное сочетание знаний предмета, методики и дидактики преподавания [111; 165] и др.

По нашему мнению различия в трактовке понятия «компетентность» связано с тем, что существуют несколько направлений изучения

профессиональной компетентности. Например, А.А. Орлов [136], С.Т. Каргин [68] и др. рассматривают его в контексте разработки основ профессиональной направленности учителя. Такие авторы, как Е.П. Белозерцев [21], И.А. Колесникова [78], А.Е. Кондратенков [80], Н.В. Кузьмина [83], Н.Д. Левитов [96], И.Я. Лернер [99; 100], М.Н. Скаткин [161; 162] и др. формируют это понятие в контексте развития профессионально важных качеств личности. Определение сущности педагогического творчества в связи с профессиональной компетентностью посвящены исследования В.И. Андреева [6], Ю.Н. Кулюткина [86; 116], В.И. Загвязинского [61], М.М. Поташника [147; 148] и др.

Разночтения в определении понятия «компетентность» связаны, по мнению Т.М. Сорокиной, с тем, что «ученые преимущественно осуществляют изучение отдельных сторон профессиональной компетентности, исходя из ее зависимости от преподаваемого предмета» [169]. Так, например, Н.В. Кузьмина обращает внимание на социально-педагогическую, научно-методическую компетентность [84], Т.С. Полякова – на историко-методическую компетентность [144], А.А. Реан и Е.С. Алешина – на дифференциально-психологическую [4; 152], Т.Б. Руденко – на дидактико-методическую компетентность [158] и др.

Обобщая изученный по данной проблематике исследовательский материал, Т.М. Сорокина утверждает, что в современной науке проблема профессиональной компетентности пока еще не нашла однозначного решения и концептуальное толкование данного понятия, и специфика области его применения задают различное содержание и понимание этого феномена [169].

Соответственно различным подходам в изучении профессиональной компетентности разнятся и интерпретации понятия «компетенция». Она рассматривается как: «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [190], как круг вопросов или полномочий, подлежащих ведению какого-либо лица [179], как возможность

специалиста стать организатором «детско-взрослой общности» [72], как «интегративное, системное образование, стержневым компонентом которого является психологическая подготовка педагога» [170].

В связи с широким толкованием понятий «компетентность» и «компетенции» авторы по-разному подходят и к определению сущности компетентностного подхода. Подробно этот вопрос рассматривается И.А. Зимней, которая выделяет основанный на компетенции подход, подчеркивающий «практическую, действенную сторону, тогда как подход, основанный на понятии "компетентность", которое включает собственно личностные (мотивация, мотивационно-волевые и др.) качества, определяется как более широкий, соотносимый с гуманистическими ценностями образования» [65].

Сущностная характеристика компетентностного подхода заключается, по мнению М.А. Бочарниковой, в том, что он «предлагает не усвоение обучающимся отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе, в формировании ключевых компетенций». В основе отбора и конструирования методов обучения при реализации компетентностного подхода, указывает автор, лежит структура соответствующих компетенций и функций, которые они выполняют в образовании [30].

7. Контекстный подход, основные положения которого были сформулированы А.А. Вербицким в 1991 году, базируется на принципах активности личности, проблемности, единства обучения и воспитания, последовательного моделирования в формах учебной деятельности слушателей содержания и условий профессиональной деятельности специалистов. Особое внимание в нем уделяется поэтапному переходу от учебной деятельности академического типа к взаимопрофессиональной деятельности (деловые и дидактические игры) и, далее, к учебно-профессиональной деятельности (практики, стажировки и др.). Он исключает академическое изложение научного знания, и в качестве средств реализации предлагается использовать в полном объеме методы контекстного (активного) обучения.

В основе контекстного подхода лежит теория деятельности. В соответствии с этой теорией усвоение социального опыта осуществляется в результате активной, пристрастной деятельности субъекта. Формулируя положения контекстного подхода, А.А. Вербицкий указал на проявление некоторых тенденций в образовании. В частности, на переход от преимущественно информационных форм к активным методам и формам обучения с включением элементов проблемности, научного поиска, широким использованием резервов самостоятельной работы обучающихся; поиск психолого-дидактических условий перехода от жестко регламентированных контролирующих, алгоритмизированных способов организации учебно-воспитательного процесса и управления этим процессом к развивающим, активизирующим, интенсифицирующим, игровым; необходимость организации обучения как коллективной, совместной деятельности обучающихся, где акцент переносится с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность. Основной характеристикой учебно-воспитательного процесса контекстного типа, реализуемого с помощью системы новых и традиционных форм и методов обучения, является, по мнению А.А. Вербицкого, моделирование на языке знаковых средств предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности [35; 36; 37; 38].

Анализируя современные подходы к повышению квалификации педагогов дошкольного образования в условиях стандартизации образования, мы особое внимание уделили работам П.Г. Щедровицкого, который, в частности, писал о том, что система повышения квалификации, ориентирующаяся на потребности существующей системы дошкольного образования, выступая с позиции «чего изволите» по отношению к ДОО, «теряет свою социокультурную функцию и свою реальную автономию; она более не рассматривается как педагогическая система, ориентированная на развитие» [204, с. 77]. С этим его тезисом трудно не согласиться, поскольку в связи с реформированием дошкольного образования (Закон об автономных учреждениях, ФГТ, ФГОС ДО), система повышения квалификации педагогов ДОО действительно уподобилась сервисной службе. И

если, например, И.В. Муштавинская говорила о том, что «главным недостатком системы повышения квалификации в плане, как содержания, так и методов обучения остается недостаточно оперативное реагирование на изменяющиеся задачи и потребности инновационной образовательной политики государства», то эти слова никоим образом не относятся к системе повышения квалификации педагогов ДОО [114]. В этой системе имела место неоправданная поспешность, которая способствовала не столько организации, сколько дезорганизации педагогов. Мы полагаем, что вполне достаточно лишь примера с разработкой регионального компонента образовательной программы самой дошкольной образовательной организацией. Повсеместно проводились курсы и совещания по этой проблеме, которые, по сути, еще не были подкреплены ни нормативной, ни научной базой. Не была также введена в государственный реестр ни одна из общеобразовательных программ дошкольного образования, не был утвержден ФГОС ДО, не были определены целевые ориентиры дошкольного образования и региональные компоненты «сочинялись» на «пустом месте» к тем программам, которые начали уже терять свою актуальность в современном дошкольном образовании. В этом контексте мы вполне разделяем точку зрения П.Г. Щедровицкого, что «назначение любого педагогического процесса, любого образования – не столько в том, чтобы обеспечивать сложившиеся структуры деятельности, сколько в том, чтобы готовить и создавать новые. Система повышения квалификации, будучи педагогическим органом, отвечает за опережающую переподготовку кадров, за развитие и преобразование мышления и деятельности специалистов» [204, с. 77 – 78].

Любая образовательная система требует наличия концептуальных основ. П.Г. Щедровицкий полагал, что для разработки концепции системы повышения квалификации необходимо: «отделить процесс повышения квалификации от процесса обучения и подготовки кадров», а также «выделить существенные и специфические характеристики деятельности по повышению квалификации от других типов педагогической деятельности» [204, с. 78]. Эти его утверждения, полагаем мы, не потеряли своей актуальности и в настоящее время. Но следует

отметить, что согласно концепции П.Г. Щедровицкого, повышение квалификации педагогов должно осуществляться преимущественно с использованием деятельностного подхода. Это подтверждают основополагающие тезисы его концепции: «Квалификация – это деятельность по квалифицированию некоторой единицы труда» [204, с. 86]; «Повышение квалификации – это такая подготовка, которая решает вопросы изменения и повышения квалификации не за счет передачи суммы знаний, а за счет передачи суммы деятельностей» [204, с. 86].

Особую значимость П.Г. Щедровицкий придавал развитию у слушателей коллективной рефлексии и мыследеятельности. Он говорил о том, что «если специалист рефлектирует границы приложения своей профессиональной деятельности и понимает, что требует сама система разделения труда и ситуация, в которую он включается, если он "видит" те перестройки, которым он должен подвергнуть свою деятельность, чтобы встроиться в комплекс или "войти" в межпрофессиональную коммуникацию – такой специалист сегодня может быть признан квалифицированным. Если такой рефлексивной и понимающей работы не прodelывается, а сама специализированная деятельность оказывается неуправляемой, то такой специалист должен быть охарактеризован как неквалифицированный, независимо от степени подготовленности» [204, с. 89]. Этот подход, который мы условно могли бы назвать рефлексивно-деятельностным или рефлексивно-инновационным, широко использовался в 90-е годы XX и начале XXI века, в том числе и при повышении квалификации педагогов дошкольного образования (на базе ФГОУ ВПО «РАГС при Президенте РФ»).

П.Г. Щедровицкий описывает четыре организационных подхода в системе повышения квалификации, сформировавшиеся на рубеже веков, которые в той или иной степени используются по настоящее время [204, с. 92 – 95]:

1. Подход, при котором система повышения квалификации полностью ориентирована на существующее положение дел в определенной сфере деятельности, и отвечает за своевременное и бесперебойное обеспечение этой деятельности кадрами. Этот подход ориентируется на имеющееся штатное

расписание организаций, на профессионально кадровую структуру искомой системы деятельности. В его рамках не ставится вопрос об опережающей подготовке специалистов, тем более вопрос о проектировании самого развития мышления и деятельности.

2. Подход, в основе которого лежит ориентация на опережающую подготовку кадров, учитывающую зону ближайшего развития и тенденции изменения общественных систем. Организаторы системы повышения квалификации стремятся к тому, чтобы пригласить в систему повышения квалификации больше представителей производства для передачи «слушателям» опыта решения организационно-управленческих и собственно производственных задач; они приглашают преподавателей ВУЗов, для того, чтобы «слушатели» были в курсе новейших достижений науки и образования.

Оба эти подхода исследователь считает малоэффективными, поскольку, по его мнению, «ни организаторы производства, ни преподаватели ВУЗов не могут дать исчерпывающего ответа на вопрос о том, в каком же направлении будет двигаться искомая система деятельности, где лежит то "будущее", к которому надо готовить и какова же зона ближайшего развития».

3. Подход, при котором система повышения квалификации должна выстраиваться как центр непрерывного образования и личностного развития. В подобном центре следует принципиально отказаться от идеи педагогики взрослых, разделение на «слушателей» и «преподавателей» должно быть условным, должен существовать единый неформальный коллектив, где все учатся у всех, где ведущим являются правила клубных отношений и взаимодействия, где на передний план выходит стратегия и тактика антропоники – то есть «выращивания» взрослых людей. «Если при втором подходе система повышения квалификации начинает претендовать на функции оргконсультирования, проводит инновационную работу в организациях с целью лучшего ознакомления с ситуацией обобщения опыта, – указывает автор, – то при третьем подходе система повышения квалификации становится открытым университетом личности».

4. Подход, который принимает на себя полноту ответственности за проектирование, программирование, исследование и сценарирование развития общественных систем, и ставит эти задачи в центр самой работы по повышению квалификации, невозможен без анализа и проектирования развития общественных систем. Этот подход существенно смещает функции и назначение сферы повышения квалификации и делает саму сферу своего рода эпицентром развития. Система повышения квалификации, таким образом, выходит из подчиненной и обслуживающей роли и начинает рефлексивно ассимилировать всю общественную систему, делая ее предметом анализа и проектирования. Такой рефлексивный выход и самоназначение в позицию, ответственную за развитие общественных систем, делает систему повышения квалификации центром инновационного движения в самой сфере, в отрасли, в регионе.

Анализ подходов, выделенных П.Г. Щедровицким, позволяет сделать вывод о том, что, несмотря на их наполненность относительно новым видением проблемы повышения квалификации, они все же в большей степени базируются на классических подходах (антропологическом, аксиологическом, деятельностном и личностно-деятельностном), нежели на компетентностном или контекстном. Это обусловлено тем, что проблемы компетентностного подхода практически только начинают разрешаться в связи с достаточно недавним изменением нормативной базы деятельности организаций профессионального образования. Учебные планы этих организаций, как высшего, так и среднего профессионального образования разрабатываются с учетом развития требуемых квалификацией компетенций специалиста. Дальше всех в этом направлении продвинулась высшая школа, а система повышения квалификации, и в частности педагогов дошкольного образования, пока лишь «следует» за ней, поскольку нормативная база, на основе которой она должна действовать, сформирована с определенным отрывом [126; 128; 131; 145].

Обобщая вышеизложенное, мы можем констатировать, что система повышения квалификации педагогов дошкольного образования развивалась в постсоветский период в рамках системы повышения квалификации учителей.

Свою самостоятельность она обрела на втором этапе советского периода развития повышения квалификации. Несмотря на различные трудности, обусловленные Революцией 1917 г., Гражданской и Великой Отечественной войнами, преодолением разрухи в послевоенные годы и социально-экономической и политической нестабильностью в 90-е годы XX века, отмечается положительная (в целом) динамика ее развития и устойчивая инновационная направленность деятельности учреждений и различных центров повышения квалификации педагогов ДОО.

На современном этапе развития система повышения квалификации педагогов ДОО имеет мощное нормативно-правовое обеспечение, позволяющее активизировать инновационную деятельность сети ее образовательных организаций. Определенную направленность этим процессам должны придать образовательный и профессиональный стандарты. Их введение становится ориентиром профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов ДОО.

Подходы к повышению квалификации педагогов ДОО развивались от ставших классическими (антропологического, аксиологического и др.) до современных (контекстного, компетентностного) параллельно с развитием системы образования вообще и профессионального в частности. Они во многом были обусловлены действующей парадигмой образования и государственной политикой в образовании. В целом, подходы, используемые в практике повышения квалификации педагогов ДОО, практически не отличались от подходов, используемых в повышении квалификации учителей. Введение ФГОС дошкольного образования, Профессионального стандарта «Педагог» обусловило изменение и конкретизацию требований профессиональной квалификации педагогов ДОО, что в свою очередь необходимо приводит систему повышения квалификации к поиску новых форм и методов работы в соответствии с этими критериями и показателями.

## **1.2. Критерии и показатели профессиональной квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций**

Критерии и показатели профессиональной квалификации педагогов ДОО являются определяющими при их профессиональной подготовке и повышении квалификации. Признание этого факта требует конкретизации понятия «квалификация» на основании анализа теоретических исследований и нормативных документов последних лет.

Следует отметить, что проблемы профессиональной квалификации изучались многими исследователями. Соответственно различным подходам в изучении профессиональной квалификации отмечается различная интерпретация понятий «квалификация» и «компетентность».

Педагогическая квалификация рассматривается авторами и как ступень профессиональной подготовленности работника [16], и как уровень и вид профессионально-педагогической подготовленности [22; 23], и как достижение определенного уровня профессионального образования [135].

С.А. Дружилов, подчеркивая принципиальные различия понятий «компетентность» и «квалификация», говорит о том, что «присвоение квалификации специалисту требует от него не опыта в этой профессии, а соответствия приобретенных в процессе обучения знаний и умений образовательному стандарту». Он указывает также, что специалист «приобретает квалификацию прежде, чем начнет складываться соответствующий профессиональный опыт» [57].

Необходимо отметить, что многие исследователи рассматривают понятие квалификация в контексте с понятиями «профессионализм» и «профессиональная компетентность». При этом одни авторы, как, например, С.А. Дружилов, полагают, что понятие «профессионализм» является более широким, чем понятие «профессиональная компетентность» и включает в себя также и понятие

«квалификация» [57]. Другие, например, В. Ландшеер, признают профессиональную компетентность основным показателем уровня квалификации [95]. К.А. Поздняков определяет профессионала как специалиста, показывающего в профессиональной деятельности стабильно высокие результаты в течение продолжительного времени [142].

Теснейшим образом связывает понятия «квалификация», «профессионализм» и «профессиональная компетентность» Л.Н. Малявкина. Показателем профессионализма по ее мнению выступает компетентность, которая позволяет «квалифицированно осуществлять профессиональную деятельность» [104].

Понятие «профессиональная квалификация» В.С. Безруковой определяется как ступени профессиональной подготовленности работника к выполнению того или иного вида деятельности определенного качества и определенной сложности [20].

Проблемы профессиональной квалификации педагогов дошкольного образования подробно исследованы в работах А.В. Притуло [149], И.Н. Асаевой [11], Р.М. Литвиновой [101], В.Л. Малашенковой [103], Л.В. Климиной [74], Р.А. Абрамовой [1] и др.

Теоретический анализ этих исследований позволяет сделать вывод о том, что вопросы совершенствования процесса повышения квалификации педагогов ДОО остаются актуальны и сегодня. Более того, на современном этапе системе повышения квалификации отводится одна из ведущих ролей в развитии профессиональных компетенций педагогов ДОО. Но как отмечают исследователи, система повышения квалификации педагогов ДОО требует кардинальных изменений, так как не позволяет педагогу своевременно перестраивать свою профессиональную деятельность соответственно развитию инновационных процессов в образовательных системах. Активно идет поиск содержания и развития профессиональных компетенций педагогов ДОО; разнообразных форм, методов, средств и условий повышения квалификации педагогов ДОО в условиях ДОО, в том числе инновационных (без отрыва от производства, межкурсовая

подготовка).

Оценка уровня профессиональной квалификации педагогов дошкольного образования необходимо требует введения соответствующих критериев и показателей. В исследованиях, посвященных этим проблемам в дошкольном образовании, следует отметить позиции таких авторов, как И.Н. Асаевой, А.В. Притуло, Р.М. Абрамовой.

Реформирование системы дошкольного образования, обусловленное принятием Концепции дошкольного образования (1989 г.) и Законом РФ «Об образовании» (1992 г.), включало и введение дифференцированной оплаты педагогов ДОО. Как следствие, Министерством образования РФ были разработаны квалификационные характеристики педагогов ДОО (1995 г.) и квалификационные требования разрядов и категорий [13, с. 71].

Категория педагогов ДОО, которую исследователи определяют как «соответствующий нормативным критериям уровень квалификации, профессионализма и продуктивности педагогического труда, обеспечивающий работнику возможность решать профессиональные задачи определенной степени сложности», определялась по результатам аттестации [13].

Соответствие педагога ДОО требованиям категорий регламентировалось Типовым положением об аттестации педагогических и руководящих работников государственных, муниципальных учреждений и организаций образования РФ [13, с. 46].

Критерии квалификационных категорий педагогов ДОО определяли требования, предъявляемые педагогу в отношении специальных знаний и умений, личностно-ориентированного взаимодействия с детьми, используемых педагогических технологий, создаваемой педагогом среды развития воспитанников, профессиональных смыслов и установок.

Каждой категории соответствовал свой уровень требований. На основе требований было определено четыре раздела уровней: личностно-ориентированного взаимодействия с детьми, педагогических технологий, организации среды развития ребенка, профессиональных смыслов и установок

[141, с. 400].

Определение квалификационной категории осуществлялось путем соотнесения реальных результатов профессиональной деятельности педагога ДОО с показателями квалификационных уровней. Но, как показывает изучение исследований проблем аттестации первого этапа постсоветского периода, авторы к числу негативных сторон аттестации относили в первую очередь необобщенный характер показателей. Это затрудняло их эффективное использование в практике аттестации. Следует отметить, что в показателях квалификации применялись не традиционные, а авторские формулировки, и даже некорректные определения, что вносило определенную путаницу при определении квалификационной категории. Необоснованным, отмечали исследователи, выглядело и разделение самих требований по квалификационным категориям, что еще более затрудняло объективность оценки. Исследователи Т.П. Афанасьева, И.А. Елисеева, Н.В. Немова отмечали, что показатели квалификации «должны иметь максимально обобщенный характер и тем самым задавать общий уровень требований к педагогам». По их мнению, педагог, кроме соответствия всем требованиям тарифно-квалификационной характеристики, «должен иметь соответствующий уровень и продуктивности» [13].

Во многих регионах специалистами институтов развития образования совместно с работниками управления образованием и ведущими практиками разрабатывались специальные методики для изучения профессиональной компетентности педагогических кадров. При этом наряду с федеральными требованиями вводились и региональные. Это приводило к появлению новых показателей профессиональной квалификации, которые, как следует из изученных документов, постоянно пересматривались (квалификационные характеристики должностей работников образования, требования к квалификации педагогических работников, приказы и положения об утверждении порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность и др.).

Исследователи проблем аттестации педагогических кадров тех лет не были

убеждены в том, что методики выявления и оценки деловых качеств специалиста являются совершенными. Это убеждение подкреплялось и неудовлетворенностью процедурой аттестации практиков дошкольного образования. И в начале XXI века появляется целый ряд работ, посвященных проблемам аттестации педагогов ДОО и поиску более объективных показателей и критериев оценивания их профессиональной квалификации (Р.М. Литвинова 2000 г., Р.М. Абрамова 2006 г., И.Н. Асаева 2009 г., А.В. Притуло 2012 г.). В контексте нашего диссертационного исследования определенную значимость имели работы И.Н. Асаевой, А.А. Баранова, М.А. Дмитриева, С.А. Дружилова, Л.Ф. Ивановой, А.Р. Кудашева, Ю.П. Поваренкова, А.В. Притуло, А.А. Реана, А.И. Храпченковой.

Изучение технологии оценки развития профессиональной компетентности педагога в процессе повышения квалификации, предложенной Л.Ф. Ивановой, позволило выявить четыре параметра – мотивационно-целостностный (позволяет судить об отношении педагога к усвоению новых знаний, готовности к обучению и профессионально-личностному развитию), когнитивно-праксеологический (отражает уровень развития профессиональных компетентностей педагога, определяемых в начале курсовой подготовки), эмоционально-процессуальный (позволяет выявить уровень удовлетворенности слушателей курсов организационно-педагогическими условиями процесса обучения, содержанием занятий, соответствием содержания и организации курсов в целом профессиональным потребностям и интересам педагога) и когнитивно-интегративный (позволяет определить уровень профессиональных компетентностей, формирующихся в результате прироста знаний и умений в процессе повышения квалификации (на выходе), а также критерии и показатели по каждому из них. При этом подлежат наблюдению и учитываются такие показатели, как приращение знаний; актуализация знаний при решении практических задач; применение знаний в новых ситуациях; объем умений, полнота их операционального свойства и интегративность; структура профессиональной мотивации; динамика развития компетентностей; личностный смысл получения знаний, удовлетворенность процессом обучения и его

результатами; степень готовности реализовать полученные знания и умения в своей послекурсовой педагогической деятельности [67].

А.И. Храпченкова в структурном анализе понятия профессионально-педагогическая компетентность выделяет такие основные компоненты, как мотивационно-целостностный, когнитивный, прогностический, операционно-деятельностный, коммуникативный, индивидуально-творческий, рефлексивно-оценочный, отмечая при этом, что «явление профессиональной компетентности динамично, многогранно и многоаспектно, оно меняется в соответствии с изменениями, происходящими в обществе и в образовании. Структура профессиональной компетентности также должна периодически видоизменяться, корректироваться в связи с развитием науки и практики» [188].

А.В. Притуло, изучая процесс совершенствования профессиональной компетенции педагогов ДОО в системе повышения квалификации, выделяет в качестве критериев и показателей когнитивный (полнота, осмысленность, системность усвоенных знаний), деятельностный (степень сформированности умений, навыков методической деятельности, самостоятельность в выделении методических проблем, практикоориентированность как свободное самостоятельное применение знаний и умений в практической деятельности) и мотивационный (ценностные отношения, мотивация и интерес к применению знаний в практической деятельности, удовлетворенность методической деятельностью, профессионально важные качества личности) компоненты [149].

М.А. Дмитриева и С.А. Дружилов подразделяют критерии оценки уровня профессионализма на две группы – внешние (объективные: результативность деятельности, как количество и качество произведенной продукции, производительность и т.д.) и внутренние (субъективные: профессионально важные качества; профессиональные знания, умения и навыки; профессиональная мотивация; профессиональная самооценка и уровень притязаний; способность к саморегуляции и стрессоустойчивость; особенность профессионального взаимодействия). При этом авторы отмечают возможность использования дополнительных критериев [55].

Ю.П. Поваренков, учитывая активную роль человека, выделяет три обобщенных критерия профессионализма: профессиональная продуктивность (объективные показатели результативности – количество и качество произведенной продукции, производительность, надежность профессиональной деятельности и др.), профессиональная идентичность (субъективные показатели – удовлетворенность трудом, профессией, карьерой, собой), профессиональная зрелость (профессиональная самооценка, уровень притязаний, способность к саморегуляции и др.) [140]. В структуре профессиональной самооценки А.А. Реан, А.Р. Кудашев и А.А. Баранов в свою очередь выделяют операционально-деятельностный и личностный аспекты [153].

К основным недостаткам существующей системы аттестации педагогов дошкольного образования исследователи относили недостаточное задействование внутренних механизмов развития самой личности педагога. Аттестация не позволяет выявить профессиональные затруднения и проблемы конкретного педагога, а значит, не позволяет педагогу понять причины успехов и неудач в своей профессиональной деятельности, увидеть индивидуальную траекторию своего развития (Е.С. Комарова, Л.Р. Садыкова, О.А. Сафонова, Т.А. Строкова, Л.И. Фалюшина и др.). Однако, полагаем мы, не следует умалять роль аттестации как в развитии собственно системы дополнительного образования, так и системы повышения квалификации педагогов ДОО. Аттестация имела значение не только для профессионального роста, но способствовала развитию потребности педагогов в профессиональном развитии и активизировала инновационную направленность педагогической деятельности. Как результат аттестации практически повсеместно повысилась эффективность образовательных услуг. Во многом этому способствует совершенствование нормативно-правовой основы педагогической деятельности.

В 2010 году претерпевает изменение содержание должностных обязанностей педагогических работников ДОО. Воспитателям вменяется в обязанность вносить необходимые коррективы в систему воспитания воспитанников ДОО; создавать благоприятную среду и морально-

психологический климат для каждого воспитанника ДОО; проводить мониторинг здоровья, развития и освоения образовательной программы воспитанников; разрабатывать план (программу) образовательной работы с группой воспитанников; вносить предложения по совершенствованию образовательного процесса и др. [125]. Был также расширен объем и содержание требований к знаниям и профессиональным умениям педагогов ДОО. Теперь им необходимо быть компетентными в психологии отношений; знать методы и формы мониторинга деятельности воспитанников; освоить педагогическую этику и методы управления образовательными системами; быть сведущим в современных педагогических технологиях продуктивного дифференцированного развивающего обучения; знать о методах реализации компетентностного подхода; владеть технологией диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения; знать основы экологии, экономики, социологии; владеть основами работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием и др. [125].

В результате реформирования нормативно-правовой базы образования в 2011 г. были установлены «Временные требования по оценке квалификации и уровня профессиональной компетентности при присвоении квалификационной категории руководителям, специалистам (педагогическим работникам)». Основными показателями установления квалификационной категории согласно этому документу являются:

- освоение воспитанниками образовательных программ;
- личный вклад в повышение качества образования;
- совершенствование методов образовательного процесса;
- продуктивное использование новых образовательных технологий;
- транслирование в педагогических коллективах ДОО опыта практических результатов своей профессиональной деятельности, в том числе экспериментальной и инновационной [127].

Разработка и утверждение перечня критериев и показателей для установления соответствия уровню квалификации (профессиональной

компетентности и результативности деятельности) педагогов ДОО делегируется регионам.

В связи с изменением нормативно-законодательной базы российского образования (ФЗ «Об образовании в РФ», 2012 г.; ФГОС ДО, 2013 г.; ФГОС ВО, 2014 г.) понятия «квалификация», «компетенция», «компетентность» относительно их оценки были существенно скорректированы. В частности, ФЗ «Об образовании в РФ» предельно конкретизирует понятие «квалификация» – «уровень знаний, умений, навыков и компетенций, характеризующий подготовленность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности», а единый квалификационный справочник определяет требования к ней [124; 125].

Некоторые исследователи отмечают, что проблема присвоения квалификаций с принятием ФЗ «Об образовании в РФ» не исчерпана. Л.А. Ламанова, в частности, говорит о том, что нет четкого определения того, «на каком именно этапе и соответственно в какой организации должна присваиваться квалификация». Она полагает, что «квалификации должны быть максимально широкими и включать в описание процессы труда и его организацию» [94]. Уровень квалификации определяется автором как «совокупность требований к компетенциям педагогов, дифференцированных по параметрам знаний, умений, сложности, нестандартности, ответственности и самостоятельности педагогических работников». Исследователь также отмечает, что в ряде зарубежных стран существует поэтапная подготовка педагогических кадров с присвоением на каждом этапе соответствующего уровня квалификации, а профессиональные стандарты педагогической деятельности во многих странах содержат системное описание требований к педагогу. Национальная рамка квалификаций, отмечает Л.А. Ламанова, практически во всех зарубежных странах имеет восемь уровней и может использоваться как нормативный документ для практической работы [94].

Как отмечают Э.Ф. Зеер и Д.П. Заводчиков, «компетенции в стандарте третьего поколения сформулированы исключительно широко, затрагивая не

только предметную составляющую деятельности, но и личностные качества и отношения человека». Авторы отмечают достаточное количество исследований, посвященных компетенциям, «но не их общей, внутренней структуре» [64].

В педагогическом смысле понятие «компетенция» трактуется как «способность применить полученные знания на практике». При этом существенным становится «конкретная профессиональная ситуация, в которой обобщенное знание должно превратиться в конкретный алгоритм или процедуру действий, ведущую к успешному результату» [64, 6]. При этом профессиональная компетентность понимается как способность педагога ДОО «осуществлять деятельность и получать необходимые результаты, это компетенция в действии» [82, с. 5].

И.Н. Асаева рассматривает профессиональные компетенции педагогов ДОО как заданное социальное требование к способности и готовности реализовать обобщенные способы действий (основанных на знаниях, умениях, ценностных отношениях, опыте), необходимых для осуществления профессиональной деятельности [11].

Авторы выделяют до сорока видов компетенций и компетентностей, что свидетельствует об отсутствии однозначного понимания понятий «компетенция» и «компетентность». При оценке результата деятельности педагога ДОО, Н.Е. Веракса, Т.А. Никитина, Т.Н. Богуславская, Т.А. Легова предлагают рассматривать сформированность общекультурных, профессиональных и специальных профессиональных компетенций. Формы оценки компетентности педагогов ДОО при этом могут быть такими как экзамен, проверка практических умений (минипреподавание), интервью, эссе. Оценка компетентности предполагает использование объективных методов диагностики – наблюдение, экспертиза продуктов профессиональной деятельности, защита учебных портфелей, оценка компетенций посредством теста [82].

Определяя критерии оценки качества работы педагогов ДОО, исследователи выделяют профили профессиональных компетенций, отмечая при этом, что каждая компетенция может иметь несколько уровней сформированности: первый

базовый уровень – для выпускников ВУЗов, новичков; второй уровень опыта – для опытных педагогов; третий уровень мастерства – для педагогов, демонстрирующих высокие результаты в своей работе. Компетенции первого уровня соответствуют достижению такой квалификации, при которой педагог «знает, как делать, стремится к достижению лучших результатов в деятельности» [82, с. 9]. Компетенции второго и третьего уровня соответствуют квалификации, при которой педагог ДОО способен лучше понимать цели своей профессиональной деятельности, качественно ее выполнять, пользуется авторитетом в коллективе [82].

Как отмечают исследователи, центральной фигурой образовательного процесса должен являться субъект, личность, но не компетенции [64]. «Психологически механизмом обучения, воспитания и развития будет являться взаимодействие субъектов образовательного процесса в предметном понятийном, нравственном поле будущей профессиональной деятельности. Компетенции будут выступать как инструментальный, операциональный компонент и результат образования – как способность справляться в практическом плане с определенными типами профессиональных задач и ситуаций. Если рассматривать конкретные подходы, то наиболее соответствует проблемной ситуации контекстно-компетентностный подход (А.А. Вербицкий), а также модели, в которых обращается особое внимание на субъектный опыт обучающихся» [64; с. 9 – 10]. Э.Ф. Зеер и Д.П. Заводчиков подчеркивают, что «...профессионально-образовательный процесс предстает как процесс погружения субъекта в профессионально-ориентированные ситуации при выполнении целенаправленной учебно-профессиональной и квазипрофессиональной деятельности, в ходе которого качественно и количественно преобразуется социально-профессиональный опыт, позволяя оценивать, прогнозировать ситуации и выбирать конкретно-практические действия, приводящие к их успешному завершению, то есть проявлять конкретные профессиональные компетенции» [64; с. 10].

Как отмечают исследователи, продуктивность профессиональной

деятельности педагога ДОО, реализующего ФГОС дошкольного образования, «зависит не от обладания специальной информацией, а от умения ориентироваться в сложившейся ситуации, инициативности, способности справляться с профессиональными проблемами, искать и использовать недостающие знания» [82]. В.И. Слободчиков, рассматривая ожидаемые профессиональные компетенции как одно из главных, но не единственных, условий, при которых возможно переосмысление содержания и структуры образования, отмечает проблемы их формирования и подчеркивает при этом, что «сложность заключается в том, что ожидаемые компетенции не передаются "из рук в руки", не формируются в режиме информирования и просвещения и, более того, их невозможно сосчитать. Они должны быть, буквально выращены, практически поставлены "на себе" при непосредственном участии самого педагога» [168]. В связи с этим, как далее указывает исследователь, наиболее оптимальным ходом в системе профессионального развития будущих и реально действующих педагогов является процесс «включения каждого в разработку комплекса разномасштабных образовательных программ, реализующих базовые цели и ценности образования в собственном институте, то есть выработка собственной личности и профессиональной позиции» [168]. Кроме того, ближайшим шагом развития педагогического профессионализма, как указывает Т.А. Бабкина, выступит мыследеятельностная педагогика, способная задать определенный путь преодоления кризиса в образовании [14; 15].

Многие авторы, изучавшие проблемы повышения квалификации, отмечают, что трудности измерения уровня квалификации педагогов обусловлены неопределенностью необходимых изменений в их профессионально-личностном развитии. Это, в свою очередь, не позволяет с достаточной степенью точности планировать и осуществлять необходимые психолого-педагогические воздействия в процессе обучения слушателей и, соответственно, должным образом его организовывать. Э.Ф. Зеер и Д.П. Заводчиков отмечают, что «отдельной проблемой является измерение и оценка компетенций в профессионально-образовательном процессе как в методологическом, так и в организационном

аспектах» [64].

Резюмируя вышеизложенное, мы можем констатировать, что квалификационные характеристики педагогов ДОО определены современной законодательной базой. Это дает возможность, как системе профессионального образования, так и системе повышения квалификации внести соответствующие изменения в процесс обучения студентов и слушателей. Вместе с тем, следует отметить, что в теоретической литературе по-прежнему не существует единого подхода к определению понятия «профессиональная квалификация педагога ДОО». Кроме того, в научных источниках слабо освещены вопросы диагностики профессиональной компетенции педагогов ДОО в процессе повышения квалификации. Не решен также вопрос о векторах и методике развития профессиональных компетенций обучающихся в системе повышения квалификации. Практически неизученной остается проблема дифференцированного подхода к повышению квалификации педагогов ДОО на основании диагностики их профессионального развития и личностных профессиональных предпочтений к моменту обучения. Отсутствуют методики создания педагогических полигонов для системы повышения квалификации педагогов ДОО, являющиеся актуальными для реализации ФГОС дошкольного образования. Многие из исследователей, чьи работы посвящены проблемам повышения квалификации, говорят о том, что трудности измерения уровня квалификации педагогов обусловлены неопределенностью необходимых изменений в их профессионально-личностном развитии. Это, в свою очередь, не позволяет с достаточной степенью точности планировать и осуществлять необходимые психолого-педагогические воздействия в процессе обучения слушателей и, соответственно, должным образом его организовывать. Учет этих факторов приводит нас к необходимости изучения наиболее эффективных моделей обучения слушателей системы повышения квалификации в теоретических исследованиях. Этой проблеме посвящена следующая часть нашего диссертационного исследования.

### **1.3. Сущностная характеристика модульного повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций**

В системе образования, в том числе и повышении квалификации, с начала 90-х годов XX века практически повсеместно используются различные модели построения учебного процесса: учебная (дидактическая), комплексная, информационная и др.

Наиболее распространенными в системе повышения квалификации, по мнению О.Н. Шиловой, являются две модели: адаптационная и профессионального развития [199]. Указывая на тот факт, что в современном образовании адаптационная модель преобладает в силу необходимости успевать следовать за изменениями нормативно-правовой и методологической базы (в результате чего «образование находится в позиции "догоняющего"»), О.Н. Шилова отдает предпочтение модели профессионального развития, поскольку она более коррелирует с востребованными качествами современного специалиста образования [199].

В современной системе повышения квалификации работников образования в рамках модели профессионального развития широко используются технологии дистанционного обучения, организуемые на региональном и федеральном уровнях. В этом плане определенную значимость в отношении нашего диссертационного исследования имеют работы Н.М. Валюшиной, М.А. Горюновой, Е.В. Комелиной, В.В. Красина, Е.В. Чернобай и др. [34; 53; 79; 81; 192]. Так, например, Е.В. Чернобай обосновывает структуру, компоненты и содержание повышения квалификации подготовки учителя к проектированию учебного процесса в информационной образовательной среде на основе модульного подхода, и отмечает, что именно такой подход «способен создать условия для эффективной подготовки учителя к работе в инновационной образовательной среде» [192], Н.М. Валюшина, подчеркивая гибкость модульных

программ повышения квалификации, которая «позволяет слушателям обучаться по индивидуальным учебным планам», разрабатывает и успешно внедряет технологию проектирования уровневых модульных образовательных дистанционного обучения [34], В.В. Красин в исследовании подчеркивает, что разработка блочно-модульной структуры курсовой подготовки педагогов при дистанционной форме обучения усиливают результативность процесса повышения компетентности учителей в области интернет-технологий [81], Е.В. Комелина отмечает, что «система повышения квалификации педагогов в области информатики, разработанная с учетом сложившихся материально-технических и социальных условий, включающая вариативные разноуровневые модульные программы, предусматривающая обучение педагогов разных категорий, способствует формированию у них необходимых профессиональных качеств, единого видения целей и задач при построении инновационной образовательной среды, влечет за собой формирование педагогами инновационной образовательной среды школы во время обучения информатике» [79], М.А. Горюнова разрабатывает содержательный компонент распределенной модели повышения квалификации педагогов в сфере ИКТ на основе блочно-модульной программы повышения квалификации, которая «охватывает все проблемы использования ИКТ в образовательной деятельности» [53].

Одной из ведущих современных моделей, используемых в системе повышения квалификации является модель модульного обучения, которая разрабатывалась в рамках андрагогического подхода к образованию. Ее особенности и основное содержание раскрыто в работе М.П. Войтеховской, О.Б. Гач, И.Б. Медведева «Историко-педагогические аспекты формирования сетевой модели повышения квалификации в условиях андрагогического процесса обучения». Авторы отмечают, что основой сетевого взаимодействия образовательного учреждения являются «система отношений между ОУ по вопросам реализации образовательных услуг и организации профессионального роста педагогов; распределение ответственности и работ по реализации образовательных программ между участниками сети, нормативно-правовое и

организационно-техническое обеспечение деятельности системы» [40]. При этом ведущим направлением формирования сетевого взаимодействия в системе повышения квалификации работников образования является реализация образовательных программ как организационно-педагогического знания, позволяющих реализовывать принцип личностной ориентации образовательного процесса через определение условий, способствующих достижению учащимися с разными образовательными потребностями и возможностями установленных стандартов образования [56; 171].

Модульные технологии обучения изучены довольно многогранно, как в теоретическом, так и в практическом аспекте. Вопросы понятийно-терминологического аппарата педагогической технологии модульного обучения исследовались С.Я. Батышевым, Э. Кроше, П.Ф. Кубрушко, Н.Б. Лаврентьевой, М.А. Чошановым, Л. Д'Эно, П.А. Юцявичене и др.; структура и содержание процесса проектирования модульной программно-методической документации изучались Н.В. Бородиной, Э. Кроше, Т.Т. Новиковой, П.Н. Новиковым, О.А. Павловой, М.А. Чошановым, Н.Е. Эргановой, П.А. Юцявичене и др.; вопросы организации учебного процесса с использованием модульных технологий освещены в трудах Э. Кроше, И.Б. Сенновского, П.И. Третьякова; вопросы применения этих технологий на различных уровнях российской системы образования рассматривали Р.М. Акиндинова, В.Ф. Башарин, Л.А. Биттэл, Н.В. Бородин, К.Я. Вазина, Т.В. Васильева, П.Ф. Кубрушко, В.А. Рак, Е.С. Самойлова, Д.Д. Тетерина, Т.И. Шамова и др.

В качестве базового определения модульного повышения квалификации в контексте нашего диссертационного исследования, мы используем следующее: модульное повышение квалификации – это междисциплинарная интегральная структура учебного материала, состоящая из относительно самостоятельных и взаимосвязанных элементов научного знания, соответствующих общей структуре научных дисциплин и учебной программе повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций, реализуемая в контексте системно-деятельностного подхода к организации учебного процесса.

Модульной технологии обучения в современное время много внимания уделяется, как в высшем и среднем профессиональном образовании, так и в системе повышения квалификации педагогических кадров. Ведущая роль в этом направлении принадлежит высшей школе. Среди авторов наиболее значимых исследований проблемы построения технологий модульного обучения мы можем выделить работы Н.Е. Качура [71], В.Л. Малашенковой [103], Н.Л. Шевелевой [198] и др.

Определенное отношение к построению модульной технологии обучения имеют работы таких авторов, как А.П. Беспалько, А.В. Мамрака, Ч. Куписевич и др., посвященных проблемам программированного обучения. Исследователи отмечают, что именно программированное обучение послужило основой разработки технологии модульного обучения [25; 26; 87; 105].

От программированного обучения модульное обучение переняло способы управления учебным процессом. Причем «модульное обучение позволяет преодолеть фрагментарность программированного путем создания целостной наглядной программы и проблемной подачи содержания в модуле, позаимствованной из проблемного обучения» [29].

Модульное обучение, указывают исследователи, характеризуется адаптивностью, реализация которой отражается в специфических способах организации индивидуально-дифференцированного обучения. И такая, например, проблема, как большой удельный вес самостоятельной работы обучающихся, а также недостаток делового общения при использовании традиционного обучения, в модульном обучении удачно компенсируется нетрадиционными формами и методами активного обучения. Это позволяет, в свою очередь, активизировать познавательную деятельность обучающихся, развивать в них любознательность и формировать коммуникативные навыки.

Следует отметить, что зарождение идей модульного обучения связано с возникновением зарубежной концепции единиц содержания обучения, авторами которой были С.Н. Постлетвейт, Б. и М. Гольдшмид, Дж. Расселл (S.N. Postlethwait, B. Goldshmid, M.L. Goldshmid и J. Russel). Сущность

концепции единиц содержания обучения заключается в том, что преподавателю рекомендуется относительно небольшую часть учебного материала брать как автономную тему и свободно включать в программу изучаемого курса. Подобную единицу сначала называли микрокурсом, затем ее стали называть мини-курсом, а сейчас ее называют модулем (в его обобщающем понятии).

Исследователи отмечают, что модульная технология обучения обрела статус самостоятельной дидактической системы постепенно, опираясь на ряд существенных принципов программированного обучения: расчленение учебного материала на небольшие структурные единицы с систематизацией подтверждения усвоения обучающимися знаний; обеспечение прямой и обратной связи преподавателя и обучающихся; объективизацию контроля и введении элементов самоконтроля; индивидуализированность обучения [29].

Слившись с системой программированного обучения, концепция «единиц содержания обучения» стала основой технологии модульного обучения.

От программированного обучения модульное обучение переняло способы управления учебным процессом. Причем, модульное обучение преодолевает фрагментарность программированного обучения путем создания целостной наглядной программы и проблемной подачи содержания в модуле, позаимствованной из проблемного обучения.

Модульная технология приобрела большую популярность в высших учебных заведениях США, Германии, Англии и других странах. Активизации использования модульной технологии послужила конференция ЮНЕСКО, прошедшая в Париже в 1974 году, которая рекомендовала «создание открытых и гибких структур образования и профессионального обучения, позволяющих приспособливаться к изменяющимся потребностям производства, науки, а также адаптироваться к местным условиям» [45; 217, с. 50]. Этим требованиям наилучшим образом отвечало модульное обучение, которое позволяло гибко строить содержание из блоков, интегрировать различные виды и формы обучения, выбирать наиболее подходящие из них для определенной аудитории

обучающихся, работать с предложенной им индивидуальной учебной программой в удобном для них темпе.

Модульное обучение, отмечают исследователи, позволяет достигать самых разнообразных целей, а именно: работать обучающемуся с индивидуальной программой в удобном для него темпе, избирать подходящий для конкретной личности способ учения (Дж. Рассел и М. Гольдшмид); самостоятельно определять обучающимся свои сильные и слабые стороны и предоставлять им возможность тренироваться самим, используя корректирующие модули (Дж. Клингстед, С. Курх); интегрировать различные методы и формы обучения (В.М. Гареев, Е.М. Дурко, С.И. Куликов); гибко строить содержание обучения из сформированных единиц учебного материала (В.Б. Закорюкин, В.И. Панченко [63]); достичь высокого уровня подготовленности обучающихся к профессиональной деятельности (М.А. Чошанов, П. Юцявичене); установить междисциплинарные связи и решить проблемы взаимодействия между специальными кафедрами высшей школы (М.А. Анденко, В.В. Карпов, М.Н. Катханов); систематизировать знания и умения по учебной дисциплине (М.Д. Миронова [110], В.Ю. Пасвянскене [137], М. Тересявичене [178]).

Несмотря на различное понимание исследователями целей модульного обучения, несомненно то, что главной целью модульного обучения является создание гибких образовательных структур как по содержанию, так и по организации обучения «гарантирующих удовлетворение потребности, имеющейся в данный момент у человека, и определяющих вектор нового, возникающего интереса» [33, с. 36].

Обобщенный педагогический опыт модульного обучения начального периода его развития представлен в работах Дж. Рассела, Б. Гольдшмида и М. Гольдшмида [212]. Исследователи признают этих авторов «основоположниками модульного обучения», акцентирующих значение активизации деятельности обучающихся в педагогическом процессе, и указывают на альтернативность модульной технологии традиционному обучению. Они говорят также и о том, что в модульном обучении интегрированы теоретико-

практические наработки, обобщения проблемного обучения, оптимизации, индивидуализации и дифференциации обучения [29].

Хотя, как отмечают исследователи, идеи модульного обучения и развивались первоначально в рамках андрагогического подхода, большое влияние на его развитие оказал и рефлексивный подход в образовании. По их мнению, он во многом способствовал созданию основ модульного обучения, определению принципов и правил его построения, методов и форм реализации [167; 200].

Модульное обучение, впитав динамику развития современных дидактических теорий, синтезировало в себе их особенности, что позволило более удачно сочетать различные подходы к отбору содержания, его представлению и способам организации учебного процесса. Это свидетельствует о преимуществах модульного обучения по отношению к другим теориям и концепциям обучения.

Проведенный нами теоретический анализ исследований по проблемам модульного обучения позволил выделить следующие его сущностные характеристики: обеспечивает обязательную проработку каждого компонента дидактической системы и наглядное их представление в модульной программе и модулях; предполагает четкую структуризацию содержания обучения, последовательное изложение теоретического материала, обеспечение учебного процесса методическим материалом и системой оценки и контроля усвоения знаний, позволяющей корректировать процесс обучения; предусматривает вариативность обучения, адаптацию учебного процесса к индивидуальным возможностям и запросам обучающихся.

Высокая технологичность модульного обучения, по мнению исследователей, определяется: структуризацией содержания обучения; четкой последовательностью предъявления всех элементов дидактической системы в форме модульной программы; вариативностью структурных организационно-методических единиц [66; 133; 191].

Центральным понятием теории модульного обучения является понятие модуля. Несмотря на достаточную зрелость модульного обучения, как в

содержательном, так и в возрастном аспекте, по мнению исследователей, до сих пор существуют различные точки зрения на понимание модуля и технологию его построения как в плане структурирования содержания обучения, так и в плане разработки системы форм и методов обучения.

Так, например, Б. Гольдшмид и М. Гольдшмид считают, что модуль – это автономия, независимая единица, в спланированном ряде видов учебной деятельности, предназначенная помочь студенту достичь некоторых четко определенных целей (1972 г.) [215].

Основатель модульного обучения Дж. Расселл определяет модуль как «учебный пакет, охватывающий концептуальную единицу учебного материала и предписанных учащимся действий» (1974 г.) [213].

Г. Оуенс понимает модуль как обучающий замкнутый комплекс, в состав которого входят педагог, обучаемые, учебный материал и средства, помогающие обучающемуся и преподавателю реализовать индивидуализированный подход, обеспечить их взаимодействие (1975 г.) [218].

В докладе ЮНЕСКО на конференции, которая состоялась в 1982 году, модуль определяется как «изолированный обучающий пакет, предназначенный для индивидуального или группового изучения для того, чтобы приобрести одно умение или группу умений путем внимательного знакомства и последовательного изучения упражнений с собственной скоростью» [217, с. 15].

Абиджанский семинар (1987 г.) предложил следующее определение понятия «модуль» относительно технического образования: «Модуль, это учебная единица, которая может быть изучена независимо от другой системы и которая формирует точное know-how или умение» [217, с. 18].

По мнению отечественных исследователей В.М. Гареева, С.И. Куликова и Е.М. Дурко, «обучающий модуль представляет собой интеграцию различных видов и форм обучения, подчиненных общей теме учебного курса или актуальной научно-технической проблеме» (1987 г.) [47].

Исследователь П. Юцявичене определяет модуль как «блок информации, включающий в себя логически завершённую единицу учебного материала,

целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей» (1990 г.) [207].

В.В. Карпов и М.Н. Катханов трактуют понятие модуля как «организационно-методическую междисциплинарную структуру учебного материала, предусматривающую структурирование информации с позиций логики познавательной деятельности» (1992 г.) [69].

С.Я. Батышев указывает, что «модуль, это часть блока, такой объем учебного материала, благодаря которому обеспечивается первичное приобретение некоторых теоретических и практических навыков для выполнения какой-либо конкретной работы» [18].

Мы полагаем, что различия в определении понятия «модуль» не имеют под собой принципиальной основы, и в определенной степени принимаем позицию К.Я. Вазиной, что модуль «является средством системного отражения мира», «способ саморазвития» обучающегося [33]. Лишь поняв сущность развития реального мира как системы, утверждает автор, можно осознать варианты проявления ее в реальном мире, а значит правильно и активно действовать. «В таком случае проблема модульного обучения есть проблема организации системы ситуаций коллективной и индивидуальной мыследеятельности, в которой формируются нормативные (произведенные по законам) способы действия» [33, с. 50]. Автор указывает, что коллективная мыследеятельность создает условия «разностороннего системного усвоения содержания». В этом случае «модуль становится инвариантным организации и осуществления информационного обмена между людьми» [33, с. 36].

В контексте нашего диссертационного исследования мы считаем значимой систематизацию определений модуля Н.В. Борисовой. Автор систематизирует их по трем аспектам: 1) модуль как единица государственного учебного плана по специальности, представляющая набор учебных дисциплин, отвечающий требованиям квалификационной характеристики; 2) модуль как организационно-методическая междисциплинарная структура, которая представляет набор тем (разделов) из разных учебных дисциплин, необходимых для освоения одной

специальности, и обеспечивает междисциплинарные связи учебного процесса; 3) модуль как организационно-методическая структурная единица в рамках одной учебной дисциплины [28]. Необходимо признать, что определение Н.В. Борисовой модуля как автономной организационной, методической структуры учебной дисциплины, включающей в себя дидактические цели, логически завершенную единицу учебного материала, методическое руководство и систему контроля облегчает задачу построения технологии модульного обучения [28].

Модульные программы познавательного типа впервые были созданы Дж. Расселлом [213]. Он конструировал модули и модульные программы по гносеологическому признаку, отмечая важность базовой подготовки обучающихся. По такому же принципу выстраивали модульные программы С.Н. Постлетвейт, Дж. Новак [216]. Сегодня модульные программы операционного типа используются в Международном центре повышения квалификации в Турине для профессиональной переподготовки учителей, в системе среднего профессионального образования в Швеции и Англии, в государственном техническом колледже Коломбо, на технических профессиональных курсах в Квебекском университете в Канаде [29].

Достаточно широкое применение модульного обучения в высшей школе активизирует интерес к состоянию проблемы теории обучения данной педагогической технологии. Анализ зарубежной литературы позволяет сделать вывод, что наиболее важным в данной технологии модульного обучения является структурирование программного содержания, что и позволяет значительно повысить результат обучения. Известный ученый, один из основателей модульного обучения, Дж. Рассел определяет модуль как совокупность автономных частей образовательного материала. Данный способ выстраивания модулей позволяет реализовывать на практике принцип индивидуальности в процессе учения посредством, как считает Дж. Рассел, «альтернативных модулей», способных обеспечить адаптацию программного содержания к контингенту учащихся, к их, прежде всего, интересам и способностям [214]. При

этом М. Ланге отмечает необходимость введения в структуру модуля группы вопросов, различных заданий, что способствует наиболее эффективному усвоению программного материала в каждом отдельном учебном элементе [211]. Зарубежные педагоги-практики модульного обучения считают наиболее продуктивным положение о целостности совокупности элементов модуля при сохранении логики учебной дисциплины [214].

В России программы, разработанные по модульной технологии, впервые появились в 80-х годах прошлого столетия в системе повышения квалификации мастеров производства, учащихся профессионально-технических училищ (В.М. Гареев, К.Я. Вазина, Е.М. Дурко, С.И. Куликов и др.). В дальнейшем технология модульного обучения получила широкое признание у специалистов системы профессионального образования. Это обусловлено нацеленностью модульных программ операционного типа на формирование профессиональных навыков и умений.

П. А. Юцявичене объединила прогрессивные педагогические идеи отечественных и зарубежных ученых и выделила системообразующие принципы модульного обучения [209]. Данные принципы сочетаются с общедидактическими принципами и одновременно насыщают, дополняют их, что способствует иному выстраиванию учебного процесса.

С середины 90-х годов прошлого столетия отечественным ученым удалось определить направление психолого-педагогической теории модульного обучения. Н.Б. Лаврентьева изучала вопрос проектирования содержания обучения педагогики на основе модульного подхода [89; 90; 91; 92; 93]. П.И. Третьяков и И.Б. Сенновский рассматривали проблему перевода учебного процесса в средней школе с традиционной технологии обучения на модульную технологию [160; 182; 183]. К.Я. Вазина исследовала воздействие модульного обучения на психические процессы, составляющие природу саморазвития личности [33]. Ученым доказано, что организация обучения по модульной технологии придает природосообразный характер педагогическому процессу, создавая благоприятные условия для саморазвития обучающегося.

В.М. Гареевым, С.И. Куликовым и Е.М. Дурко изучались вопросы структурирования содержания специальных профилирующих дисциплин, преподаваемых в авиационном вузе, при организации обучения по модульной технологии [47]. Опыт использования модульного обучения в зарубежных вузах анализировался Н.Д. Никандровым. Эффективность применения этой технологии обучения ученый объясняет ее гибкостью, возможностью широкого использования различных вариантов учебных элементов и модулей. Оптимальность результатов обучения при использовании модульной технологии обеспечивается успешной реализацией принципа индивидуального подхода в обучении, а также возможностью выстраивания учебного процесса с учетом темпа усвоения программного материала каждым обучающимся [118].

И.Б. Марцинковский, изучая опыт реализации модульного обучения за рубежом, важнейшим фактором выделяет осмысленность обучающимися целей образовательного маршрута каждого модуля. Необходимо при этом, как отмечает автор, дифференцировать цели обучения на интегрированные и частные [108].

Ю.К. Балашов и В.А. Рыжов, анализируя зарубежный опыт профессиональной подготовки кадров, выделяют модульный подход как наиболее результативную систему обучения [17]. По мнению ученых, особенностью модульной технологии является представление модуля, как фиксированного объема учебной информации, требуемой для реализации определенной профессиональной деятельности.

Одним из распространенных подходов к конструированию модульных программ и модулей является междисциплинарный подход. Модульная программа при этом формируется по графу логической структуры стержневого предмета определенной специальности. Этот подход при разработке модульных программ и модулей рекомендуют использовать М.А. Анденко [5], М.В. Гареев, С.И. Куликов [47]. Их точку зрения разделяют ученые В.В. Карпов и М.Н. Катханов [69].

В.Ф. Башарин предлагает разрабатывать модульные программы обучения с позиции логики познавательной деятельности. В структуру его программы входят

модули целей, содержания, процесса, контроля и др.[19]. Для системы повышения квалификации, где сроки обучения очень малы, авторы в качестве структурной единицы модуля предлагают использовать профессиональные функции или отдельные трудовые операции, а также типы решаемых задач или ситуаций профессиональной деятельности [75].

Важным моментом при разработке модульных программ обучения авторы считают компоновку учебной информации. В науке существует различные модели компоновки знаний: логическая, продукционная, фреймовая, модель семантической сети и др. [89; 163]. Соответственно этому авторы по-разному предлагают компоновать информацию, заключенную в модуле. Например, Н.В. Борисова, В.Б. Кузов считают целесообразным открывать модуль блок-схемой, которая в сжатом виде представляет содержание обучения. Завершать модуль они предлагают конспект-схемой, которая представляет в компактной и удобной для усвоения форме весь его теоретический материал [29]. Эффективность усвоения модуля, отмечают исследователи, зависит не только от способа представления учебного материала, но и от того, насколько квалифицированно преподаватель разработает и составит комплект задач. Проблема задачи в обучении достаточно сложна, пониманию ее сути посвящены многие педагогические и психологические исследования [109; 134].

Научные исследования в педагогике позволили интегрировать проблемное обучение с другими типами обучения. Так, М.А. Чошановым была создана теория проблемно-модульного обучения. Автор подчеркивает, что дидактическая система в результате интеграции проблемного и модульного обучения «приобрела не только новое целостное качество, выраженное в нацеленности на формирование профессиональной компетентности будущего специалиста, но и "как губка" впитала преимущества составляющих ее теорий» [194].

В педагогической практике нередко возникает вопрос о необходимости представления учебной информации в модулях. Разумеется, использование модульного обучения не является целесообразным во всех учебных ситуациях. Так, в частности, полагает М.И. Махмутов, один из отечественных

исследователей проблемного обучения [109]. Основанием подобного мнения является следующее: 1) в структуре научного познания есть группа знаний, которая не требует проблемного усвоения (в частности, математические аксиомы, постулаты физики и пр.; 2) даже там, где проблемное обучение желательно, не всегда есть условия его применения. Исследователи рекомендуют при формировании содержания модуля придерживаться позиции рационального включения элементов проблемного обучения.

Теория модульного обучения, как и любая дидактическая теория, базируется на дидактических принципах, определяющих ее общее направление, цели, содержание, способы организации и управления познавательной деятельностью.

П. Юцявичене и М.А. Чошановым на основе изучения подходов к построению модульных программ были сформулированы основные принципы модульного обучения [194; 207; 208], а именно:

1. Принцип структуризации, в соответствии с которым обучение строится по отдельным функциональным узлам-модулям, предназначенным для достижения конкретных дидактических целей. При этом модуль является одновременно банком информации и методическим руководством по ее усвоению.

2. Принцип проблемности, отражающий психолого-педагогическую закономерность, согласно которой эффективность усвоения учебного материала повышается, если вводятся такие стимулирующие звенья, как проблемная ситуация, визуализация информации, профессионально-прикладная направленность.

3. Принцип вариативности, направленный на обеспечение уровневой дифференциации содержания обучения, а также создание условий обучаемым для индивидуального темпа продвижения по различным вариантам модульной программы: полному, сокращенному или углубленному. Содержание этого принципа расширяет Н.В. Борисова за счет введения категорий адаптивности, профильной дифференциации, управления.

4. Принцип реализации обратной связи, реализация которого позволяет обеспечить управление учебным процессом путём создания системы контроля и самоконтроля усвоения учебного материала модуля.

Реализация особенностей и специфических принципов модульного обучения, указывают исследователи, обеспечивает его важнейшую характеристику, гибкость [29; 146]. Авторы выделяют содержательную гибкость и структурную гибкость. Содержательная гибкость отражается, прежде всего, в возможности как дифференциации, так и интеграции содержания обучения. Структурная гибкость обеспечивается целым рядом моментов от динамичности и мобильности структуры модульной программы и модуля до возможности проектирования гибкого расписания учебного процесса.

Достаточно много работ посвящено проблемам проектирования развивающей среды как основы функционирования модели повышения квалификации педагогов и менеджеров в контексте их профессионального развития. К наиболее значимым из них мы относим работы А.А. Киселевой, Л.П. Куренной, Л.А. Плехановой, И.А. Юдиной и др. [73; 88; 139; 205] .

Анализ этих работ позволяет нам сделать выводы о том, что непрерывное личностное и профессиональное развитие педагога обеспечивается в условиях образовательной среды на основе информационного взаимодействия, в которой, кроме решения общих профессиональных проблем, происходят процессы саморазвития и саморефлексии; персональная образовательная сфера становится механизмом удовлетворения потребности педагога в непрерывном образовании и является средством и средой деятельности, в которой материализуется формальное, неформальное и информальное постдипломное образование педагога, удовлетворяющее личностные потребности и запросы индивидуума, актуализующее его естественную способность к самосовершенствованию, к духовному внутреннему росту; новые педагогические условия, такие как комплексное применение дистанционных образовательных технологий на базе сетевых сервисов социальных медиа на всех этапах курсовой подготовки в области ИКТ и в межкурсовой период, использование разнообразных приемов и

методов обучения, ориентация в процессе повышения квалификации на мотивационно-ценностный, когнитивный и операционально-деятельностный результаты обучения, включение модуля (раздела) по дидактическим возможностям социальных медиа в дополнительные профессиональные программы, создание информационно-образовательной среды на базе социальных медиа, в которых происходит обучение, становятся контекстом, в котором развиваются компетенции педагога; технология повышения квалификации интегрирует развитие и оценку профессиональных компетенций учителя профильной школы и основана на принципах предоставления свободы действий обучающимся, постановки задач не только в рамках ситуации, относящейся к текущему моменту, но и в инициировании, планировании и подготовке инноваций, возможностей для обучающихся оценить себя, свой потенциал, уровень готовности к инновациям и повышения своей эффективности; развитие методической культуры преподавателей заключается в расширении их возможностей, увеличении арсенала их методических способностей и четком определении мотивов, которые в максимально возможной мере способствуют требованиям педагогической деятельности в конкретных условиях дополнительного профессионального образования.

Изучение работ Н.И. Городецкой, Е.В. Стародубцевой, И.В. Штанько и др. позволило нам составить определенное представление о современных подходах к моделированию образовательной программы и ее тьюторского сопровождения в рамках концепции профессионального развития [52; 172; 201]. В основу этого представления легли следующие тезисы:

1. «Эффективность реализации индивидуальной образовательной траектории непрерывного повышения квалификации обеспечивается организационно-педагогическими условиями, в состав которых входят:

- обеспечение мотивированной диагностико-прогностической деятельности педагога, позволяющей выявить профессиональный уровень и отследить его продвижение по индивидуальной образовательной траектории;

- создание организационно-процессуальных действий, связанных с выбором модулей, построением индивидуального плана повышения квалификации и его реализацией с учетом педагогического стажа, индивидуальных запросов и профессиональных затруднений педагога;

- научно-методическое обеспечение образовательного процесса...» [201].

2. «Процесс формирования нового педагогического профессионализма в условиях непрерывного образования предполагает становление педагога как субъекта собственной профессиональной деятельности. Профессиональное развитие представляет собой систему переходов: от этапа специализации, где главным является самостоятельное конструирование предмета и выделение собственной специфики и средств профессиональной деятельности, – к этапу профессионализма как наращиванию средств преобразования самостоятельно созданного специализированного предмета деятельности – и, наконец, к этапу экспертизы, связанному с выходом в конструирование новых эталонов (норм) средств и предмета деятельности. Оптимальным механизмом, обеспечивающим эффективность профессионального развития педагогов является целенаправленное взаимодействие андрагогов-консультантов и консультируемых педагогов, направленное на формирование позиционного самоопределения...» [172];

3. «Понятие "профессиональное развитие" определяется как объективный процесс перехода педагога от позиции специалиста к позиции профессионала, способного к созданию авторских педагогических продуктов, к творческому осмыслению профессиональных проблем... Динамика профессионального развития педагога в системе дистанционного повышения квалификации под влиянием технологии тьюторского сопровождения может быть выявлена по следующим аспектам: ценностно-смысловой (уровни рефлексивности); деятельностный (изменение профессиональной позиции); познавательный аспект (динамика уровня освоения предметных знаний) ...» [52].

## Выводы по первой главе

Обобщая вышеизложенное, мы можем сказать о том, что сущность модульного обучения заключается в умелом сочетании различных теорий и подходов к обучению, в обеспечении индивидуализации и дифференциации процесса обучения, активизации самостоятельной работы слушателей. В силу своей гибкости, технологичности, преемственности модульное обучение позволяет рационально использовать резервы самого образовательного процесса и участвующих в нем людей.

Проведенный нами теоретический анализ показал, что, несмотря на значительное количество работ, посвященных проблемам модульного обучения, полномасштабных исследований относительно повышения квалификации педагогов дошкольного образования не существует. Однако, нельзя сказать, что этот подход не нашел развития в этой системе. Работы таких авторов, как В.Л. Малашенковой (1997 г.), И.Ю. Дробининой (2002 г.), С.Е. Коришевой (2006 г.), Н.Е. Качура (2002 г.), Н.Л. Шевелевой (1998 г.), Н.М. Мкртчян (2007 г.), М.В. Ковыневой (2007 г.), А.В. Мисетова (2005 г.), С.А. Заливчей (2011 г.), О.В. Бачиной (2002 г.) и др. оказали определенное влияние на формирование наших представлений относительно организации модульного обучения в системе повышения квалификации педагогов ДОО. К этим работам мы в первую очередь относим такие, как «Модульное обучение как средство развития самообразовательной деятельности педагога в системе повышения квалификации» (Малашенкова В.Л., 1997 г.), «Модульное обучение как педагогическая технология» (Качура Н.Е. 2002 г.), «Модульное обучение в системе дополнительного профессионального образования инженерно-педагогических кадров» (Шевелева Н.Л., 1998 г.) и др.

Следует также отметить и тот факт, что использование модульного обучения поддерживается и нормативными документами (приказ по составлению

учебных планов и рабочих программ повышения квалификации и др.), что оказало определенное влияние и на формирование учебных планов и программ образовательных организаций повышения квалификации педагогов дошкольного образования. Анализ учебных планов таких центров повышения квалификации, как, например, ЦДО «Восхождение» (г. Москва), УЦ «Методист» (г. Москва), «Дом учителя» (г. Ижевск) убедительно показывает преимущественное использование модульного обучения. Вместе с тем, следует указать и на тот факт (установленный в ходе теоретического анализа), что внедрение форм модульного обучения в системе повышения квалификации педагогов ДОО на наш взгляд, – скорее сфера передового педагогического опыта, чем массовое, хорошо научно-методически проработанное движение. Развитие практики модульного обучения в системе повышения квалификации педагогов ДОО значительно опережает построение психолого-педагогической теории. В ходе теоретического анализа исследований установлена недостаточность развития концептуальных и теоретических основ использования форм и моделей модульного обучения в системе повышения квалификации педагогов ДОО.

Сегодня наблюдается использование модульной технологии обучения, как правило, на эмпирической основе. Отмечается недостаточность ее проработки в научно-методическом аспекте. Преподаватели в основном полагаются на свой педагогический опыт, на теорию имитационного моделирования.

Недостаточность теоретических разработок модульного обучения в системе повышения квалификации педагогов ДОО, приводит к стихийному, неосознанному процессу организации повышения квалификации педагогов ДОО с использованием одной из наиболее эффективных современных технологий обучения. Это, в конечном счете, неизбежно приводит к снижению результатов обучения.

Для перехода педагогической системы повышения квалификации педагогов ДОО в качество, отвечающее требованиям современности, необходима дальнейшая разработка теории модульного обучения и вытекающих из нее научных средств познания форм и методов обучения, комплиментарных

модульной системе обучения, вписывающихся в четкие контуры уже сформированной на данный момент теории. Все это актуализирует проблему организации модульного обучения в системе повышения квалификации педагогов ДОО в современный период его развития.

## **ГЛАВА 2. Опытнo-экспериментальное изучение модульного повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций в условиях стандартизации образования**

### **2.1. Характеристика профессиональной квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций**

С целью проверки выдвинутой в диссертационном исследовании гипотезы, уточнения и конкретизации теоретических положений модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования нами была разработана программа опытно-экспериментального исследования, которая включала в себя проведение констатирующего и формирующего экспериментов.

Задачей констатирующего эксперимента являлось – изучение уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов ДОО и их готовности к реализации ФГОС дошкольного образования.

Для этого в опытно-экспериментальном исследовании были использованы следующие методы: опрос, педагогическое тестирование, разрешение педагогических ситуаций и другие практические методы, сравнительный (количественный и качественный) анализ полученных данных.

На этапе констатирующего эксперимента, который осуществлялся в течение 2012 – 2013 годов, был изучен уровень сформированности профессиональных компетенций у 130 педагогов ДОО – слушателей курсов повышения квалификации Центра дополнительного образования «Восхождение» г. Москвы по дополнительной профессиональной программе «Построение социального пространства развития в ДОО». Данная программа ориентирована на развитие таких профессиональных компетенций педагогов ДОО, как «способность и

готовность организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной деятельности», «способность и готовность использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности», «способность и готовность использовать методы диагностики развития, общения и деятельности детей».

С целью изучения у педагогов ДОО уровня сформированности профессиональных компетенций, выделенных в указанной выше дополнительной профессиональной программе, нами использовался комплекс педагогических методик по определению уровня развития профессиональных компетенций педагогов ДОО. В основу педагогической диагностики вошли методики В.Г. Алямовской (в адаптации автора), Б.С. Волкова (в адаптации автора) и методики, разработанные автором (Приложения 1 – 3).

Нами были выделены критерии, показатели и инструментарий измерения уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов ДОО, а также форма оценки, которые представлены в Таблице 1.

С целью определения уровней развития профессиональных компетенций педагогов ДОО нами были изучены примерные шкалы оценок результативности педагогов ДОО, предложенные В.Г. Алямовской, К.Ю. Белой, Т.Н. Богуславской, Н.Е. Веракса, Т.А. Леговой, Т.А. Никитиной, анализ которых позволили нам определить количество баллов для каждого выделенного нами уровня. Так,

- показатель от 13 до 18 баллов (от 72% до 100%) соответствует высокому уровню развития профессиональных компетенций педагогов дошкольных образовательных организаций;

- показатель от 6 до 12,9 баллов (от 33% до 71%) соответствует среднему уровню развития профессиональных компетенций педагогов дошкольных образовательных организаций;

- показатель от 0 до 5,9 (ниже 33%) соответствует низкому уровню развития профессиональных компетенций педагогов дошкольных образовательных организаций.

Таблица 1

## Оценка уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов ДОО

№ п/п	Профессиональные компетенции	Критерии	Показатели	Инструментарий	Форма оценки	
					Баллы по показателям	Максимальный балл
1	2	3	4	5	6	7
1.	Способность и готовность организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной деятельности			Методика определения уровня сформированности профессиональной компетенции педагогов ДОО		
		Профессиональные знания	1. Знание принципов построения социального пространства развития воспитанников ДОО	Задание 1: - педагогический тест «Теоретико-методологические подходы к построению социального пространства развития в ДОО»	0-2	6
		Профессиональные навыки практической деятельности	2. Умение учитывать индивидуально-психологические и культурно-этнические различия участников образовательной деятельности при организации образовательного процесса	Задание 2: - опросник «Ребенок в социальном мире». - педагогическое тестирование «Социальное влияние и социальные отношения». - разрешение педагогических ситуаций	0-2	
		Профессиональные навыки проектной деятельности	3. Умение проектировать социальное пространство развития, способствующее гармоничному развитию воспитанников	Задание 3: - опросник «Построение социального пространства развития в ДОО». - практическое творческое задание	0-2	
2.	Способность и готовность использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности			Методика определения уровня сформированности профессиональной компетенции педагогов ДОО		
		Профессиональные знания	1. Знание оздоровительных техник	Задание 1: - опросник «Оздоровительные техники в ДОО»	0-2	6
		Профессиональные навыки практической деятельности	2. Умение разрабатывать документы, обеспечивающие качество образовательной деятельности по физическому развитию воспитанников	Задание 2. - практическое задание «Анализ рабочей документации педагога ДОО»	0-2	

1	2	3	4	5	6	7
			3. Умение выстраивать в режиме дня мероприятия оздоровительной направленности	Задание 3: - педагогический тест «Режим дня»; - практическое задание: «Мероприятия оздоровительной направленности в режиме дня» (возрастная группа по выбору слушателя)	0-2	
3.	Способность и готовность использовать методы диагностики развития, общения и деятельности детей	Профессиональные навыки практической деятельности		Методика определения уровня сформированности профессиональной компетенции педагогов ДОО		
			1. Владение технологией мониторинга физических качеств воспитанников	Задание 1. 1. Опросник «Современные физкультурно-оздоровительные технологии в ДОО». 2. Педагогический тест: «Технологии развития физических качеств воспитанников»	0-2	6
			2. Владение технологией мониторинга усвоения воспитанниками образовательной программы	Задание 2. 1. Практическое задание: разработать оценочные карты сформированности навыков и умений детей по образовательной области (ОО и возрастная группа по выбору слушателя)	0-2	
			3. Владение технологией развития деятельности детей	Задание 3. 1. Практическое задание: разработать карты развития деятельности детей (возрастная группа, вид деятельности по выбору слушателя)	0-2	
				Итого		18

В соответствии с выделенными уровнями овладения профессиональных компетенций были определены содержательные характеристики уровней развития профессиональных компетенций педагогов дошкольных образовательных организаций, представленные в Таблице 2.

Таблица 2

Оценка уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов ДОО

Уровни развития профессиональных компетенций		
Высокий от 13 до 18 баллов	Средний от 6 до 12,9 баллов	Низкий от 0 до 5,9 баллов
1	2	3
Способность и готовность организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной деятельности		
Знает в совершенстве принципы построения социального пространства развития воспитанников ДОО	Испытывает некоторые затруднения в определении принципов построения социального пространства развития воспитанников ДОО	Не владеет знаниями о принципах построения социального пространства развития воспитанников ДОО
В совершенстве владеет технологиями выстраивания индивидуальных траекторий развития участников образовательной деятельности при организации образовательного процесса с учетом их индивидуально-психологических и культурно-этнических различий	Владеет технологиями выстраивания индивидуальных траекторий развития участников образовательной деятельности при организации образовательного процесса с учетом их индивидуально-психологических и культурно-этнических различий	Знаком с технологией выстраивания индивидуальных траекторий развития участников образовательной деятельности при организации образовательного процесса с учетом их индивидуально-психологических и культурно-этнических различий
В совершенстве владеет технологиями организации предметно-развивающего образовательного пространства, способствующего разностороннему развитию воспитанников	Владеет технологиями организации предметно-развивающего образовательного пространства, способствующего разностороннему развитию воспитанников	Знаком с технологиями организации предметно-развивающего образовательного пространства, способствующего разностороннему развитию воспитанников

1	2	3
Способность и готовность использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности		
Знает в совершенстве оздоровительные техники	Испытывает некоторые затруднения в вопросах, касающихся оздоровительных техник	Не владеет знаниями об оздоровительных техниках
В совершенстве владеет технологией выстраивания в режиме дня мероприятий оздоровительной направленности. Работает по авторскому варианту	Владеет технологией выстраивания в режиме дня мероприятий оздоровительной направленности	Знаком с технологией выстраивания в режиме дня мероприятий оздоровительной направленности
В совершенстве владеет современными технологиями планирования по физическому развитию воспитанников. Работает по авторской модели календарного плана	Владеет технологиями планирования по физическому развитию воспитанников. Работает по сокращенной модели календарного плана	Владеет технологией планирования по физическому развитию воспитанников. Работает по развернутой модели календарного плана
Способность и готовность использовать методы диагностики развития, общения и деятельности детей		
В совершенстве владеет технологией развития физических качеств воспитанников. Работает по авторской технологии	Владеет технологиями развития физических качеств воспитанников, успешно их реализует в работе	Знаком с технологиями развития физических качеств воспитанников
В совершенстве владеет технологией создания пространства социального развития в ДОО	Владеет технологиями создания пространства социального развития в ДОО	Знаком с технологиями создания пространства социального развития в ДОО
В совершенстве владеет диагностическими методами оценки освоения воспитанниками образовательной программы	Владеет диагностическими методами оценки освоения воспитанниками образовательной программы	Знаком с диагностическими методами оценки освоения воспитанниками образовательной программы

Уровень сформированности изучаемых профессиональных компетенций педагогов ДОО оценивался по определенным нами критериям и соответствующим им показателям в баллах (от 0 до 2). При выполнении более одного задания по выделенным нами показателям, средний балл по показателю рассчитывался по алгоритму нахождения среднего арифметического значения.

Аналогично определялся средний балл по каждой выделенной профессиональной компетенции.

Результаты соответствия уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов ДОО установленному числовому значению, соответствующему максимально возможному баллу по выбранным показателям, приведены в Таблице 3.

Путем суммирования максимального количества баллов, набранных по каждому выделенному показателю каждой профессиональной компетенции, был получен итоговый балл сформированности профессиональных компетенций респондентов – 7,15 баллов. Данный показатель соответствует среднему уровню сформированности профессиональных компетенций педагогов ДОО, который включает значения от 6 баллов до 12, 9 баллов.

Таблица 3

## Оценка сформированности профессиональных компетенций педагогов ДОО

№ п/п	Компетенция (критерий)	Критерии	Показатели	Оценка в баллах	
				N	F
1.	Способность и готовность организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной деятельности	Профессиональные знания	Знание принципов построения социального пространства развития воспитанников ДОО	2	0,6
		Профессиональные навыки практической деятельности	Умение учитывать индивидуально-психологические и культурно-этнические различия участников образовательной деятельности при организации образовательного процесса	2	0,7
		Профессиональные навыки проектной деятельности	3. Умение организовывать социальное пространство развития, способствующее гармоничному развитию воспитанников	2	0,75
			Средний балл по данной компетенции	2	0,7
2.	Способность и готовность использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности	Профессиональные знания	Знание оздоровительных техник	2	0,8
		Профессиональные навыки практической деятельности	Умение разрабатывать документы, обеспечивающие качество образовательной деятельности по физическому развитию воспитанников	2	0,8
			Умение выстраивать в режиме дня мероприятия оздоровительной направленности	2	1
			Средний балл по данной компетенции	2	0,9
3.	Способность и готовность использовать методы диагностики развития, общения и деятельности детей	Профессиональные навыки практической деятельности	Владение технологией развития физических качеств воспитанников	2	0,8
			Владение технологией создания пространства социального развития в ДОО	2	0,9
			Владение диагностическими методами оценки освоения воспитанниками образовательной программы по ОО «Познавательное развитие»	2	0,8
			Средний балл по данной компетенции	2	0,8
			Средний балл по компетенциям	2	0,8
			Итоговый балл	18	7,15

Результаты соответствия уровня сформированности изучаемых профессиональных компетенций педагогов ДОО установленному нами числовому значению, соответствующему максимально возможному баллу, представлены в Таблице 4.

Таблица 4

Уровень сформированности профессиональных компетенций педагогов ДОО

№ п/п	Профессиональные компетенции	Оценка в баллах	
		N	F
1.	Способность и готовность организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной деятельности	2	0,7
2.	Способность и готовность использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности	2	0,9
3.	Способность и готовность использовать методы диагностики развития, общения и деятельности детей	2	0,8
	Средний балл	2	0,8

Анализ данных позволяет констатировать, что по всем изучаемым профессиональным компетенциям педагоги ДОО демонстрируют достаточно низкий уровень сформированности профессиональных компетенций: средний балл по каждой из них примерно одинаково низок (0,7 баллов; 0,9 баллов; 0,8 баллов), и в итоге по всем профессиональным компетенциям его значение ниже установленного нами числового значения (2 балла) в 2,5 раза (0,8 баллов).

На основе сопоставленных полученных данных констатирующего эксперимента с выделенными уровнями сформированности профессиональных компетенций педагогов ДОО, в исследовании был разработан экспертный лист оценки профессиональных компетенций педагогов ДОО, результаты которого представлены в Таблице 5.

Сопоставление полученных результатов констатирующего эксперимента (F), представленных в Таблице 3, с установленными числовыми значениями, обозначенными как нормативными (N), позволяет констатировать доминирование

Таблица 5

Результаты распределения педагогов ДОО по уровням сформированности профессиональных компетенций (%)

Компетенции	Уровни профессиональных компетенций		
	Высокий	Средний	Низкий
Способность и готовность организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной деятельности	6,2% (8 чел.)	37,7% (49 чел.)	56,1% (73 чел.)
Способность и готовность использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности	16,9% (22 чел.)	35,4% (46 чел.)	47,7 % (62 чел.)
Способность и готовность использовать методы диагностики развития, общения и деятельности детей	10,8% (14 чел.)	34,6% (45 чел.)	54,6% (71 чел.)
Средний показатель	11,5% (15 чел.)	35,4% (46 чел.)	53,1% (69 чел.)

педагогов ДОО со средним (35,4% респондентов) и низким (53,1% респондентов) уровнем развития профессиональных компетенций.

Осуществленный анализ соответствия уровня развития профессиональных компетенций педагогов ДОО установленному числовому значению, соответствующему максимально возможному баллу, представленный в Таблице 5, позволил выделить профессиональную компетенцию «Способность и готовность использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности» как наиболее развитую – 0,9 балла. Данный показатель рассматривается как низкий (N = 2 балла). Особую сложность у педагогов ДОО вызывает функция организации совместной деятельности и межличностного взаимодействия субъектов образовательной деятельности. Это свидетельствует о затруднениях в профессиональной деятельности педагогов ДОО, неспособности и неготовности применять имеющийся запас теоретических знаний в работе с воспитанниками, что приводит к существенным затруднениям реализации требований ФГОС дошкольного образования.

Для дальнейшего проведения исследования на каждом уровне были выделены контрольные и экспериментальные группы.

Результаты диагностики уровня развития профессиональных компетенций педагогов ДОО экспериментальной и контрольной групп до обучения представлены в Таблице 6.

Путем суммирования максимального количества баллов, набранных респондентами по каждой изучаемой нами профессиональной компетенции, был получен итоговый балл развития профессиональных компетенций педагогов ДОО до обучения – 7,2 балла. Данный показатель соответствует среднему уровню развития профессиональных компетенций педагогов ДОО, который включает показатели от 6 баллов до 12, 9 баллов.

Таблица 6

## Оценка уровня развития профессиональных компетенций педагогов ДОО до обучения

№ п/п	Профессиональные компетенции	Критерии	Показатели	Инструментарий	Оценка в баллах		
					N	F	
						ЭГ	КГ
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Способность и готовность организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной деятельности	Профессиональные знания	1. Знание принципов построения социального пространства развития воспитанников ДОО	1. Педагогический тест «Теоретико-методологические подходы к построению социального пространства развития в ДОО»	2	0,6	0,6
		Профессиональные навыки практической деятельности	2. Умение учитывать индивидуально-психологические и культурно-этнические различия участников образовательной деятельности при организации образовательного процесса	1. Опросник «Ребенок в социальном мире». 2. Педагогическое тестирование «Социальное влияние и социальные отношения». 3. Разрешение педагогических ситуаций	2	0,76	0,77
		Профессиональные навыки проектной деятельности	3. Умение проектировать социальное пространство развития, способствующее гармоничному развитию воспитанников	1. Опросник «Построение социального пространства развития в ДОО». 2. Практическое творческое задание	2	0,75	0,74
				Средний балл по данной компетенции	2	0,7	0,7
2.	Способность и готовность к использованию здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности	Профессиональные знания	1. Знание оздоровительных техник	1. Опросник «Оздоровительные техники в ДОО»	2	0,8	0,85
		Профессиональные навыки практической деятельности	2. Умение разрабатывать документы, обеспечивающие качество образовательной деятельности по физическому развитию воспитанников	1. Практическое задание «Анализ рабочей документации педагога ДОО»	2	0,8	0,75
			3. Умение выстраивать в режиме дня мероприятия оздоровительной направленности	1. Педагогический тест "»Режим дня». 2. Практическое задание: «Мероприятия оздоровительной направленности в режиме дня» (возрастная группа по выбору слушателя)	2	1,0	1,0
				Средний балл по данной компетенции	2	0,9	0,9

1	2	3	4	5	6	7	8
3.	Способность и готовность использовать методы диагностики развития, общения и деятельности детей	Профессиональные навыки практической деятельности	1. Владение технологией мониторинга физических качеств воспитанников	1. Опросник «Современные физкультурно-оздоровительные технологии в ДОО». 2. Педагогический тест: «Технологии развития физических качеств воспитанников»	2	0,8	0,85
			2. Владение технологией мониторинга усвоения воспитанниками образовательной программы	1. Практическое задание: разработать оценочные карты сформированности навыков и умений детей по образовательной области (ОО и возрастная группа по выбору слушателя)	2	0,9	0,85
			3. Владение технологией развития деятельности детей	1. Практическое задание: разработать карты развития деятельности детей (возрастная группа, вид деятельности по выбору слушателя)	2	0,8	0,8
				Средний балл по данной компетенции	2	0,8	0,8
				Средний балл по компетенциям	2	0,8	0,8
				Итоговый балл	18	7,2	7,2

На основе сопоставленных полученных данных констатирующего эксперимента с выделенными уровнями развития профессиональных компетенций педагогов ДОО, нами был разработан экспертный лист оценки профессиональных компетенций педагогов ДОО до начала обучения, результаты которого мы представили в Таблице 7.

Таблица 7

Распределение педагогов ДОО по уровням развития профессиональных компетенций до обучения (%)

Компетенции	Уровни профессиональных компетенций					
	Высокий		Средний		Низкий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Способность и готовность организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной деятельности	4,7 % (5 чел.)	13 % (3 чел.)	37,3 % (40 чел.)	39,1 % (9 чел.)	58 % (62 чел.)	47,9 % (11 чел.)
Способность и готовность к использованию здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности	15 % (16 чел.)	26,1 % (6 чел.)	35,5 % (38 чел.)	34,8% (8 чел.)	49,5 % (53 чел.)	39,1 % (9 чел.)
Способность и готовность использовать методы диагностики развития, общения и деятельности детей	7,5 % (8 чел.)	26,1 % (6 чел.)	35,5 % (38 чел.)	30,4% (7 чел.)	57,0 % (61 чел.)	43,5 % (10 чел.)
Средний показатель	9,1 % (10 чел.)	21,7% (5 чел.)	36,1 % (38 чел.)	34,8% (8 чел.)	54,8 % (59 чел.)	43,5% (10 чел.)

В ходе обработки полученных результатов было также установлено, что среди респондентов имеется значительная часть педагогов ДОО, имеющих стаж педагогической работы более пяти лет (89%), и, следовательно, хотя бы один раз они повышали свою квалификацию. Но, это не позволило им показать высокий результат владения профессиональными компетенциями, что опосредованно свидетельствует о недостаточной эффективности традиционного подхода к повышению квалификации с точки зрения формирования и развития профессиональных компетенций.

Кардинальное изменение педагогической ситуации развития профессиональных компетенций педагогов ДОО, смена взаимоотношений преподавателя курсов повышения квалификации и педагогов ДОО, повышающих свою профессиональную квалификацию, требует особого внимания со стороны организаторов курсов повышения квалификации педагогов ДОО. Однако, недостаточный уровень развития профессиональных компетенций педагогов ДОО, неготовность социального окружения гибко менять систему взаимоотношений преподавателей с обучающимися, отсутствие механизма перехода и целенаправленного сопровождения педагога ДОО при повышении уровня развития компетенций, а также отсутствие системы профессионального прогнозирования дальнейшего развития компетенций педагогов ДОО, особенностей профессиональной деятельности субъектов образовательного процесса – преподавателей курсов повышения квалификации педагогов ДОО и педагогов ДОО – все это приводит в условиях традиционного повышения квалификации педагогов ДОО к серьезным проблемам формирования их уровня профессиональных компетенций, о чем свидетельствует значительное число респондентов, обнаруживших сформированность профессиональных компетенций на низком (53,1%) и среднем (35,4%) уровнях.

Полученные результаты, безусловно, подтверждают необходимость совершенствования подходов к организации повышения квалификации педагогов ДОО в контексте обеспечения целенаправленного сопровождения развития профессиональных компетенций и нахождения действенных механизмов их становления как «гарантов развития» своих воспитанников. Как показывают результаты проведенного нами теоретического анализа данной проблемы, представленной в первой главе настоящего исследования, одним из наиболее оптимальных вариантов решения может стать организация модульного повышения квалификации педагогов ДОО. Но для этого необходимо учитывать выявленные профессиональные затруднения педагогов ДОО, а также профиль проблем, с которыми сталкиваются организаторы и преподаватели курсов повышения квалификации педагогов ДОО.

## **2.2. Модель модульного повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций в условиях стандартизации образования**

Результаты теоретического анализа, представленные нами в первой главе, а также данные констатирующего эксперимента как фактологическая основа исследования стали для нас отправными точками при разработке модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования.

Модульное повышение квалификации рассматриваются нами как междисциплинарная интегральная структура учебного материала, состоящая из относительно самостоятельных и взаимосвязанных элементов научного знания, соответствующих общей структуре научных дисциплин и учебной программе повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций, реализуемая в контексте системно-деятельностного подхода к организации учебного процесса [77].

Модель модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования призвана обеспечить их профессиональный рост и способствовать инновационной направленности их педагогической деятельности. Обеспечение профессионального роста педагогов дошкольного образования в процессе повышения квалификации реализуется посредством повышения уровня их профессиональных компетенций в условиях стандартизации образования. При этом организация повышения квалификации должна осуществляться на основе своевременной оценки уровня профессиональных компетенций педагогов в той области педагогических знаний и профессиональных навыков, которые являются ее предметом. Преподаватели и организаторы повышения квалификации должны быть ориентированы: на стимулирование инновационных инициатив обучающихся; мотивацию их успешности в разработке образовательных

программ и технологий; способствование поиску новых форм и методов освоения воспитанниками содержания основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Структура модели не должна иметь жесткую конструкцию. Она должна быть гибкой и предельно приспособляемой к изменяющейся образовательной ситуации. Основаниями ее трансформации могут служить изменения в нормативно-законодательной базе и социальном заказе на дошкольное образование; изменения государственного образовательного стандарта; анализ результатов повышения квалификации, явленный в динамике развития профессиональных компетенций обучающихся.

Исследования О.С. Анисимова [7; 8], Т.А. Бабкиной, Ю.И. Куницкой [14; 15], Н.И. Нагибиной [117], О.Д. Поляковой [143], Е.А. Шмелевой [143], В.И. Слободчикова [168], П.Г. Щедровицкого [204] и др. позволили нам определить концептуальные основы разработки модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования. Ниже они представлены тезисно.

1. Определение понятия «повышение квалификации» (П.Г. Щедровицкий) [204, с. 86]: «Повышение квалификации – это такая подготовка, которая решает вопросы изменения и повышения квалификации не за счет передачи суммы знаний, а за счет передачи суммы деятельностей».

2. Цель инновационной деятельности (Н.И. Нагибина) [117, с. 41]: развитие педагога как творческой личности; переключение его с репродуктивного типа деятельности на самостоятельный поиск методических решений; превращение педагога в разработчика и автора инновационных методик.

3. Задача преподавателя (Т.А. Бабкина) [14]: «...осуществлять проектирование, программирование и сценирование деятельности».

4. Особенности общения в процессе повышения квалификации (П.Г. Щедровицкий) [204, с. 95]: «В системе повышения квалификации разделение на "слушателей" и "преподавателей" должно быть условным, должен существовать единый неформальный коллектив, где все учатся у всех, где ведущими являются правила клубных отношений и взаимодействия, где на передний план выходит

стратегия и тактика антропоники – "выращивания" взрослых людей».

5. Роль преподавателя (П.Г. Щедровицкий) [204, с. 95] – «работники повышения квалификации должны выступать как помощники, как фасилитаторы, а не как педагоги».

6. Структура модели повышения квалификации (О.Д. Полякова, Е.А. Шмелева) [143, с. 331]: «Общекультурные компетенции выступают "фундаментом", на котором выстраиваются профессиональные компетенции».

7. Пути формирования компетенций (В.И. Слободчиков) [168, с. 40]: «Ожидаемые компетенции не передаются "из рук в руки", они не формируются в режиме информирования и просвещения. Они должны быть, буквально выращены, практически поставлены "на себе" при непосредственном участии самого педагога».

8. Новое содержание образования (Т.А. Бабкина) [14]: «С дидактической точки зрения построение мыследеятельностной педагогики предполагает разработку нового содержания образования, основу которого составляет освоение техник и способов мышления».

9. Формы организации повышения квалификации (Т.А. Бабкина) [14]: «Рефлексивно-деятельностная форма организации учебного процесса позволяет участникам курсов на каждом модуле осваивать определенный этап проектирования, самостоятельно работать над проектом в своем темпе, по индивидуальной образовательной траектории».

10. О роли и месте практики (О.С. Анисимов) [8, с. 53]: «Как бы ни ухитрялся преподаватель заинтересовать студентов, слушателей в новом материале, субъективная потребность последних не может быть достаточно интенсивной вне упреждающей практики, вне действий и затруднений в действиях, их рефлексии и осознания нужды в новом материале».

Проведенный анализ модульной дополнительной профессиональной программы повышения квалификации (ДПП ПК) позволил выявить ее несоответствие модели развивающего вида, отсутствие сопряжения с образовательными и профессиональным стандартами. По каждому выделенному

нами критерию и соответствующему ему показателю нами были даны комментарии (Приложения 5, 6).

С целью изучения согласования дополнительной профессиональной программы повышения квалификации педагогов ДОО с федеральными образовательными стандартами среднего профессионального, дошкольного образования и профессионального стандарта «Педагог» был проведен анализ сопряжения компетенций образовательных и профессионального стандартов с ДПП ПК «Введение ФГОС дошкольного образования» (Приложение 6). Было выявлено, что данная модульная программа лишь частично отражает компетентностный подход.

Кроме того, был проведен сравнительный анализ сопряжения ФГОС дошкольного образования и профессионального стандарта «Педагог» с дополнительными профессиональными программами повышения квалификации педагогов ДОО: «Введение ФГОС дошкольного образования» (136 ч.); «Новые направления деятельности дошкольной образовательной организации в условиях реализации ФГОС ДО» (16 ч.); «Управление качеством дошкольного образования в условиях введения ФГОС дошкольного образования на основе деятельностного подхода» (108 ч.); персонифицированных программ (модулей) повышения квалификации (48 ч.): «Психолого-педагогические основы стандартов дошкольного образования» (16 ч.), «Содержательный подход в организации преемственности основных образовательных программ дошкольного и начального уровней образования» (16 ч.), «Новые направления деятельности ДОО в условиях реализации ФГОС ДО» (16 ч.).

Сопоставительный анализ обозначенных выше нормативных документов выявил серьезные различия между ними в понимании целей, задач и содержании деятельности по их освоению (Приложение 7).

Таким образом, проанализированные дополнительные профессиональные программы повышения квалификации педагогов ДОО лишь частично отражают в своем содержании федеральные образовательные стандарты и профессиональный стандарт «Педагог», в связи с чем, данные, полученные в ходе констатирующего

эксперимента о сформированности профессиональных компетенций педагогов ДОО закономерны. Для изменения сложившейся ситуации, апеллируя к имеющейся теоретической базе, определяющей подходы к организации повышения квалификации педагогов ДОО, в ходе исследования была разработана модель модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования.

Модель модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования понимается нами как система специфической деятельности, представленной совокупностью взаимосвязанных образовательных модулей, направленной на развертывание и регуляцию взаимосвязанных процессов профессионального развития слушателей и преподавателей курсов в соответствии с проектируемым уровнем развития педагогических компетенций педагогов дошкольных образовательных организаций на основе дифференцированного подхода в условиях стандартизации образования. В определении понятия «модуль» мы разделяем точку зрения Б. Гольдшмид и М. Гольдшмид, которые считают, что модуль – это автономия, независимая единица, в спланированном ряде видов учебной деятельности, предназначенная помочь студенту достичь некоторых четко определенных целей [215].

Базовой идеей, которой мы руководствовались при разработке модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования, является идея о том, что повышение квалификации должно осуществляться в персонифицированной образовательной среде, в создании которой принимают участие и сами слушатели курсов. Это позволит обеспечить каждому слушателю проектируемый профессиональный рост с учетом его актуальных и потенциальных педагогических возможностей и тем самым достичь проектируемого результата обучения.

Модель модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования включает в себя следующие компоненты: цель, диагностический блок, три модуля (базовый, профессиональный, творческий) и результат.

Цель модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования – оптимизация процесса повышения квалификации педагогов ДОО за счет формирования у них приемов личностного и профессионального саморазвития, значимых умений в профессиональной деятельности, развития общих и профессиональных компетенций на основе осознания каждым участником образовательного процесса (слушателем, преподавателем, организатором) полноты представлений о целях, содержании, формах и методах, средствах собственной деятельности.

В соответствии с обозначенной целью, следующим компонентом модели является диагностический блок, который представлен совокупностью педагогических методик, позволяющих выявить уровень сформированности профессиональных компетенций педагогов ДОО для последующего их распределения по трем модулям (базовому, профессиональному, творческому) модели повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования. Педагогам ДОО – слушателям курсов повышения квалификации, показавшим низкий уровень сформированности профессиональных компетенций, предлагается осуществить свое повышение квалификации в базовом модуле, средний уровень – в профессиональном модуле, высокий уровень – в творческом модуле.

Психолого-педагогическая грамотность педагогов ДОО составляет знаниевую базу их профессиональной деятельности, которая, в свою очередь, является основой профессиональных компетенций. Для изучения базы знаний респондентов используются опросники, педагогические тесты. Профессиональные навыки и умения, в том числе навыки проектной деятельности слушателей изучаются посредством разрешения педагогических ситуаций, выполнения практических заданий, в том числе творческих, и др. Время на работу с заданиями преподаватель курсов повышения квалификации определяет самостоятельно. Его количество обусловлено, как правило, сложностью темы, а также специфическими особенностями контингента слушателей (например, возрастом и др.). Кроме того, используются специально разработанные кейсы,

составляющие в своей совокупности фонды оценочных средств, которые позволяют обнаружить сформированность профессиональных компетенций (Приложения 1 – 3).

Подобный подход к педагогической диагностике позволяет сразу включить всех слушателей курсов повышения квалификации в активную учебную деятельность. Ценность этого подхода заключается также в обучающем характере диагностики, позволяющем слушателям сконцентрироваться на самых необходимых знаниях и умениях в рамках изучаемой темы. Кроме того, данная диагностика является коррекционной, так как во многом определяет выбор технологий преподавателем для работы со слушателями и возможность внесения корректировки в содержание программы курса повышения квалификации.

Реализация обозначенной цели модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования становится возможной при решении ряда задач. Эти задачи в настоящем исследовании выделены как задачи-доминанты, представляющие собой целевое устремление деятельности педагогов ДОО, осуществляющих повышение квалификации в соответствующем модуле.

Так, на уровне базового модуля задачей-доминантой становится развитие общих компетенций педагогов ДОО. Содержанием деятельности участников образовательного процесса в базовом модуле является передача и освоение новейшей научно-практической информации по изучаемой теме. Структуру базового модуля составляют нормативно-правовой, психолого-педагогический, технологический, проектно-деятельностный и рефлексивный блоки. В рамках этого модуля слушатели знакомятся с актуальными нормативно-правовыми документами по организации образовательной деятельности с воспитанниками ДОО и взаимодействия с их родителями (законными представителями) в рамках заявленной темы курса повышения квалификации; изучают теоретический аспект использования новейших достижений психолого-педагогической науки и практики, современных технологий проектирования и организации

образовательных программ ДОО и образовательного процесса в ДОО в рамках темы курсовой подготовки.

Выбор форм передачи знаний определяется особенностями содержания каждого модуля. Содержание базового модуля требует таких форм организации деятельности слушателей, как классическая лекция, лекция-панорама, лекция-диалог, лекция-инструктаж, лекция-подсказка, семинарские занятия и др. Данные формы указываются в рабочей учебной программе курса. Содержание лекций может быть скорректировано в соответствии с результатами диагностического блока, предваряющего работу в базовом модуле. В зависимости от уровня подготовленности аудитории, могут быть усилены акценты на обнаруженных пробелах в знаниях или, например, уделено больше времени на самостоятельную работу слушателей с учебной литературой. Предварить изложение лекционного материала может серия вопросов слушателям с целью изучения их собственной позиции или мнения. Такой прием особенно эффективен при изучении практического опыта или прикладных аспектов научных исследований, так как у слушателей появляется возможность сравнить свою позицию с позицией автора изучаемой технологии и глубже осмыслить сущность предлагаемых новых методов деятельности и лучше освоить материал. Для базового модуля характерны как репродуктивные, так и активные методы организации обучения.

Поддача учебной информации должна быть обеспечена техническими средствами. Аудио-видео записи, иллюстративный материал, таблицы со статистическими данными и другие материалы существенно обогатят образовательный процесс.

Аттестация в базовом модуле проводится в форме оценки владения нормативными знаниями, необходимыми для организации профессиональной деятельности на современном уровне требований. Она носит обучающий характер, позволяя слушателям полнее осмыслить изученный материал. Формы аттестации определяются содержанием базового модуля. Ими являются самооценка и тестирование. Формы аттестации также фиксируются в рабочей учебной программе. Следует отметить, что аттестация должна включать

коллективное обсуждение и оценку выполнения заданий. Качество выполнения заданий позволяет преподавателю объективно судить о степени обученности слушателей.

Таким образом, итоговая оценка деятельности слушателей в процессе аттестации в базовом модуле складывается из двух оценок: первая – по результатам самооценки наличного уровня нормативных квалификационных знаний, вторая – по степени освоения информационного материала. Полученная оценка сравнивается с нормативным показателем, благодаря чему слушатель может определить приблизился ли он к нормативному уровню или опережает его и за счет снижения/повышения каких показателей деятельности это произошло. Тем самым, определяются пути выравнивания или закрепления достигнутого успеха. Преподавателю эта оценка позволяет получить достаточно точные представления об уровне развития общих компетенций педагогов ДОО.

Результат усвоения содержания базового модуля – развитие общих компетенций. Педагог способен теоретически выстраивать профессиональную деятельность с соблюдением регулирующих правовых норм; обеспечивать охрану жизни и здоровья детей; организовывать собственную профессиональную деятельность; определять методы решения профессиональных задач; оценивать их эффективность, качество и др. и стремится к достижению лучших результатов в своей профессиональной деятельности. В представленной модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования это педагог-эрудит. Освоение слушателями содержания деятельности, проектируемое в базовом модуле, существенно расширяет их профессиональные возможности.

В профессиональном модуле задачей-доминантой является формирование и развитие профессиональных компетенций. Содержанием деятельности в этом модуле является отработка практических навыков слушателей, а также овладение методикой экспертной оценки своих профессиональных действий и развитие способностей к коллективной рефлексии и мыследеятельности. В структуру профессионального модуля входят, как и в предыдущем модуле, нормативно-

правовой, психолого-педагогический, технологический, проектно-деятельностный и рефлексивный блоки. Отличительной особенностью этого модуля является содержание деятельности слушателей, направленное на отработку умений применять на практике теоретические знания.

В рамках этого модуля слушатели осваивают практические навыки применения нормативно-правовых документов по организации образовательной деятельности с воспитанниками и взаимодействия с их родителями (законными представителями) по теме курса повышения квалификации; совершенствуются имеющиеся и формируются новые навыки практической деятельности на основе новейших достижений психолого-педагогической науки и практики, осваиваются современные технологии организации образовательной деятельности с воспитанниками ДОО, проектирования и реализации образовательных программ ДОО. В профессиональном модуле у слушателей развиваются способности к коллективной рефлексии и мыследеятельности, педагогического конструирования посредством определения проблемной области в рамках изучаемой программы курсов повышения квалификации.

Основные формы организации занятий в данном модуле – педагогический полигон, занятия с элементами тренинга; основные методы – интерактивные. Формы организации повышения квалификации указываются в рабочей учебной программе курса.

Последовательность действий участников процесса на педагогическом полигоне следующая:

1. Организаторы курсов повышения квалификации педагогов ДОО выполняют всю работу, связанную с подготовкой учебно-наглядного материала и обеспечением баз практики слушателей.

2. Преподаватель составляет две группы заданий. Первая группа заданий разрабатывается соответственно уровню сформированности профессиональных компетенций слушателей, вторая группа – задания повышенного уровня сложности. Каждая группа состоит примерно из 6 – 8 заданий, из которых слушателям предлагается выбрать по своему усмотрению 3 – 4 задания.

3. Слушатели выполняют выбранные задания. Если позволяет время, то они могут взять дополнительное задание, но уже из другой группы, то есть повышается уровень его сложности.

4. Преподаватель, исполняя роль включенного наблюдателя, помогает слушателям советом, наводящими вопросами, непосредственной подсказкой, демонстрацией навыка и др. При этом соблюдается условие: инициатива в оказании помощи должна исходить от слушателей курсов.

5. По окончании выполнения первого задания (преподавателем устанавливается временной регламент для каждого из заданий), слушатели приступают к их обсуждению и оценке. Процедура обсуждения такова: каждый слушатель (или подгруппа слушателей) поочередно докладывает суть задания и демонстрирует его выполнение, давая оценку собственным действиям. Другие участники задают вопросы, комментируют и оценивают рациональность действий своих коллег, указывают на их ошибки и достоинства и, в случае, если задания выполняется подгруппами, формируют коллективную оценку (в подгруппе). Таким образом, обсуждается выполнение первого задания.

6. Преподаватель комментирует действия всех слушателей (подгрупп), указывая недостатки и достоинства не только действий участников, но также логики и качества их обсуждения. Это позволяет слушателям скорректировать свои действия и суждения в дальнейшем. Затем формируется оценка деятельности слушателей (подгрупп). Она представляет собой среднее арифметическое суммы самооценки и оценки коллег-слушателей и оценки преподавателя.

7. Подобным образом слушателями выполняются и оцениваются следующие задания. По окончании слушателями выводится средняя оценка (индивидуально или по каждой группе). Преподаватель подводит итоги работы в данном модуле, акцентируя внимание на важнейших компонентах этой части учебной программы.

Для преподавателя важно оценить не только правильность выполнения заданий слушателями (подгруппами), но также оценить качество их суждений относительно собственных действий и действий коллег. Именно они являются

индикаторами роста уровня профессиональных компетенций слушателей, поскольку характеризуют их способность к аналитической деятельности, а не репродукции, как на уровне базового модуля.

Кроме педагогического полигона, в профессиональном модуле проводятся занятия по типу психолого-педагогических тренингов, последовательно решающих задачи их профессионального развития. Занятия с элементами тренинга раскрепощают и активизируют слушателей, позволяя им полнее проявить свои профессиональные способности в неформальной среде педагогического общения. Слушателям предлагаются проблемные задания, например, сопоставление содержания, методов различных образовательных программ, концепций, технологий, их критическое осмысление и оценка. На этой основе слушателями осмысливается и переоценивается их собственная профессиональная деятельность: Что следует изменить в используемых приемах, методах, средствах? Каким образом можно выстроить занятия, общение и др. с детьми? Как создать соответствующую развивающую образовательную среду? и др. Это этап формирования новых представлений о деятельности, определения собственных реализационных возможностей посредством соотнесения с имевшимися и приобретенными знаниями, новым опытом, навыками.

Процедура взаимосвязанной деятельности слушателей и преподавателя с организаторами типична для психолого-педагогических тренингов. Кратко осветим ее основные этапы.

1. Преподаватель разрабатывает концепцию и содержание занятий с элементами тренинга, общий сценарий деятельности с указанием задач, методов и приемов, конкретных упражнений и заданий, времени на реализацию каждого. Кроме того, в сценарии указываются: необходимый инвентарь, действия ассистента, ожидаемые действия слушателей, ожидаемые конечные и фактические результаты. Реализуя программу занятий с элементами тренинга, преподаватель обязан обеспечить максимальную активность слушателей в условиях неформального педагогического общения.

2. Организаторы обеспечивают все необходимые материалы для проведения занятий с элементами тренинга: брошюры с изложением концепции тренингов, брошюры с изложением необходимых текстов, блокноты слушателям для самозачета, экран, аудио-видео технику и др.

3. Слушатели, оставаясь в своих подгруппах, выполняют упражнения и задания, периодически выставляя себе самозачет.

4. Преподаватель по ходу занятий с элементами тренинга периодически подводит итоги, комментируя и направляя действия слушателей.

5. Организаторы, поощряя и, стимулируя активность слушателей, подготавливают для участников призы. Они должны быть не сложными по изготовлению, но обязательно веселыми. Например, можно изготовить картонную медаль на шелковой ленточке с надписью «Человеку, который может просто говорить о сложном» и др. Желательно, чтобы в ходе занятий с элементами тренинга каждый слушатель получил подобный приз.

6. При подведении общих итогов занятий с элементами тренинга основная роль отводится слушателям. Им предлагается сначала в свободной форме рассказать о том, что нового они узнали о своих профессиональных возможностях и способностях в процессе занятий, как в целом их оценивают, чему научились, что обязательно будут использовать в своей дальнейшей профессиональной деятельности и т.п. Конструкция, форма изложения и содержание этих высказываний позволяют преподавателю оценить не только слушателей, но свою собственную профессиональную деятельность.

Аттестации в профессиональном модуле подлежит оценка сформированности и развития профессиональных компетенций слушателей. Формы аттестации определяются содержанием данного модуля. Ими являются – тестирование и практическое задание. Формы аттестации указываются в рабочей учебной программе. Итоговая оценка деятельности слушателей в процессе аттестации складывается из двух оценок: первая – по результатам тестирования, а вторая – по степени сформированности навыков практической деятельности. Полученная оценка сравнивается с нормативным показателем, благодаря чему

слушатель может определить приблизился ли он к нормативному уровню или опережает его и за счет снижения/повышение каких показателей деятельности это произошло. Таким образом, как и в базовом модуле, определяются пути выравнивания или закрепления достигнутого успеха.

Результат усвоения содержания профессионального модуля – формирование и развитие профессиональных компетенций педагога ДОО: способен организовывать мероприятия по укреплению здоровья и физического развития детей; виды деятельности и общение детей; занятия; взаимодействие с родителями и сотрудниками образовательной организации и др. В представленной модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования это педагог-мастер, способный понимать цели своей профессиональной деятельности и организовывать ее на достаточно высоком уровне. Основное содержание обучения профессионального модуля формирует новые возможности слушателей и обеспечивает реализацию принципиально иного алгоритма образовательной деятельности в творческом модуле.

В творческом модуле задачей-доминантой является развитие профессиональных компетенций. Содержанием деятельности этого модуля является формирование у слушателей способностей к инновационной деятельности, результаты которой гарантируют оптимизацию развития воспитанников в определенном направлении. В структуру творческого модуля входят те же блоки, что и в предыдущих модулях: нормативно-правовой, психолого-педагогический, технологический, проектно-деятельностный и рефлексивный. Но содержание творческого модуля имеет иной характер. Акцент в этом модуле делается на организацию самостоятельной творческой деятельности слушателей.

В рамках этого модуля слушатели самостоятельно индивидуально и коллективно создают нормативные акты по организации образовательной деятельности с воспитанниками и взаимодействия с их родителями (законными представителями) в рамках заявленной темы курса повышения квалификации;

разрабатывают инновационные программы, проекты, технологии на основе новейших достижений психолого-педагогической науки и практики. Развитие профессиональных компетенций слушателей, основанных на их креативном потенциале, осуществляется путем включения их в активную инновационную деятельность. Освоение содержания деятельности творческого модуля – это, по существу, заключительный этап в профессиональном развитии педагогов ДОО в процессе повышения квалификации. Его можно также назвать этапом профессионального роста. Вовлечение слушателей в активную инновационную деятельность способствует развитию их профессиональных компетенций и культурного потенциала, тем самым еще более расширяет пространство профессионального развития и доводит его до проектируемой культурной формы. Взаимосвязь деятельности участников образовательного процесса в этом модуле самая тесная, поскольку взаимодействие слушателей организуется с позиций субъект-субъектного взаимодействия и партнерского общения.

Основной формой организации деятельности слушателей в творческом модуле является творческая мастерская, основными методами – интерактивные методы, методы педагогического, социально-педагогического, психолого-педагогического проектирования. Формы организации повышения квалификации указываются в рабочей учебной программе курса. Организации деятельности участников образовательного процесса строится по алгоритму: от коллективного проекта – к индивидуальному; от совместной деятельности с преподавателем – к абсолютно самостоятельной деятельности.

Основные действия участников образовательного проекта в творческом модуле следующие:

1. Преподаватель: отбирает для каждой подгруппы примерные темы проектов, парциальных программ, технологий с учетом их реализационных возможностей, оставляя за участниками возможность их корректирования; с помощью использования наглядных средств «напоминает» слушателям о незыблемых правилах разработки проектов, программ и технологий, концентрируя внимание на основных отличиях; проводит обучающий семинар по

основам экспертизы инновационных проектов, программ и технологий; разъясняет слушателям функции руководителя проекта, куратора или консультанта; организует работу экспертных групп слушателей.

2. Слушатели: разрабатывают проекты коллективно с участием и с помощью преподавателя; разрабатывают коллективный проект самостоятельно (без помощи преподавателя); разрабатывают самостоятельный индивидуальный проект; проводят презентацию своих проектов; участвуют в обсуждении проекта и оценивают его; составляют экспертное заключение по проекту коллег; составляют экспертное заключение по собственному проекту.

Основным содержанием деятельности участников образовательного процесса в этом модуле является индивидуальное творчество слушателей. Разработка индивидуального инновационного проекта и есть содержание аттестации слушателей, в том числе и итоговой аттестации. Итоговая оценка по творческому модулю определяется по результатам экспертных оценок: коллег-слушателей, преподавателя и внешнего эксперта. Полученная оценка, как и в предыдущих модулях, сравнивается с нормативным показателем, благодаря чему слушатель может определить приблизился ли он к нормативному уровню или опережает его.

Результат усвоения содержания творческого модуля – развитие таких профессиональных компетенций, как способность разрабатывать методическое обеспечение образовательного процесса; осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития; осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления ее целей, содержания, смены технологий и др. В представленной модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования это педагог-новатор, способный созидать, самостоятельно разрабатывать авторские инновационные программы, проекты, технологии и др.

Итоговым результатом реализации модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования является

владение педагогами ДОО приемами личностного и профессионального саморазвития, значимыми умениями в профессиональной деятельности. Итоговая оценка определяется по результатам аттестаций базового, профессионального и творческого модулей. Полученная оценка сравнивается с нормативным итоговым показателем, что позволяет каждому слушателю определить соответствует/не соответствует его результат нормативному значению и за счет снижения/повышения каких показателей деятельности это произошло. Таким образом, определяются пути выравнивания или закрепления достигнутого успеха (Приложение 8).

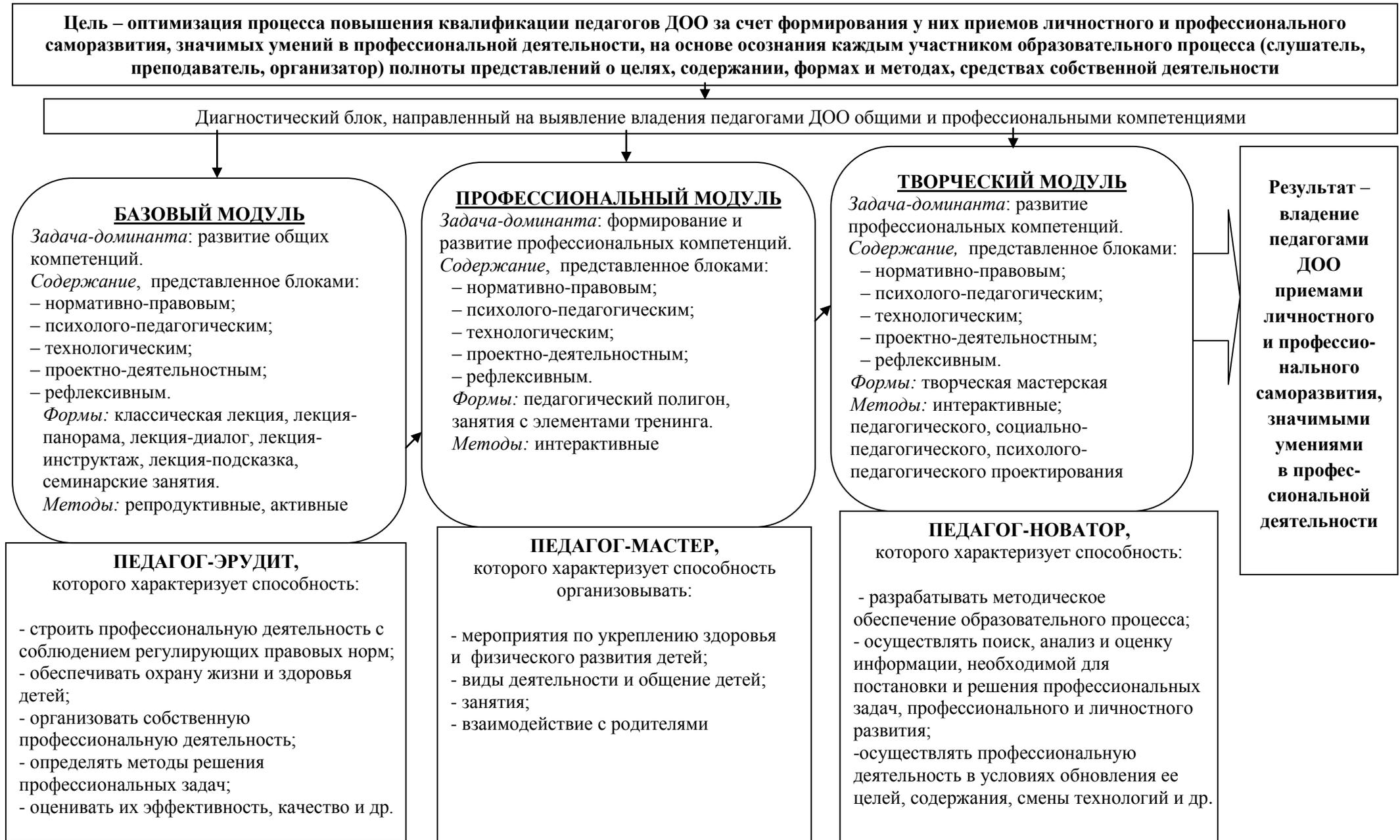
Разработанная нами модель модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования, графически представленная ниже (Рис. 1), была апробирована на этапе формирующего эксперимента. Основная задача данного этапа исследования – изучение эффективности разработанной нами модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования, призванной обеспечить достаточно высокий уровень развития профессиональных компетенций педагогов ДОО.

В качестве основных методов оценки результатов формирующего эксперимента были использованы: педагогическое тестирование, обобщение и оценка продуктов деятельности респондентов, количественный и качественный, сравнительный анализ полученных в эксперименте фактических данных. Для подтверждения достоверности полученных результатов был применен статистический метод с использованием критерия однородности  $\chi^2$  – хи-квадрат.

Задачи формирующего эксперимента были конкретизированы в серии частных задач:

1. Определить динамику уровня владения педагогами ДОО приемами личностного и профессионального саморазвития, значимых умений в профессиональной деятельности.

2. Выявить совокупность организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность модульного повышения квалификации



**ПЕДАГОГ-ЭРУДИТ,**

которого характеризует способность:

- строить профессиональную деятельность с соблюдением регулирующих правовых норм;
- обеспечивать охрану жизни и здоровья детей;
- организовать собственную профессиональную деятельность;
- определять методы решения профессиональных задач;
- оценивать их эффективность, качество и др.

**ПЕДАГОГ-МАСТЕР,**

которого характеризует способность организовывать:

- мероприятия по укреплению здоровья и физического развития детей;
- виды деятельности и общение детей;
- занятия;
- взаимодействие с родителями

**ПЕДАГОГ-НОВАТОР,**

которого характеризует способность:

- разрабатывать методическое обеспечение образовательного процесса;
- осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личного развития;
- осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления ее целей, содержания, смены технологий и др.

Рисунок 1. Модель модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования

педагогов ДОО в условиях стандартизации образования.

Формирующий эксперимент проходил в три взаимосвязанных этапа в период с октября 2013 года по май 2014 года.

На первом этапе разрабатывалась рабочая учебная программа курса в соответствии с моделью модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования, опросные листы, тесты, различные задания для слушателей (Приложение 8).

На втором этапе было организовано педагогическое наблюдение за деятельностью педагогов ДОО в процессе организации повышения квалификации.

На третьем этапе определялась динамика показателей уровня развития профессиональных компетенций педагогов ДОО и осуществлялся сравнительный анализ результатов опытно-экспериментальной работы.

Экспериментальную базу исследования представляли: автономная некоммерческая организация «Центр дополнительного образования «Восхождение», автономная некоммерческая организация дополнительного профессионального образования «Учебный центр «Методист», дошкольные образовательные организации г. Москвы (ГБДОУ № 1881 «Колобок», ГБДОУ № 406 «Лукоморье») и Московской области (ГБОУ МО СКНШДС № 737, ГБДОУ № 1173 «Сказка», МБДОУ № 24, НОЧУ «Ромашка», МАДОУ № 61 «Ромашка», МАДОУ № 15).

В формирующем эксперименте участвовало 130 педагогов ДОО: в экспериментальной группе 107 педагогов ДОО, повышение квалификации которых осуществлялось в Центре дополнительного образования «Восхождение» по разработанной в исследовании модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования, в контрольной группе 23 педагога ДОО, проходящих повышение квалификации в Учебном центре дополнительного профессионального образования «Методист» с использованием традиционных подходов.

Формирование экспериментальной и контрольной групп было осуществлено на этапе констатирующего эксперимента. При этом и в контрольную, и в экспериментальную группы были включены педагоги ДОО, показавшие на этапе констатирующего эксперимента три различных уровня владения профессиональными компетенциями (высокий, средний и низкий). Так, в контрольной группе среди 23 человек оказалось 10 человек с низким уровнем, 8 – со средним уровнем, 5 – с высоким уровнем. В экспериментальную группу вошли 107 человек, в том числе с низким уровнем сформированности профессиональных компетенций – 59 человек, со средним уровнем – 38 человек, с высоким – 10 человек.

До обучения все слушатели экспериментальной группы были ознакомлены не только с содержательной частью дополнительной профессиональной программы повышения квалификации, но и со сроками и содержанием промежуточных и итоговой аттестациями. Кроме этого слушателям были представлены правила для обучающихся на курсах (Приложение 4), в которых была отмечена их активность в учебном процессе повышения квалификации, а также выданы ведомости для фиксирования оценок результатов работы в модуле(ях) (Приложение 8). Таким образом, все респонденты экспериментальной группы до начала работы в модуле(ях) имели полное представление о характере собственной деятельности в предстоящем процессе повышения квалификации. Надо отметить, что все слушатели курсов повышения квалификации восприняли полученную информацию с интересом и готовностью к взаимодействию.

В базовом модуле, задачей-доминантой которого является развитие общих компетенций педагогов ДОО, основное внимание уделялось изучению новейших научно-практических исследований по изучаемой теме. Реализовывался этот модуль в таких формах обучения, как классическая лекция, лекция-панорама, лекция-диалог, лекция-инструктаж, лекция-подсказка. Отводились учебные часы и для самостоятельной работы слушателей. Доминирующими являлись репродуктивные методы обучения, но имели место и активные методы (при проведении лекции-диалога, лекции-подсказки, семинарских и практических

занятий). Иллюстрированный материал, таблицы, раздаточные материалы существенно обогащали процесс обучения и облегчали слушателям процесс усвоения программного содержания базового модуля.

Завершался базовый модуль аттестацией. Итоговая оценка в этом модуле определялась по результатам среднего балла: самооценки наличия уровня нормативных квалификационных знаний и тестирования. Учитывались также дополнительные баллы за активность и качество работы в рефлексивном блоке. Данные аттестации заносились в накопительную зачетную ведомость базового модуля (Приложение 8).

Задача-доминанта профессионального модуля разработанной нами модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования – формирование и развитие профессиональных компетенций посредством приобретения навыков практической деятельности на основе теоретических знаний в изучаемой профессиональной области.

Основным содержанием этого модуля является совершенствование имеющихся и формирование новых умений практической деятельности. Использовалась в основном такая форма организации деятельности слушателей, как педагогический полигон. Имели место и занятия с элементами тренинга. Доминирующими методами обучения являлись интерактивные методы.

Работали слушатели индивидуально и по подгруппам (от 5 до 10 человек), сформированным по их желанию. Для каждой подгруппы слушателей преподавателем разрабатывалось 6 – 8 заданий, разных по уровням сложности. При возникновении затруднений в ходе выполнения заданий, педагоги ДОО обращались за помощью к преподавателю. Всем, кто успешно выполнял выбранные задания, предлагалось выполнить другие задания своей подгруппы или более сложные задания других подгрупп (по выбору). В случае их грамотного выполнения, слушатели получали дополнительные баллы, что фиксировалось в зачетных ведомостях. В обсуждении выполнения каждого задания подгруппой слушателей активно включались слушатели всех подгрупп. Первоначально каждая подгруппа представляла цель задания, демонстрировала ее реализацию и

давала оценку собственным действиям. После этого участники других подгрупп задавали вопросы, комментируя и оценивая рациональность действий своих коллег. Далее преподаватель комментировал действия всех подгрупп, указывая недостатки и достоинства. Корректируя свои суждения и действия, формировалась коллективная оценка для каждой подгруппы обучающихся, представляющая собой среднее арифметическое суммы самооценки, оценки коллег – слушателей и оценки преподавателя. Работа в профессиональном модуле вызывала интерес педагогов ДОО. Они оживленно участвовали как в коллективных формах организации деятельности, так и в индивидуальных.

Занятия с элементами тренинга, организованные в профессиональном модуле, помогали слушателям осмыслить и переоценить свою собственную профессиональную деятельность. Содержание их деятельности было направлено на развитие у слушателей способности к коллективной рефлексии и мыследеятельности, педагогического конструирования посредством определения каждой подгруппе своей проблемной области. Работа в профессиональном модуле являлась своеобразным подготовительным этапом к успешному усвоению задач творческого модуля. Слушателям в профессиональном модуле предлагались более сложные проблемные задания, по сравнению с заданиями базового модуля. Игровая форма обучения, неформальное общение способствовали раскрепощению и активизации педагогов ДОО. Неожиданным и приятным моментом для слушателей явились призы, подготовленные организаторами курсов.

Завершалась работа в профессиональном модуле аттестацией. Итоговая оценка в этом модуле определялась по результатам среднего балла: тестирования и практического задания. Учитывались также дополнительные баллы за качество рефлексии и уровень сложности практического задания. Данные аттестации заносились в накопительную зачетную ведомость профессионального модуля (Приложение 8). Следует отметить, что к окончанию работы в профессиональном модуле у большинства слушателей складывались более точные и полные представления об уровне развития своих профессиональных компетенций.

Третьим модулем в разработанной нами модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования является творческий модуль. В этом модуле развитие профессиональных компетенций осуществлялось посредством включения слушателей в активную инновационную деятельность. Использовалась такая форма обучения как творческая мастерская. В работе данного модуля доминировали интерактивные методы обучения, методы проектирования. Деятельность слушателей осуществлялась по подгруппам и выстраивалась по алгоритму: от коллективного проекта – к индивидуальному; от совместной деятельности с коллегами – к абсолютно самостоятельной деятельности. Для данного модуля подбирались следующие задания: разработка занятий, технологий, программ, проектов разной сложности. Работа в данном модуле была отмечена слушателем как интересная и увлекательная. Участники всех подгрупп успешно справлялись с самостоятельной разработкой коллективного проекта (без помощи преподавателя). У некоторых слушателей затруднения на начальном этапе вызывала самостоятельная работа по индивидуальному проектированию.

Аттестация педагогов ДОО, повышающих свои профессиональные компетенции в творческом модуле, согласно разработанной нами модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования осуществлялась как итоговая аттестация. Тем самым, основным результатом итоговой аттестации педагогов ДОО являлось развитие профессиональных компетенций, позволяющих педагогам ДОО самостоятельно проектировать и реализовывать образовательные программы и образовательный процесс в дошкольной образовательной организации. Для оценки творческих работ слушателей в качестве экспертов привлекались К.Ю. Белая, канд. п. наук, Е.Б. Преснякова, руководитель ЦРР г. Одинцово МО, Л.П. Маслова, руководитель ЦРР г. Мытищи, педагоги ДОО г. Москвы и Московской области.

Уровень усвоения педагогами ДОО содержания рабочей учебной программы определялся на основе показателя среднего балла от набранных оценок в процессе повышения квалификации в каждом модуле (Приложение 8).

Оценка усвоения содержания программы курса фиксировалась по каждому модулю. Максимальный балл оценивался в пять баллов. Нормативный уровень усвоения учебной программы курса в каждом модуле составлял 5 баллов (средний балл). Следует отметить, что при активности слушателя итоговая оценка округлялась в сторону увеличения значения, при отсутствии активности – в сторону уменьшения ее значения.

В процессе повышения квалификации у каждого слушателя экспериментальной группы была возможность набора дополнительных баллов, например, за данное более точное и полное определение, за дополнения к ответам слушателей, за быстрое принятие решений (ответа) и др. Полученная оценка по окончании повышения квалификации сравнивалась с нормативным показателем, благодаря чему слушатель мог определить: приблизился ли он к нормативному уровню или опережает его. Каждый слушатель мог также отследить за счет снижения/повышения каких показателей деятельности это произошло. В процессе освоения всего курса повышения квалификации каждый слушатель оценивал свою деятельность и деятельность своих коллег. И, если на начальном этапе обучения слушатели ограничивались ответами «нравится», «не нравится», то к концу обучения экспертная оценка педагогов ДОО становилась все более развернутой и аргументированной.

В базовом модуле слушатели с трудом формулировали базовые понятия, определения. Практические занятия, семинары, самостоятельная работа с литературой способствовали формированию понятийного аппарата. Повышенный интерес большинства слушателей проявлялся к практическим занятиям, а именно к заданиям по самопроверке, к тестированию и его результатам. При этом трудности наблюдались, особенно у слушателей в базовом модуле, при организации саморефлексии. Многие затруднялись в составлении самоотчета. Справиться с этими затруднениями им помогали диспуты и дискуссии, организованные преподавателем. Самооценка слушателей была адекватна, расхождений с оценкой преподавателя не наблюдалось.

В профессиональном модуле наибольшую активность и интерес слушатели проявляли при организации игрового обучения – на занятиях с элементами тренинга. Рефлексия слушателей здесь была отмечена как наиболее активная. Каждый слушатель ярко проявлял свою индивидуальность и общий уровень профессиональных знаний.

В творческом модуле для подачи материала использовались интерактивные методы обучения. Преподаватель с первых минут занятий «погружал» слушателей в самостоятельную работу с литературой, документами и др. Обучавшимся давалось много практических материалов: программ, планов, конспектов и др. Экспертизу и анализ как коллективных, так и индивидуальных проектов слушатели творческого модуля проводили грамотно, выделяя сильные и слабые стороны каждого проекта.

Следует отметить, что организованная работа по подгруппам, отработка умения работать в команде давала свои положительные результаты на протяжении всего обучения. Успешно выполнив задания подгруппами, слушатели с желанием и интересом приступали к индивидуальной работе. Возникающие затруднения при выполнении индивидуальных заданий разрешались преподавателем путем организации диалога со слушателем.

На протяжении всего обучения во всех модулях слушателям предлагались задания разной степени сложности, но об этом им не сообщали. Каждый выбирал задание самостоятельно и выполнял его. Наблюдались случаи, когда успешно выполнив первое задание, слушатели выбирали второе задание, более сложное. Преподаватель фиксировал уровень сложности практических заданий, что в итоге благоприятно отражалось в зачетной ведомости обучающихся при подведении итоговой оценки по работе в модуле.

При работе во всех трех модулях особо отмечена активность и инициативность большинства респондентов. Слушателям импонировала работа по подгруппам, что снижало некоторое волнение за результат выполнения заданий, особенно на начальном этапе обучения. Включение слушателей в активную деятельность на протяжении всего обучения, право выбора заданий,

предварительное знакомство с образовательным «маршрутом» повышения квалификации, возможность самим отслеживать и улучшать результаты своего обучения – все это благоприятно отражалось на итоговом результате.

После реализации модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования были проанализированы зачетные ведомости слушателей экспериментальной группы, разработанные для каждого модуля. Уровень усвоения учебной программы повышения квалификации педагогами ДОО экспериментальной группы определялся на основании суммы полученных баллов в процессе обучения. Итоговая оценка включала сумму баллов, набранных по результатам промежуточных аттестаций и дополнительных баллов, полученных слушателями в процессе изучения программы повышения квалификации за содержательные дополнения, уточнения ответов коллег, успешное выполнение дополнительных заданий, заданий повышенного уровня сложности и пр. Следует отметить, что каждому слушателю после окончания обучения предоставлялась возможность улучшить свой итоговый показатель. Для этого необходимо было выполнить дополнительные задания по тем заданиям модуля, по которым в процессе повышения квалификации были набраны низкие баллы.

Все респонденты, обучавшиеся по модели модульного повышения квалификации педагоги ДОО в условиях стандартизации образования, успешно освоили программу курса и в итоге вышли на нормативный уровень заявленной учебной программы повышения квалификации, который составил 5 баллов. Кроме того, нами у 57,6% респондентов, обучавшихся в базовом модуле был зафиксирован оптимальный уровень освоения программы курса повышения квалификации, при котором количество баллов превысило нормативный уровень освоения программы: 7 баллов набрали 73,5% респондентов; 9 баллов – 11,8% респондентов; 11 баллов – 14,7% респондентов. В профессиональном модуле 78,9% респондентов показали результаты, превысившие нормативный уровень: 7 баллов зафиксировано у 40% респондентов, 8 баллов набрали 26,7% респондентов, 10 баллов – 10% респондентов, 11 баллов 23,3% респондента.

В творческом модуле 83% респондентов продемонстрировали оптимальный уровень усвоения программы курса: 6 баллов набрали 58% респондентов, 10 баллов – 16% респондентов, 11 баллов – 9% респондентов.

Подводя итоги реализации модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования следует отметить, что у всех слушателей курсов экспериментальной группы был диагностирован нормативный уровень ее изучения. Необходимо также отметить, что 73,2% респондентов при этом вышли на оптимальный уровень освоения дополнительной профессиональной программы курса. Показателей, соответствующих значениям ниже нормативного уровня, ни у кого из обучавшихся зафиксировано не было. Введение баллов, призов, возможность улучшить итоговый результат, выполнив дополнительное задание, стимулировало деятельность слушателей курсов повышения квалификации экспериментальной группы, мотивировало их на активную деятельность, создавало благоприятный эмоциональный фон в процессе повышения квалификации. Работа по подгруппам (командами) позволяла слушателям снять волнение, присущее многим обучающимся.

При реализации модели повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования, в момент формирования групп слушателей, особо следует обратить внимание на нежелание слушателей, прибывших на курсы повышения квалификации из одной дошкольной образовательной организации, работать в разных модулях. В таких случаях необходимо ориентироваться на того педагога ДОО, у которого уровень развития профессиональных компетенций выше, и, следовательно, определять слушателей в более сильную подгруппу. Организаторам необходимо заранее готовить все необходимые материалы и оборудование для проведения процесса повышения квалификации и продумывать их расположение в аудитории. На протяжении реализации модели повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования преподаватель должен выстраивать образовательные маршруты слушателей курсов с учетом их профессиональных интересов.

### **2.3. Сравнительный анализ результатов опытно-экспериментальной работы**

После обучения, используя комплекс педагогических диагностик констатирующего эксперимента, в который были внесены соответствующие изменения, чтобы избежать повторов, был проведен контрольный срез развития профессиональных компетенций педагогов дошкольных образовательных организаций экспериментальной и контрольной групп.

Путем суммирования максимального количества баллов, набранных респондентами по каждой исследуемой профессиональной компетенции, был получен итоговый балл развития профессиональных компетенций педагогов дошкольных образовательных организаций экспериментальной и контрольной групп после повышения своей квалификации. В экспериментальной группе он равен 16,3 баллам, что соответствует высокому уровню развития профессиональных компетенций (от 13 до 18 баллов), в контрольной группе – 11,7 баллам (от 6 до 12,9 баллов), что соответствует среднему уровню развития профессиональных компетенций. Результаты диагностики уровня развития компетенций педагогов дошкольных образовательных организаций после обучения представлены в Таблице 8.

Таблица 8

## Оценка уровня развития профессиональных компетенций педагогов ДОО после обучения

№ п/п	Профессиональные компетенции	Критерии	Показатели	Инструментарий	Оценка в баллах		
					N	F	
						ЭГ	КГ
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Способность и готовность организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной деятельности	Профессиональные знания	1. Знание принципов построения социального пространства развития воспитанников ДОО	1. Педагогический тест «Теоретико-методологические подходы к построению социального пространства развития в ДОО»	2	1,7	0,9
		Профессиональные навыки практической деятельности	2. Умение учитывать индивидуально-психологические и культурно-этнические различия участников образовательной деятельности при организации образовательного процесса	1. Опросник «Ребенок в социальном мире». 2. Педагогическое тестирование «Социальное влияние и социальные отношения». 3. Разрешение педагогических ситуаций	2	1,76	1,07
		Профессиональные навыки проектной деятельности	3. Умение проектировать социальное пространство развития, способствующее гармоничному развитию воспитанников	1. Опросник «Построение социального пространства развития в ДОО». 2. Практическое творческое задание	2	1,85	1,3
				Средний балл по данной компетенции	2	1,8	1,1
2.	Способность и готовность к использованию здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности	Профессиональные знания	1. Знание оздоровительных техник	1. Опросник «Оздоровительные техники в ДОО»	2	1,8	1,3
		Профессиональные навыки практической деятельности	2. Умение разрабатывать документы, обеспечивающие качество образовательной деятельности по физическому развитию воспитанников	1. Практическое задание «Анализ рабочей документации педагога ДОО»	2	1,8	1,5
			3. Умение выстраивать в режиме дня мероприятия оздоровительной направленности	1. Педагогический тест «Режим дня». 2. Практическое задание: «Мероприятия оздоровительной направленности в режиме дня» (возрастная группа по выбору слушателя)	2	1,9	1,3
				Средний балл по данной компетенции	2	1,8	1,4

1	2	3	4	5	6	7	8
3.	Способность и готовность использовать методы диагностики развития, общения и деятельности детей	Профессиональные навыки практической деятельности	1. Владение технологией мониторинга физических качеств воспитанников	1. Опросник «Современные физкультурно-оздоровительные технологии в ДОО». 2. Педагогический тест: «Технологии развития физических качеств воспитанников»	2	1,8	1,45
			2. Владение технологией мониторинга усвоения воспитанниками образовательной программы	1. Практическое задание: разработать оценочные карты сформированности навыков и умений детей по образовательной области (образовательная область и возрастная группа по выбору слушателя)	2	1,8	1,4
			3. Владение технологией развития деятельности детей	1. Практическое задание: разработать карты развития деятельности детей (возрастная группа, вид деятельности по выбору слушателя)	2	1,85	1,45
				Средний балл по данной компетенции	2	1,8	1,4
				Средний балл по компетенциям	2	1,8	1,3
				Итоговый балл	18	16,3	11,7

На основе сопоставленных полученных данных формирующего эксперимента с выделенными уровнями развития профессиональных компетенций педагогов дошкольных образовательных организаций, был разработан экспертный лист оценки профессиональных компетенций педагогов дошкольных образовательных организаций после обучения, результаты которого представлены в Таблице 9.

Таблица 9

Распределение педагогов ДОО по уровням развития профессиональных компетенций после обучения (%)

Компетенции	Уровни профессиональных компетенций					
	Высокий		Средний		Низкий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Способность и готовность организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной деятельности	17,6% (19 чел.)	13% (3 чел.)	45,3% (48 чел.)	39,1% (9 чел.)	37,1% (40 чел.)	47,9% (11 чел.)
Способность и готовность к использованию здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности	29% (31 чел.)	26,1% (6 чел.)	50,1% (54 чел.)	39,1% (9 чел.)	20,9% (22 чел.)	34,8% (8 чел.)
Способность и готовность использовать методы диагностики развития, общения и деятельности детей	29% (31 чел.)	26,1% (6 чел.)	64,5% (69 чел.)	52,2% (12 чел.)	6,5% (7 чел.)	21,7% (5 чел.)
Средний показатель	25,2% (27 чел.)	21,7% (5 чел.)	53,3% (57 чел.)	43,5% (10 чел.)	21,5% (23 чел.)	34,8% (8 чел.)

Анализ данных, представленных в Таблице 9, позволяет констатировать, что у большинства педагогов ДОО (78,5%) экспериментальной группы после окончания обучения уровень развития профессиональных компетенций соответствует значениям среднего и высокого уровней, в контрольной группе этот показатель соответствует 65,2%. У незначительной части педагогов ДОО (21,5%) экспериментальной группы были зафиксированы показатели, соответствующие низкому уровню развития профессиональных компетенций. У респондентов

контрольной группы этот показатель выше более чем в 1,6 раза и составляет 34,8%.

С целью оценки эффективности разработанной нами модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования был проведен сравнительный анализ уровня развития исследуемых профессиональных компетенций респондентов экспериментальной и контрольной групп до начала обучения и после его окончания.

Сравнение показателей, зафиксированных у респондентов экспериментальной группы до и после обучения, организованного по модульной программе повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования, и педагогов ДОО контрольной группы, повышающих уровень профессиональных компетенций с использованием традиционных подходов, позволило выявить существенные различия в числовых значениях уровня развития профессиональных компетенций педагогов ДОО – слушателей курсов повышения квалификации.

Результаты сравнительного анализа развития профессиональной компетенции «способность и готовность организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной деятельности» у педагогов ДОО экспериментальной и контрольной групп до обучения и после его окончания представлены на Рисунках 2 и 3.

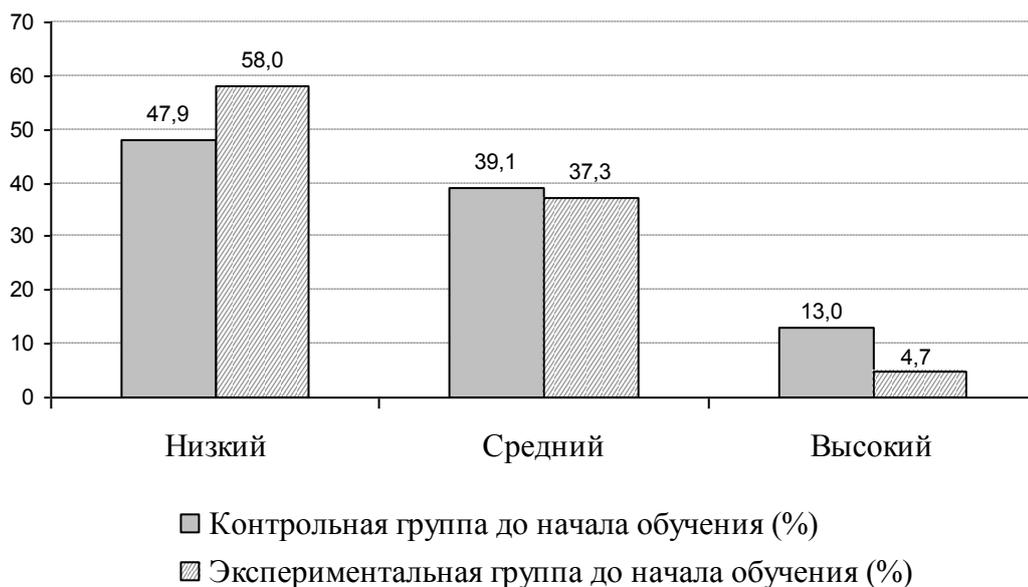


Рисунок 2. Гистограммы результатов сформированности профессиональной компетенции «способность и готовность организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной деятельности» контрольной и экспериментальной групп до начала обучения

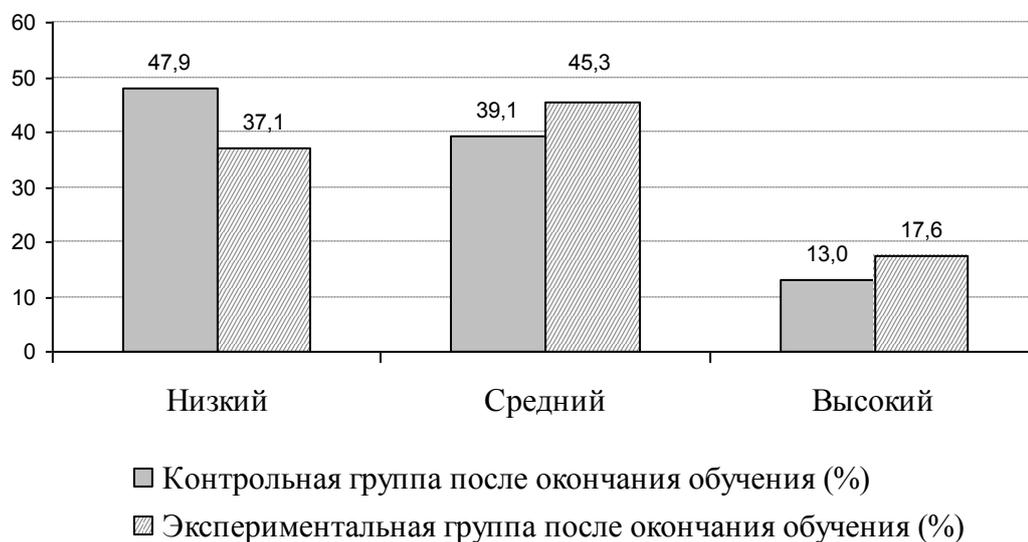


Рисунок 3. Гистограммы результатов сформированности профессиональной компетенции «способность и готовность организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной деятельности» контрольной и экспериментальной групп после окончания обучения

Анализ данных гистограмм на Рисунках 2 и 3 свидетельствует о том, что до обучения в экспериментальной группе 58% респондентов показали результаты, соответствующие низкому уровню сформированности профессиональных компетенций, 37,3% – среднему уровню. Показатели высокого уровня были зафиксированы у незначительной части обучавшихся: 4,7% респондентов. После обучения респонденты экспериментальной группы продемонстрировали достаточно высокий уровень сформированности профессиональных компетенций: показатели, соответствующие высокому уровню, продемонстрировали 17,6% респондентов, среднему уровню – 45,3% респондентов, низкому уровню – 37,1% респондентов.

При сравнении результатов педагогов ДОО контрольной группы до обучения и после его окончания, нам не удалось зафиксировать изменений ни в одном уровне. Следует отметить, что уровень сформированности данной профессиональной компетенции по сравнению с другими профессиональными компетенциями изначально был невысоким. Задания, выявляющие способность и готовность организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной деятельности вызывали у педагогов ДОО наибольшие затруднения.

Результаты педагогов ДОО экспериментальной группы, представленной на Рисунках 2 и 3, наглядно свидетельствует о положительной динамике в развитии у педагогов ДОО профессиональной компетенции: в базовом модуле количество слушателей сократилось более чем в 1,5 раза, при этом в профессиональном модуле – увеличилось в 1,2 раза, а в творческом – в 1,35 раза.

Результаты сравнительного анализа уровня сформированности профессиональной компетенции «способность и готовность использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности» у педагогов ДОО экспериментальной и контрольной групп до обучения и после его окончания представлены на Рисунках 4 и 5. Эти данные свидетельствуют также о значительных позитивных изменениях в развитии представленной профессиональной компетенции педагогов ДОО экспериментальной группы.

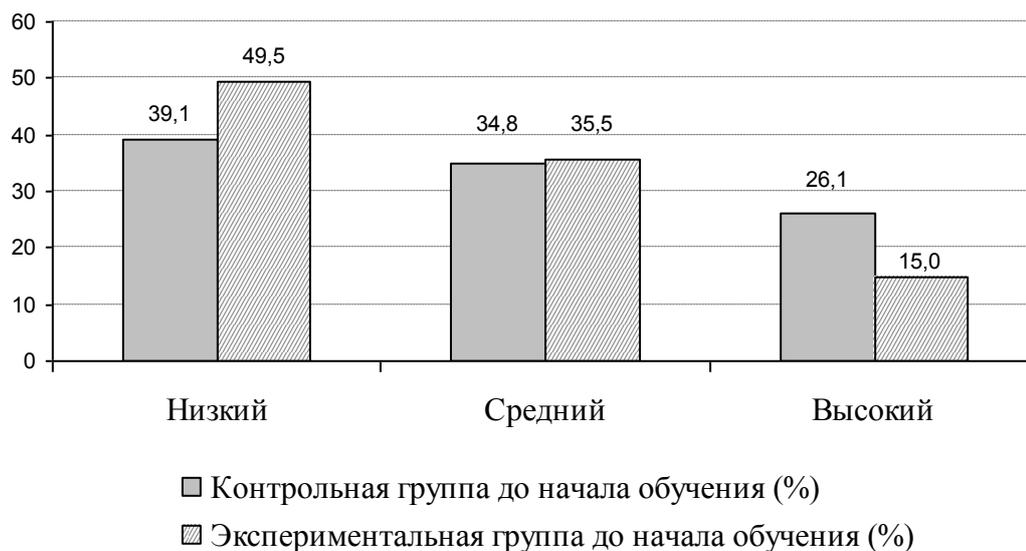


Рисунок 4. Гистограмма результатов сформированности профессиональной компетенции «способность и готовность использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности» контрольной и экспериментальной групп до начала обучения

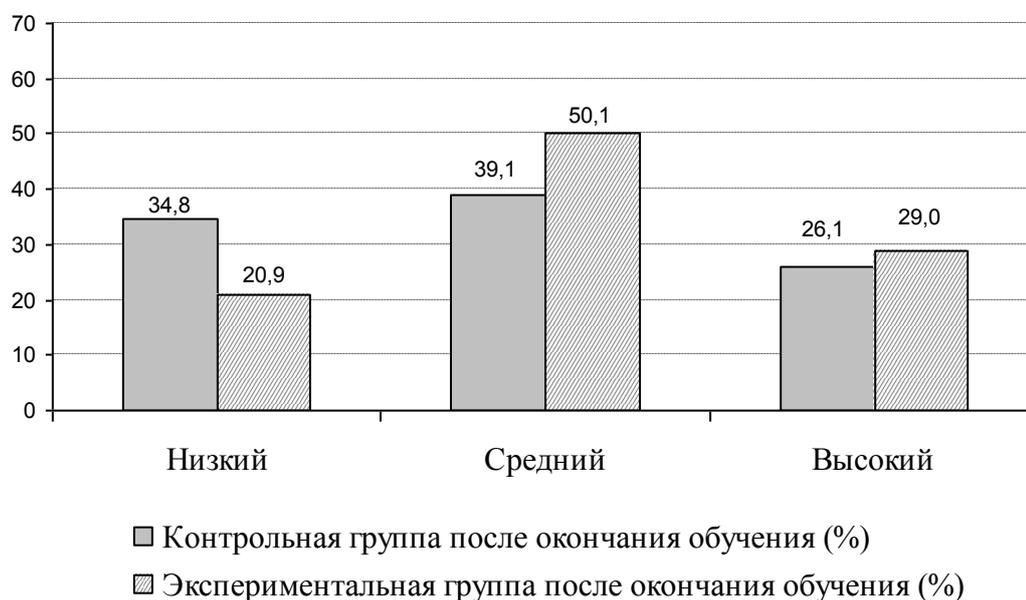


Рисунок 5. Гистограмма результатов сформированности профессиональной компетенции «способность и готовность использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности» контрольной и экспериментальной групп после обучения

Как мы видим, до начала обучения количество респондентов экспериментальной группы, особо затрудняющихся в выполнении заданий, составляло 49,5% респондентов. Все они продемонстрировали результаты, соответствующие низкому уровню. Средний уровень развития представленной профессиональной компетенции до начала обучения был выявлен у 35,5% педагогов ДОО, высокий уровень – у 15% педагогов ДОО. После обучения показатели высокого уровня продемонстрировали 29% респондентов, среднего уровня – 50,1% , низкого уровня – 20,9% . Таким образом, у педагогов ДОО экспериментальной группы отмечена положительная динамика в развитии изучаемой профессиональной компетенции: в базовом модуле количество респондентов уменьшилось в 2,3 раза, в то время как в профессиональном и творческом модулях возросло в 1,4 раза и в 1,9 раза соответственно.

Изучая развитие данной профессиональной компетенции в контрольной группе, мы также фиксируем прирост респондентов со средним уровнем развития профессиональных компетенций, но в меньшем значении (в 1,1 раза), чем в экспериментальной группе. Одновременно количество респондентов с низким уровнем развития профессиональных компетенций уменьшается в 1,1 раза. Количество респондентов с высоким уровнем развития профессиональных компетенций не изменилось. Анализ гистограмм контрольных и экспериментальных групп, представленных на Рисунках 4 и 5, позволил зафиксировать у респондентов контрольной группы положительные изменения, но не такие значительные, как у респондентов экспериментальной группы.

Исследование уровня сформированности профессиональной компетенции «способность и готовность использовать методы диагностики развития, общения и деятельности детей» у респондентов экспериментальной и контрольной групп до обучения и после его окончания представлены на Рисунках 6 и 7.

Анализ полученных данных гистограмм на Рисунках 6 и 7 показал, что педагоги ДОО экспериментальной группы демонстрируют значительный рост

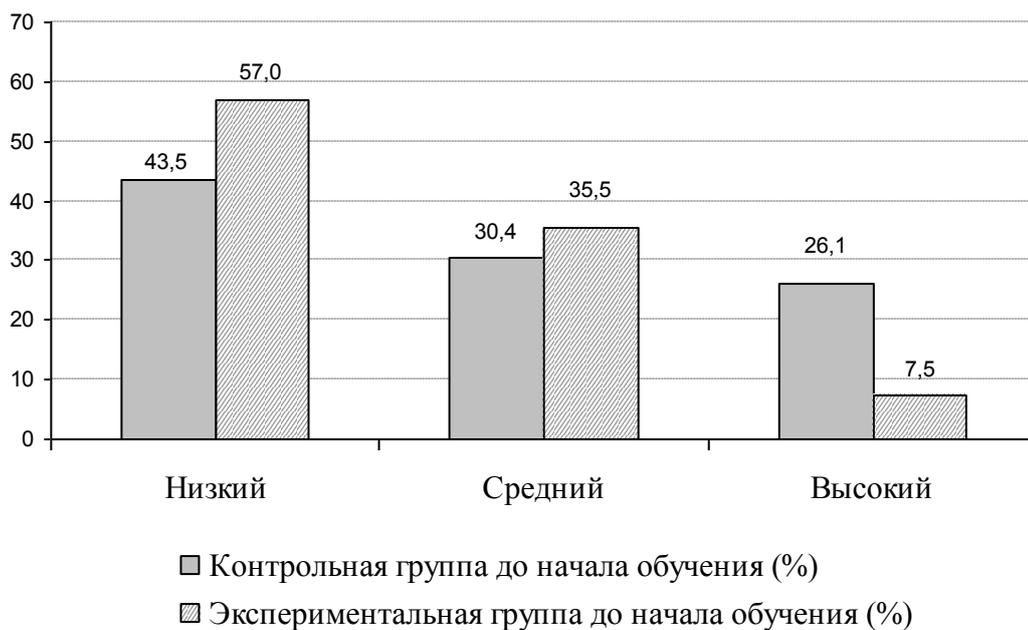


Рисунок 6. Гистограмма результатов сформированности профессиональной компетенции «способность и готовность использовать методы диагностики развития, общения и деятельности детей» контрольной и экспериментальной групп до начала обучения

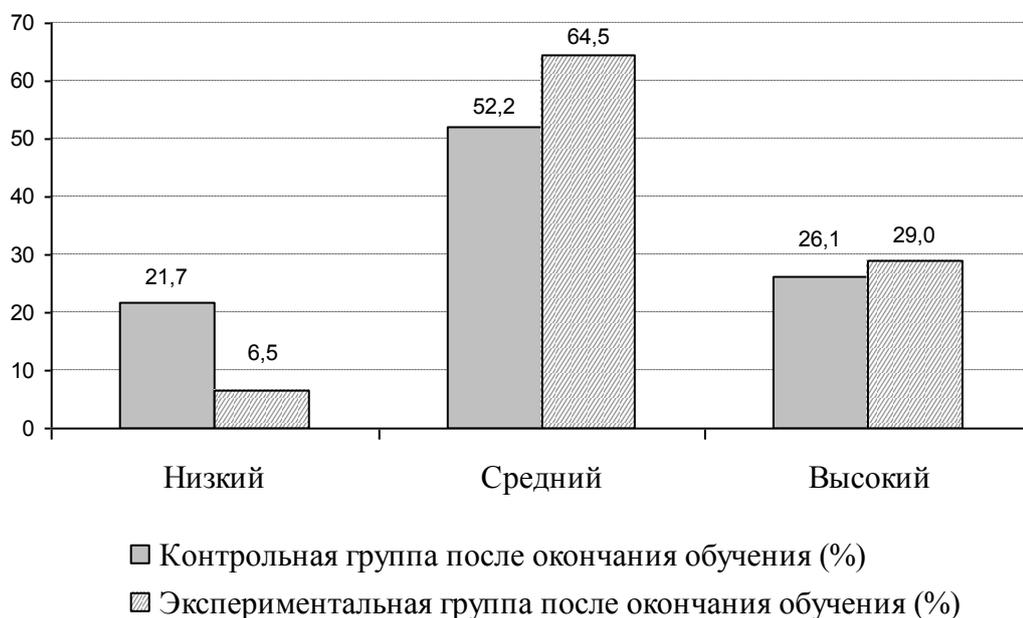


Рисунок 7. Гистограмма результатов сформированности профессиональной компетенции «способность и готовность использовать методы диагностики развития, общения и деятельности детей» контрольной и экспериментальной групп после окончания обучения

в развитии уровня изучаемой профессиональной компетенции. Так, до обучения у слушателей были зафиксированы невысокие результаты: показатели, соответствующие низкому уровню, довольно высоки и были зафиксированы у 57% педагогов ДОО, среднему уровню – у 35,5% педагогов ДОО, высокому уровню – у 7,5% педагогов ДОО. После окончания обучения у значительной часть слушателей отмечены результаты, соответствующие среднему уровню сформированности профессиональных компетенций – 64,5% респондентов. У 29% педагогов ДОО наблюдаются показатели, соответствующие высокому уровню. Показатель низкого уровня сформированности профессиональных компетенций у педагогов ДОО экспериментальной группы значительно снизился и составил 6,5%, что в 8,76 раз меньше показателя, зафиксированного до обучения. Анализ показателей респондентов контрольной группы также позволил выделить положительные изменения: количество педагогов ДОО с низким уровнем сформированности изучаемой профессиональной компетенции после окончания обучения сократилось в 2 раза, со средним уровнем – увеличилось в 1,7 раза. Количество респондентов с низким уровнем развития изучаемой профессиональной компетенции осталось без изменений. Сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего этапов эксперимента представлен в Таблице 10.

Таблица 10

Сравнительный анализ уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов ДОО контрольной и экспериментальной групп до и после обучения (%)

Профессиональные компетенции	Уровни профессиональных компетенций											
	Высокий				Средний				Низкий			
	До обучения		После обучения		До обучения		После обучения		До обучения		После обучения	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Способность и готовность организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной деятельности	4,7	13	17,6	13	37,3	39,1	45,3	39,1	58	47,9	37,1	47,9

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Способность и готовность использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности	15	26,1	29	26,1	35,5	34,8	50,1	39,1	49,5	39,1	20,9	34,8
Способность и готовность использовать методы диагностики развития, общения и деятельности детей	7,5	26,1	29	26,1	35,5	30,4	64,5	52,2	57	43,5	6,5	21,7
Средний показатель	9,1	21,7	25,2	21,7	36,1	34,8	53,3	43,5	54,8	43,5	21,5	34,8

Анализ результатов исследования уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов ДОО до начала обучения и после его окончания позволяет констатировать в экспериментальной группе значительный прирост количества респондентов с высоким (в 2,8 раза) и со средним (1,5 раза) уровнями развития профессиональных компетенций и одновременное сокращение респондентов с низким уровнем (2,5 раза). В контрольной группе количество респондентов с низким уровнем развития профессиональных компетенций сократилось в 1,25 раза, и одновременно увеличилось в 1,25 раза респондентов со средним уровнем развития профессиональных компетенций. Количество респондентов с высоким уровнем развития профессиональных компетенций осталось неизменным.

Динамика уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов ДОО экспериментальной и контрольной групп представлена в Таблице 11.

Таблица 11

Динамика уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов ДОО (%)

Уровни развития профессиональных компетенций	До начала обучения на курсах ПК		После обучения на курсах ПК		Динамика развития уровня ПК	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий	9,1	21,7	25,2	21,7	+16,1	0
Средний	36,1	34,8	53,3	43,5	+17,2	+8,7
Низкий	54,8	43,5	21,5	34,8	-33,3	-8,7

Более наглядно различия количественного состава респондентов экспериментальной и контрольной групп с низким, средним и высоким уровнями развития профессиональных компетенций до обучения и после его окончания представлен на Рисунке 8.

Как видно, с одной стороны, количество участников экспериментальной группы с низким уровнем сформированности исследуемых профессиональных компетенций сокращается с 54,8 % до 21,5%, в то время как в контрольной группе изучаемый показатель также снижается, но менее значительно, с 43,5% до 34,8%.

С другой стороны, в экспериментальной группе количество респондентов с высоким уровнем сформированности исследуемых профессиональных компетенций возрастает с 9,1% до 25,2%, со средним уровнем – с 36,1% до 53,3%, а в контрольных группах количество участников с высоким уровнем остается неизменным – 21,7%, со средним уровнем – повышается, но незначительно: с 34,8% до 43,5% .

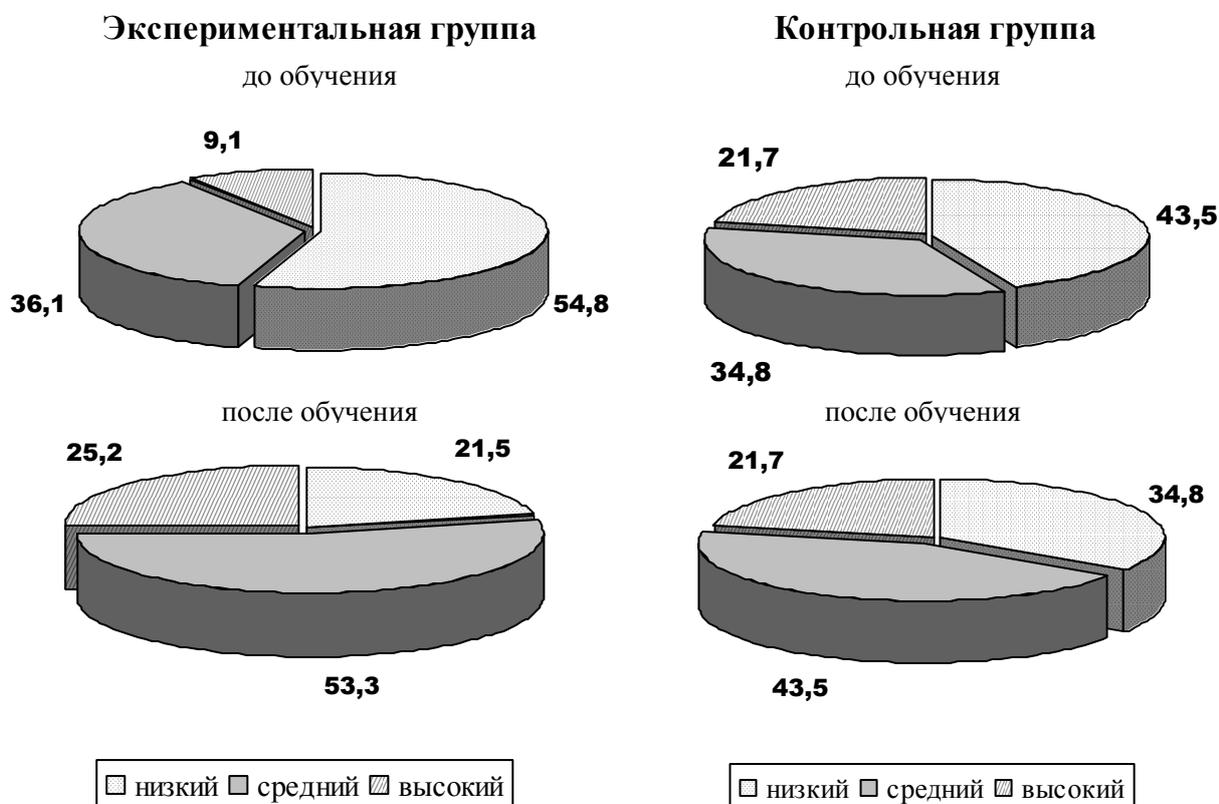


Рисунок 8. Сравнительное распределение респондентов экспериментальной и контрольной групп по уровням до и после обучения (%)

Интересными, на наш взгляд, предстали результаты по анализу выделенных нами критериев оценки профессиональных компетенций педагогов ДОО экспериментальных групп, а именно: зависимых переменных: профессиональные знания (знания теоретико-методологических подходов к построению социального пространства развития в ДОО; оздоровительных техник в ДОО); профессиональные навыки практической деятельности (умение учитывать индивидуально-психологические и культурно-этнические различия участников образовательной деятельности при организации образовательного процесса в ДОО, разрабатывать документы, обеспечивающие качество образовательной деятельности по физическому развитию воспитанников, выстраивать в режиме дня мероприятия оздоровительной направленности; владение технологиями: мониторинга физических качеств воспитанников, мониторинга усвоения воспитанниками образовательной программы ДОО, технологией развития деятельности детей); профессиональные навыки проектной деятельности (умение проектировать социальное пространство развития в ДОО, способствующее гармоничному развитию воспитанников).

С целью раскрытия влияния независимых переменных на зависимые, на уровне развития профессиональных знаний, профессиональных навыков практической и проектной деятельности, которые были выделены нами на этапах опытно-экспериментального исследования в качестве критериев профессиональных компетенций педагогов дошкольных образовательных организаций экспериментальной и контрольной групп, нами был проведен анализ изменений, связанный с разработкой учебной рабочей программы курсов повышения квалификации для педагогов дошкольных образовательных организаций по модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования. Результаты соответствия зависимых переменных от независимых переменных представлены в Таблице 12.

Данные, представленные в Таблице 12, позволяют констатировать позитивные изменения зависимых переменных от независимых переменных. Нами выявлена существенная положительная динамика зависимых переменных,

## Соответствие зависимых переменных от независимых переменных

Зависимые переменные	Период		Динамика изменяемости (в баллах)	Средства измеряемости	Независимые переменные
	До обучения (в баллах)	После обучения (в баллах)			
Профессиональные знания: 1) знание принципов построения социального пространства развития воспитанников ДОО; 2) знание оздоровительных техник	0,7	1,75	+1,05	Опрос  Педагогическое тестирование	Структурно представленный базовый модуль / репродуктивный уровень
Профессиональные навыки практической деятельности: 1) умение учитывать индивидуально-психологические и культурно-этнические различия участников образовательной деятельности при организации образовательного процесса; 2) умение разрабатывать документы, обеспечивающие качество образовательной деятельности по физическому развитию воспитанников; 3) умение выстраивать в режиме дня мероприятия оздоровительной направленности; 4) владение технологией мониторинга физических качеств воспитанников; 5) владение технологией мониторинга усвоения воспитанниками образовательной программы; 6) владение технологией развития деятельности детей	0,8	1,8	+1,0	Опрос  Педагогическое тестирование  Разрешение педагогических ситуаций и другие практические задания	Структурно представленный профессиональный модуль / продуктивный уровень
Профессиональные навыки проектной деятельности: 1) умение проектировать социальное пространство развития, способствующее гармоничному развитию воспитанников	0,75	1,85	+1,1	Опрос Практическое творческое задание	Структурно представленный творческий модуль / инновационный уровень

что в значительной степени обусловлено структурой каждого модуля учебной программы повышения квалификации, разработанной по модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования.

Для подтверждения достоверности проведенного эксперимента применялся метод статистической обработки с использованием критерия однородности  $\chi^2$  – хи-квадрат. Математические вычисления производились по методике определения достоверности совпадений и различий для экспериментальных данных в порядковой шкале. Результаты измерений уровня сформированности профессиональных компетенций респондентов в контрольной и экспериментальной группах представлены в Таблице 13.

Таблица 13

Результаты измерений уровня сформированности профессиональных компетенций в контрольной и экспериментальной группах до и после эксперимента

Уровень знаний	Контрольная группа до начала эксперимента	Экспериментальная группа до начала эксперимента	Контрольная группа после окончания эксперимента	Экспериментальная группа после окончания эксперимента
Низкий	10 чел (43,5%)	59 чел (54,8%)	8 чел (34,8%)	23 чел (21,5%)
Средний	8 чел (34,8%)	38 чел (36,1%)	10 чел (43,5%)	57 чел (53,3%)
Высокий	5 чел (21,7%)	10 чел (9,1%)	5 чел (21,7%)	27 чел (25,2%)

Эмпирическое значение  $\chi^2_{эмп}$  вычислялось по формуле:

$$\chi^2_{эмп} = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left( \frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{n_i + m_i}, \text{ где}$$

$N$  – число респондентов экспериментальной группы;

$M$  – число респондентов контрольной группы;

$L$  – количество уровней («низкий», «средний», «высокий»);

$n_i$  – число респондентов экспериментальной группы низкого ( $i = 1$ ), среднего ( $i = 2$ ) и высокого ( $i = 3 = L$ ) уровней;

$m_i$  – число респондентов контрольной группы низкого ( $i = 1$ ), среднего ( $i = 2$ ) и высокого ( $i = 3 = L$ ) уровней.

Критические значения критерия  $\chi^2$  для уровня значимости  $\alpha = 0.05$  приведены в Таблице 14.

Таблица 14

Критические значения критерия  $\chi^2$  для уровня значимости  $\alpha = 0.05$

$L - 1$	1	2	3	4	5	6	7	8	9
$\chi^2_{0.05}$	3,84	<b>5,99</b>	7,82	9,49	11,07	12,59	14,07	15,52	16,92

$$L - 1 = 2: \chi^2_{0.05} = 5,99.$$

Результаты парных сравнений результатов экспериментальной и контрольной групп до начала и после окончания эксперимента приведены в Таблице 15.

Таблица 15

Эмпирические значения критерия  $\chi^2$  для данных из Таблицы 13

	Контрольная группа до начала эксперимента	Экспериментальная группа до начала эксперимента	Контрольная группа после окончания эксперимента	Экспериментальная группа после окончания эксперимента
Контрольная группа до начала эксперимента	0	3,01	2,07	4,99
Экспериментальная группа до начала эксперимента	3,01	0	4,37	5,89
Контрольная группа после окончания эксперимента	2,07	4,37	0	1,85
Экспериментальная группа после окончания эксперимента	4,99	5,89	1,85	0

Сравнительный анализ уровней сформированности профессиональных компетенций, а также изучение изменений зависимых переменных до обучения и после его окончания убедительно показал, что уровень сформированности профессиональных компетенций педагогов ДОО экспериментальной группы после обучения значительно выше уровня развития профессиональных компетенций педагогов ДОО контрольной группы по всем изучаемым нами профессиональным компетенциям. Следует отметить, что результаты респондентов экспериментальной группы после обучения по всем критериям стабильны и значительно превышают показатели педагогов ДОО контрольной группы.

Итак, экспериментальное исследование доказало, что уровень сформированности профессиональных компетенций педагогов ДОО экспериментальной группы при организации обучения по модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования определенно и достоверно изменился; изменения в экспериментальной группе не являются случайными и связаны с внедрением модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования.

В ходе реализации разработанной нами модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования решалась еще одна важная задача исследования, связанная с выявлением организационно-педагогических условий, обеспечивающих ее реализацию на практике. Так, в частности, было установлено, что:

1. Разработка рабочей учебной программы курсов в соответствии с целью и структурой модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования способствует в организационном плане обеспечению последовательности изучения содержания учебной программы курса, в педагогическом плане – выстраиванию содержания деятельности, что, безусловно, является одним из важнейших организационно-педагогических условий. Учебная программа курса должна разрабатываться преподавателем на

основе модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования и соответственно иметь те же модули и блоки. Преподаватель должен четко представлять назначение каждого модуля и соответственно выстраивать программу своих педагогических действий.

2. Организация групповых и индивидуальных экспертных оценок выполнения практических заданий слушателями в ходе повышения квалификации в организационном плане обеспечивает максимальную самостоятельность слушателей, в педагогическом – предоставляет возможность слушателям применить свои знания на практике. Важно, что экспертная оценка выполнения заданий слушателями дается преподавателем после того, как будут выслушаны и обсуждены мнения всех обучающихся. Для этого преподаватель не спешит с выводами относительно действий обучающихся, пусть они сделают их самостоятельно, а затем он их прокомментирует; не спешит высказать свое собственное мнение, пока не выслушано мнение слушателей; не дает готовых решений, или преждевременных советов, так как это снижает инициативу и активность обучающихся, а также их ответственность за результаты обучения; не переносит свой опыт на профессиональную деятельность слушателей, поскольку невозможно учесть все ситуации и их причины, складывающиеся в дошкольной образовательной практике.

3. Организация неформального профессионального общения, выстроенного на принципах субъект-субъектного взаимодействия позволяет в организационном плане достижению групподинамического взаимодействия слушателей, в педагогическом – обеспечивает равенство позиций преподавателя и слушателей курсов повышения квалификации. Это возможно, если организаторы курсов предоставят слушателям возможность представить свой практический опыт в изучаемом направлении, свои образовательные проекты или продемонстрировать достижения своей дошкольной образовательной организации слушателям. Кроме того, организаторам крайне важно позаботиться о совершенствовании общекультурных компетенций слушателей непосредственно или опосредованно связанных с изучаемой темой. Например, посетить дома-музеи известных

писателей и поэтов, если тематика курсов связана с художественно-речевой деятельностью или посетить выставки художников, организовать встречу с мастерами народных ремесел и др.

4. Проектирование модели выпускника конкретного курса повышения квалификации с указанием этапов формирования и контроля развития его профессиональных компетенций способствует в организационном плане обеспечению поступательного развития, в педагогическом – признание и учет индивидуальности каждого слушателя. Поэтапное профессиональное развитие базируется на проектировании модели выпускника курсов повышения квалификации. Сущность этой модели заключается в том, что она обеспечивает уровни возможного развития общих и профессиональных компетенций слушателей. Преподавателю, разрабатывая рабочую учебную программу, следует в соответствии с моделью модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования обозначить объем знаний и навыков, соответствующих данному модулю при прохождении аттестации; содержание деятельности слушателей в соответствии со структурой модуля модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования.

Подобный прогноз в определенной степени условен, но его составление, помогает преподавателю скорректировать и коллективный, и индивидуальный образовательные маршруты слушателей курсов повышения квалификации.

Заметим, что условие поэтапного профессионального развития обучающихся станет невыполнимым, если педагоги ДОО не будут осведомлены об этапах и временных интервалах своего развития, а также о том, какими знаниями и навыками они должны обладать на каждом этапе. Это позволит слушателям развернуть процессы самоуправления своим обучением.

5. Организация педагогического мониторинга усвоения слушателями образовательной программы, требующего создание информационной базы данных формирования и развития уровня общих и профессиональных компетенций в процессе освоения слушателями учебных программ, а также

степени их влияния на успешность дальнейшей педагогической деятельности в организационном плане позволяет создавать информационную базу данных развития уровня общих и профессиональных компетенций, в педагогическом – разработать индивидуальные траектории личностного и профессионального развития слушателей курсов повышения квалификации. Данные мониторинга служат основанием коррекции учебных программ, организационно-педагогических условий повышения квалификации.

Взаимосвязь модулей обеспечивается их общей направленностью на развитие общих и профессиональных компетенций в образовательной области.

Освоение слушателями содержания деятельности, проектируемой в базовом модуле, расширяет их профессиональные возможности и тем самым создает предпосылки для реализации содержания обучения в профессиональном модуле.

Освоение содержания обучения профессионального модуля формирует новые возможности слушателя и задает иной алгоритм образовательной деятельности, которая реализуется в творческом модуле и создает условия его творческого развития.

Базовый модуль формирует у слушателя минимально необходимый уровень знаний, обеспечивающий осуществление профессиональной деятельности в конкретной образовательной области с учетом новейших достижений науки и практики.

В профессиональном модуле слушатель обучается использовать новые знания в практической деятельности, решению проблемных задач. Осваивая содержание этого модуля, педагог ДОО формируется как носитель высокопрофессиональных действий, необходимых для оптимизации развития воспитанников ДОО в конкретной образовательной области.

Творческий модуль формирует у слушателя способности к инновационной деятельности, результаты которой гарантируют оптимальное развитие воспитанников в определенном направлении.

Взаимосвязь компонентов модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования обеспечивается их общей

ориентацией на профессиональное развитие педагога ДОО в условиях стандартизации образования. Сначала педагог ДОО получает необходимый уровень знаний в соответствии с новейшими достижениями современной педагогической науки и практики в процессе освоения содержания базового модуля. Профессиональный модуль предоставляет ему возможность закрепить полученные базовые знания в непосредственной деятельности на соответствующей базе практики, что, в свою очередь, способствует их более качественному осмыслению. В результате у обучающегося формируются новые профессиональные возможности как условие перехода к инновационной деятельности, составляющей суть содержания творческого модуля. В результате создавшихся новых возможностей, появляются необходимые предпосылки для пересмотра имеющихся нормативных знаний и профессиональных действий. Активный творческий поиск решения профессиональных проблем закономерно инициирует у слушателя повторное обращение к базовым знаниям, которые в силу возросшей компетентности осмысливаются им на более высоком уровне. Вследствие этого совершенствуются и его профессиональные действия, что, в свою очередь, создает возможности оптимизации инновационной деятельности. Качественные изменения общих и профессиональных компетенций педагога ДОО влияют на состояние развивающего образовательного пространства дошкольной образовательной организации, в которой живет и развивается ребенок, приводя соответственно к качественным изменениям в его развитии.

Безусловно, что в основе более высоких показателей развития обозначенных нами профессиональных компетенций у педагогов ДОО экспериментальной группы лежат изменения их мотивации, осознание каждым участником образовательного процесса повышения квалификации (слушателя, преподавателя, организатора) полноты представлений о характере собственной деятельности, что позволяло слушателям курсов повышения квалификации экспериментальной группы развернуть процессы самоуправления своим обучением. Как отмечали педагоги ДОО экспериментальной группы, для них впервые стало не декларативным, а естественным организация социального

пространства развития в ДОО, способствующего гармоничному развитию воспитанников, осознание и возможность организации взаимодействия взрослого и ребенка на партнерской основе в повседневной предметной и игровой деятельности, посредством разработки готовых игровых сюжетов, возможность организации и развития организационно-деятельностных игр.

Результаты формирующего эксперимента позволили нам установить, что по сравнению с контрольной группой большинство педагогов ДОО экспериментальной группы демонстрируют высокие показатели уровня сформированности профессиональных компетенций, что подтверждается результатами ряда педагогических методик. Достоверно значимые различия показателей в экспериментальных группах выявлены в развитии всех трех изучаемых профессиональных компетенций педагогов ДОО, а именно: способность и готовность педагогов ДОО организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной деятельности; способность и готовность педагогов ДОО использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности; способность и готовность педагогов ДОО использовать методы диагностики развития, общения и деятельности детей. Наиболее значимые различия получены по развитию профессиональной компетенции «способность и готовность педагогов ДОО организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной деятельности», что подтверждается разницей в показателях контрольной и экспериментальной групп.

Мы объясняем данные результаты эффективностью созданных организационно-педагогических условий, обеспечивающих цикличность и поэтапность обучения, усиление личностной, профессиональной и практической направленности повышения квалификации в условиях реализации ФГОС дошкольного образования, межпредметного взаимодействия, рефлексивного самоанализа и профессионального развития. Важно отметить, что благоприятный эмоциональный фон в процессе повышения квалификации педагогов ДОО, достигнутый благодаря неформальному профессиональному общению

преподавателя со слушателями – педагогами ДОО, повышающих свою квалификацию, построенному на принципах субъект-субъектного взаимодействия, рассматривается нами как важнейший фактор формирования у педагогов ДОО приемов личностного и профессионального саморазвития, значимых умений в профессиональной деятельности, профессиональных компетенций. Существенное значение на развитие профессиональных компетенций оказывают сформированные до обучения четкие представления слушателей о характере собственной деятельности в предстоящем процессе повышения квалификации.

На этапе формирующего эксперимента решалась также задача по выявлению совокупности требований к методическому обеспечению модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования. В нашем исследовании была выделена совокупность следующих требований: нормативно-правовых, обуславливающих изучение действующей нормативно-правовой базы организации повышения квалификации педагогов ДОО, выстраивания образовательной деятельности педагогов ДОО с детьми, взаимодействия с их родителями (законными представителями), социальным окружением; методических, определяющих полноту содержания повышения квалификации педагогов ДОО в соответствии с ее целями, задачами и диктующие выбор методов и средств повышения квалификации педагогов ДОО; технологических, обеспечивающих модульный тип организации повышения квалификации педагогов ДОО; профессиональных, устанавливающих приоритетность развития общих и профессиональных компетенций педагогов ДОО.

Полученные результаты, безусловно, подтверждают необходимость совершенствования подходов к организации повышения квалификации педагогов ДОО, что позволяло бы включать их в особую развивающую среду, представляющую собой полифункциональную общность преподавателя и обучающихся на курсах повышения квалификации педагогов.

## Выводы по второй главе

Наше экспериментальное исследование показало, что совершенствование подходов к организации повышения квалификации педагогов ДОО, что позволяет включить их в особую развивающую среду, представляющую собой совокупность социальных и педагогических условий, а также субъектов образовательного процесса и особенностей их взаимодействия, создающих полифункциональную общность, которая обеспечивает личностное и профессиональное развитие обучающихся, позволяет решить сложнейшие задачи повышения уровня развития профессиональных компетенций педагогов ДОО в условиях стандартизации образования, обеспечивает сопровождение процесса повышения уровня развития их компетенций, позволяет найти механизмы перехода и целенаправленного сопровождения педагога ДОО при повышении уровня развития профессиональных компетенций. Мы также убедились в том, что оптимизация процесса повышения квалификации напрямую зависит от профессиональной компетентности преподавателей курсов повышения квалификации для педагогов ДОО. Кроме владения новейшими разработками в области изучаемой слушателями темы и умений организовать неформальное профессиональное общение на субъект-субъектной основе, преподаватель должен четко обозначить рамки своей собственной педагогической деятельности и деятельности слушателей, предоставляя им возможность не только самооценки, но и выбора конкретного образовательного материала для совместного выстраивания коллективного или индивидуального образовательного маршрутов. При этом очень важно помнить, что в ходе обучения позиция преподавателя должна меняться в соответствии с содержанием образовательной деятельности.

По результатам исследования удалось выявить совокупность требований к методическому обеспечению модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования, которые в свою очередь

соответствуют совокупности нормативно-правовым, методическим, технологическим, профессиональным требованиям.

Модель модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования придает новую, качественно иную направленность профессиональному мышлению педагогов ДОО в аспекте творческой реализации ФГОС дошкольного образования. Разработанная нами модель модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования позволяет педагогам ДОО самостоятельно конструировать свое образование, в частности, повышение квалификации. Это возможно при условии сформированности высокой мотивации к повышению квалификации уровня своего образования.

Повышение квалификации по модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования требует изучения действующей нормативно-правовой базы организации повышения квалификации педагогов ДОО. Организаторам повышения квалификации для слушателей необходимо сформировать не только пространство юридического права, но и пространство педагогического права. С этой целью необходимо разработать договор на оказание образовательных услуг, в котором кроме традиционно принятых положений юридического характера должны быть прописаны цель повышения квалификации, нормативные результаты освоения слушателями учебной программы и взаимответственность сторон по достижению поставленной цели и обозначенных результатов. Подобный подход способствует осмыслению сторонами своей педагогической ответственности, ее сознательном принятии, а также позволяет скоординировать в процессе повышения квалификации действия организаторов, преподавателя и педагогов ДОО. Следует подчеркнуть, что соблюдение этого условия требует от сторон равной ответственности за результаты обучения.

Предваряет работу в модулях диагностический блок, основное назначение которого – проведение педагогического диагностирования с целью выявления уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов ДОО.

Данный вид диагностики носит коррекционный характер и во многом определяет выбор технологий преподавателем для работы со слушателями и возможность внесения корректировки в содержание программы курса повышения квалификации.

В структуре модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования выделено три взаимосвязанных модуля: базовый, профессиональный, творческий, каждый из которых имеет свою внутреннюю логику. В свою очередь по структуре все модули однородны, но в соответствии с общим назначением каждого модуля выделяется его задача-доминанта и соответственно ей выстраивается содержание модуля. Группы педагогов ДОО в зависимости от целей повышения квалификации могут формироваться для работы в каком-то одном модуле, но при условии успешного выполнения аттестационных заданий предыдущего модуля. Иначе говоря, задания аттестации предыдущего модуля являются содержанием входящей диагностики последующего модуля.

Аттестация в творческом модуле в форме отдельно выполняемого задания по разработанной нами модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования не проводится. Результатом аттестации является индивидуальный проект слушателя, над которым педагог ДОО работает в данном модуле. Тему индивидуального проекта каждый педагог ДОО выбирает самостоятельно, или из тем, предложенных преподавателем.

Для организации процесса повышения квалификации по модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования необходимо особое внимание уделить подготовке инструментария к диагностическому блоку и аттестации, а также педагогическому арсеналу для работы на педагогическом полигоне профессионального модуля и в творческой мастерской творческого модуля.

Содержание рабочей программы в ходе процесса повышения квалификации постоянно должно корректироваться, в зависимости от тех результатов, которые показывают слушатели повышения квалификации. В соответствии с

интегрированной природой профессиональных компетенций педагогов ДОО их освоение предполагает целенаправленную активную деятельность, которая реализуется через организацию педагогических полигонов и творческих мастерских. Эти формы организации позволяют решать проблемы, относящиеся к реальной образовательной деятельности педагогов ДОО, пользоваться современными средствами и методами дошкольного образования (материалами и оборудованием), технологиями. Таким образом, сам процесс повышения квалификации проводится в ситуациях, максимально приближенных к образовательной деятельности в ДОО, квазидеятельности. Для активизации деятельности слушателей, создания благоприятного положительного эмоционального фона вводятся баллы, фишки, призы и др.

Особое место в профессиональном модуле отводится развитию способности слушателей к коллективной рефлексии и мыследеятельности, педагогического конструирования посредством определения каждой подгруппе своей проблемной области.

Важная роль в модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования отводится преподавателю. На основании анкетных данных и цели процесса повышения квалификации, обозначенной в договорах, идет комплектование групп. Преподавателю, на основе изучения этих данных, а также на основе результатов диагностического блока, необходимо скорректировать рабочую программу повышения квалификации педагогов ДОО: с одной стороны, адаптировать ее под запросы слушателей, с учетом их зоны ближайшего развития, а с другой – сориентироваться на перспективные потребности системы дошкольного образования, тем самым придать процессу повышения квалификации опережающий характер. Для каждого модуля преподавателю необходимо разработать систему трехуровневых заданий и быть готовым к тому, чтобы слушателю, успешно справившемуся с заданиями своего уровня, предложить дополнительные задания более высокого уровня. В ходе повышения квалификации преподаватель должен четко обозначить рамки своей собственной педагогической деятельности и

деятельности слушателей, предоставляя им возможность не только самооценки, но и выбора конкретного образовательного материала для совместного выстраивания коллективного или индивидуального образовательного маршрута.

В процессе повышения квалификации роль преподавателя меняется в соответствии с содержанием образовательной деятельности. Он может выступать в роли классического лектора, тьютора, консультанта, игротехника, комментатора, координатора деятельности, тренера, включенного наблюдателя, но первоначально он всегда выступает в роли фасилитатора. Тем не менее, мы выделяем доминирующую роль преподавателя в каждом модуле: в базовом модуле – партнер, в профессиональном – консультант, частично координатор, в творческом – наблюдатель.

Учебную программу курса преподавателю необходимо разрабатывать на основе модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования и соответственно она должна иметь те же модули и соответствовать их структуре. В соответствии с моделью модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования, следует указать также этапы развития профессиональных компетенций и обозначить объем знаний и навыков, соответствующих этим уровням при прохождении промежуточных и итоговой аттестаций. Преподаватель должен четко представлять назначение каждого модуля и соответственно выстраивать программу своих педагогических действий.

Преподаватель не спешит выступать в роли эксперта по отношению к слушателям. Он не торопится с выводами относительно действий слушателей. Они делают их самостоятельно, а его задача – дать комментарий. Преподаватель не спешит высказывать свое собственное мнение, пока не выслушано мнение обучающихся. Он не дает готовых решений или преждевременных советов, так как это способствует снижению инициативы и активности слушателей, их ответственности за результаты повышения квалификации. Преподаватель не переносит свой опыт на профессиональную деятельность обучающихся,

поскольку невозможно учесть все ситуации и их причины, складывающиеся в практике дошкольной образовательной организации.

Кроме этого, преподаватель должен уметь выстраивать неформальное профессиональное общение со слушателя, на основе субъект-субъектного взаимодействия, что способствует повышению активности обучающихся, снятию психоэмоционального напряжения, и в результате развитию уровня профессиональных компетенций.

Таким образом, результаты проведенного экспериментального исследования позволяют сделать вывод об эффективности разработанной нами теоретико-прикладной модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования.

## Заключение

В ходе проведенного нами исследования, посвященного поиску путей комплексного решения проблем повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций и апробации разработанной нами модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования, поставленные задачи были решены, а его результаты подтвердили выдвинутую нами гипотезу. А именно:

1. Структурирование содержания модуля модели повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования позволяет осуществить количественный и качественный отбор компонентов в их необходимом и достаточном составе для оптимизация процесса повышения квалификации педагогов ДОО за счет формирования у них приемов личностного и профессионального саморазвития, значимых умений в профессиональной деятельности, на основе осознания каждым участником образовательного процесса (слушатель, преподаватель, организатор) полноты представлений о характере собственной деятельности в предстоящем процессе повышения квалификации и последующей профессиональной деятельности. К числу таких компонентов относятся: задачи-доминанты, содержание деятельности, формы и методы обучения и результаты, распределяемые по трем модулям – базовому, профильному и творческому.

2. Модульное повышение квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования базируется на идее персонификации этого процесса для каждого педагога, а методологическими ориентирами выступают такие подходы, как антропологический, аксиологический, субъектный, деятельностный, личностно-деятельностный, компетентностный, контекстный. Системным представлением модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования является модель, включающая в себя цель,

диагностический блок, задачи-доминанты, содержание, представленное такими модулями, как «Базовый модуль», «Профессиональный модуль», «Творческий модуль», методы (репродуктивные, активные, интерактивные, методы проектирования), формы (классическая лекция, лекция-панорама, лекция-диалог, лекция-инструктаж, семинарские занятия, педагогический полигон, занятия с элементами тренинга, творческая мастерская) и результат.

3. Практическое внедрение модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования выявило необходимость учета ряда обстоятельств как организационно-педагогических условий, влияющих на эффективность процесса повышения квалификации, а именно: разработку рабочей учебной программы курсов в соответствии с целью и структурой модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования; организацию групповых и индивидуальных экспертных оценок выполнения практических заданий слушателями в ходе повышения квалификации; организацию неформального профессионального общения; обеспечение поэтапности профессионального развития слушателей курсов повышения квалификации; организацию педагогического мониторинга в ходе повышения квалификации; создание информационной базы развития общих и профессиональных компетенций у слушателей.

4. Опытно-экспериментальная проверка модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования в сочетании с анализом современных подходов к повышению квалификации педагогов, учетом критериев и показателей профессиональной квалификации педагогов ДОО позволила определить совокупность требований к методическому обеспечению повышения квалификации педагогов ДОО: нормативно-правовых (требующих изучения действующей нормативно-правовой базы организации повышения квалификации педагогов ДОО, выстраивания образовательной деятельности педагогов ДОО с детьми, взаимодействия с их родителями (законными представителями), социальным окружением), методических (определяющих полноту содержания повышения квалификации педагогов ДОО в

соответствии с ее целями и задачами и обуславливающих выбор методов и средств повышения квалификации педагогов ДОО), технологических (обеспечивающих модульный тип организации повышения квалификации педагогов ДОО), профессиональных (устанавливающих приоритетность развития общих и профессиональных компетенций педагогов ДОО). В соответствии с совокупностью этих требований было разработано методическое обеспечение, включающее диагностический комплекс педагогических методик (опросники, тесты, задания по разрешению педагогических ситуаций и др.), методические рекомендации к реализации модели модульного повышения квалификации педагогов ДОО в условиях стандартизации образования, сборник дополнительных профессиональных программ повышения квалификации педагогов ДОО.

Перспективы настоящего исследования мы видим в дальнейшем изучении инновационной образовательной среды; в разработке специального модуля, связанного с подготовкой педагогов дошкольных образовательных организаций к использованию невербальных средств обучения в работе с детьми и создания его профессионально-педагогического имиджа; в разработке психолого-педагогического модуля с целью овладения педагогами дошкольных образовательных организаций средствами и способами обеспечения эмоционального благополучия детей и саморегуляции собственного профессионального состояния.

## Список литературы

1. Абрамова Р.М. Педагогические и организационные условия повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных учреждений в области эстетического воспитания: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Абрамова Раиса Михайловна. – М., 2006. – 181 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. Под ред. Л.И. Анцыферова. – М., Наука, 1981. – С. 19 – 44.
3. Абульханова-Славская К.А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения // Психология индивидуального и группового субъекта. Под. ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – С. 13 – 16.
4. Алешина Е.С. Социально-психологическая компетентность как фактор формирования психологических способностей / Е.С. Алешина, И.С. Клещина // Психология учителя. VII съезд общества психологов СССР: тез. докл. – М., 1989. – С. 14 – 16.
5. Анденко М.А. Актуальные проблемы взаимодействия специальных кафедр высшей школы при модульном обучении: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Анденко Михаил Андреевич. – Новороссийск, 1993. – 19 с.
6. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань, Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 236 с.
7. Анисимов О.С. Основы методологии: учебное пособие: в 2 т. / О.С. Анисимов. – М.: Рос. акад. менеджмента и агробизнеса, 1994. – 306 с. – 1 т.
8. Анисимов О.С. Педагогическая концепция перестройки последипломного образования. Вып. 5. / О.С. Анисимов. – М.: РАКО АПК, 1991. – 104 с.

9. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – № 1. – С. 27 – 42.
10. Арасланова Е.В. Профессиональное развитие педагогов ДООУ в условиях региональной системы повышения квалификации / Профессионализм воспитателя как необходимое условие внедрения ФГОС. Ред., сост.: И.А. Бурлакова, Г.В. Дон, Т.Л. Кузьмишина. Материалы Всерос. науч.-практ. конф. г. Москва, 7 – 9 октября 2014. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2014 – С. 63.
11. Асаева И.Н. Развитие профессиональных компетенций воспитателей дошкольных учреждений разного вида в процессе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Асаева Ирина Николаевна. – Екатеринбург, 2009. – 23 с.
12. Асмолов А.Г. Культурный ген связи времен [Электронный ресурс] / А.Г. Асмолов // Официальный сайт Минобрнауки РФ. – 2013. 16 июля. – Режим доступа: <http://mon-ru.livejournal.com/70980.html>.
13. Афанасьева Т.П. Аттестация педагогических и руководящих кадров в образовании. Практическое пособие / Т.П. Афанасьева, И.А. Елисеева, Н.В. Немова. – М.: Центр социальных и экономических исследований, 1996 – 96 с.
14. Бабкина Т.А. Методологические и технологические аспекты повышения квалификации преподавателя вуза [Электронный ресурс] / Т.А. Бабкина // Справочники, творчество. – 2013. – Режим доступа: <http://dmee.ru/docs/100/index-30318.html>.
15. Бабкина Т.А. Молодой преподаватель вуза: становление педагогической позиции: монография / Т.А. Бабкина. Ю.И. Куницкая. – Гродно: ГрГУ им. Я. Купалы, 2005. – 265 с.
16. Балакирева Э.В. Профессиологические основы педагогического образования: методология и концепция: монография. / Э.В. Балакирева. – СПб.: Институт профессионально-технического образования РАО, 2002. – 240 с.

17. Балашов Ю.К. Профессиональная подготовка кадров в условиях капитализма / Ю.К. Балашов, В.А. Рыжов. – М.: Высшая школа, 1987. – 176 с.
18. Батышев С.Я. Блочно-модульное обучение / С.Я. Батышев. – М., Транс-сервис, 1997. – 225 с.
19. Башарин В.Ф. Модульная технология обучения физике / В.Ф. Башарин // Специалист. – 1994. – № 9. – С. 26 – 30.
20. Безрукова В.С. Педагогика: проективная педагогика: учебное пособие / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 339 с.
21. Белозерцев Е.П. Образование. Историко-культурный феномен: курс лекций / Е.П. Белозерцев. – СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. – 752 с.
22. Беляева А.П. Интегративная теория и практика многоуровневого профессионального образования / А.П. Беляева. – СПб.: Ин-т профтехобразования РАО, 2002. – 240 с.
23. Беляева А.П. Методология и теория профессиональной педагогики / П.П. Беляева. – СПб.:1999. – 480 с.
24. Бережная С.К. Вариативный подход к повышению квалификации работников профессиональной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бережная Светлана Кирилловна. – Ярославль, 2000. – 18 с.
25. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психол.-пед. обеспечения техн. обучающих систем / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.
26. Беспалько В.П. Программированное обучение: дидактические основы / В.П. Беспалько. – М.: Высшая школа, 1970. – 301 с.
27. Бех Л.В. Проектная деятельность дошкольных работников в процессе повышения квалификации как условие обеспечения качества образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бех Любовь Васильевна. – Ростов н/Д, 2007. – 26 с.
28. Борисова Н.В. От традиционного через модульное к дистанционному образованию: учебное пособие / Н.В. Борисова. – Домодедово: ВИПК МВД России, 1999. – 174 с.

29. Борисова Н.В. Методология модульного обучения и формирования модульных программ / Н.В. Борисова, В.Б. Кузов. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 44 с.
30. Бочарникова М.А. Компетентностный подход: история, содержание, проблемы реализации / М.А. Бочарникова // Начальная школа. – 2009. – № 3. – С. 86 – 92.
31. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке (статья вторая) / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1992. – № 6. – С. 3 – 12.
32. Бугрова Н.С. Сетевое взаимодействие в системе повышения квалификации педагогических кадров: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бугрова Наталия Сергеевна. – Омск, 2009. – 188 с.
33. Вазина К.Я. Саморазвитие человека и модульное обучение / К.Я. Вазина. – Н.Новгород, 1991. – 122 с.
34. Валюшина Н.М. Педагогические условия повышения квалификации учителей на основе использования дистанционных образовательных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Валюшина Наталья Михайловна. – Иркутск, 2013. – 23 с.
35. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
36. Вербицкий А.А. Контекстное обучение: теория и технологии / А.А. Вербицкий // Новые методы и средства обучения. – 2009. – № 2. – С. 51 – 54.
37. Вербицкий А.А. Контекстное обучение: понятие и содержание / А.А. Вербицкий // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 4. – С. 8 – 13.
38. Вербицкий А.А. Теория контекстного обучения: сущность и практическое значение / А.А. Вербицкий // Школьные технологии. – 2006. – № 4. – С. 41 – 45.
39. Виноградова Т. Введение профстандарта учителя в РФ перенесено на 1 января 2017 года. [Электронный ресурс] / Т. Виноградова // ТАСС. Информационное агентство России. – 2015. 10 ноября. – Режим доступа: <http://tass.ru/obschestvo/2421345>.

40. Войтеховская М.П. Историко-педагогические аспекты формирования сетевой модели повышения квалификации в условиях андрагогического процесса обучения / М.П. Войтеховская, О.Б. Гач, И.Б. Медведева // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 13 (141). – С. 108 – 114.
41. Волосовец Т.В. ФГОС дошкольного образования: проблемы и пути их решения [Электронный ресурс] / Т.В. Волосовец // Творческий центр «Сфера». – 2013. 07 октября. – Режим доступа: <http://tc-sfera.ru/posts/fgos-doshkolnogo-obrazovaniya-problemy-i-puti-ih-resheniya-volosovec-tatyana-vladimirovna>.
42. Воронцова В.Г. Гуманитарно-аксеологические основы постдипломного образования педагога / В.Г. Воронцова. – Псков: Изд-во ПОИПКРО, 1997. – 421 с.
43. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 432 с.
44. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М.: Изд-во Лабиринт, 1999. – 352 с.
45. Гаврилов В.Е. Составление и использование психологических характеристик профессии в целях профориентации / В.Е. Гаврилов. – Л.: ВНИИ ПТО, 1988. – 27 с.
46. Гальперин П.Я. Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. Под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1966. – С. 236 – 277.
47. Гареев В.М. Принципы модульного обучения / В.М. Гареев, С.И. Куликов, Е.М. Дурко // Вестник высш. шк. – 1987. – № 8. – С. 9 – 17.
48. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Том 3. Философия духа. – М.: Мысль, 1977. – 471 с.
49. Генисаретский О.И. Регионализм, средовое проектирование и проектная культура // Экология культуры. Теоретические и проектные проблемы. Под ред. О.И. Генисаретского. – М.: Путь, 1991. – 153 с.
50. Гидденс Э. Социология / Э. Гидденс. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – 704 с.

51. Голдовская А.А. Развитие системы дошкольного воспитания в Москве 1930 – 1950 гг. : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Голдовская Анастасия Александровна. – М., 2011. – 184 с.
52. Городецкая Н.И. Тьюторское сопровождение дистанционного повышения квалификации педагогов в системе постдипломного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Городецкая Наталья Ивановна. – Н. Новгород, 2010. – 23 с.
53. Горюнова М.А. Распределенная модель повышения квалификации педагогов в сфере информационных и коммуникационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Горюнова Марина Александровна. – СПб., 2006. – 22 с.
54. Делия В.П. Формирование и развитие инновационной образовательной среды гуманитарного вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Делия Виктор Павлович. – М., 2007. – 47 с.
55. Дмитриева М.А. Уровни и критерии профессионализма: проблемы формирования современного профессионала / М.А. Дмитриева, С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование: Научно-публицистический альманах. Вып. 2000 (4). – Новокузнецк: Изд-во Института повышения квалификации, 2001. – С. 18 – 30.
56. Добрынина Г.А. Проблемы и пути модернизации системы дополнительного образования: управленческий аспект / Г.А. Добрынина // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 1 (129). – С. 125 – 131.
57. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование: Научно-публицистический альманах. – 2005. – № 8. – С. 26 – 44.
58. Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя / С.Б. Елканов. – М.: Просвещение, 1986. – 143 с.
59. Ерастов Н.П. Психология общения. Пособие для студентов-психологов / Н.П. Ерастов. – Ярославль: Изд-во Ярославского гос. у-та, 1979. – 96 с.

60. Журавлев В.И. Стандарты в формировании и поддержании профессионализма педагогов / В.И. Журавлев // Проблемы обновления высшего образования. Вып. 3. – Ростов н/Д: РПИ, 1992. – С. 101 – 114.
61. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
62. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2006. – 192 с.
63. Закорюкин В.Б. Модульное построение учебных пособий по специальным дисциплинам / В.Б. Закорюкин В.М. Панченко, Л.М. Твердин // Проблемы вузовского учебника. II Весююзная науч.-мет. конф.: тез. докл. – Вильнюс: ВГУ, 1983. – С. 73 – 75.
64. Зеер Э.Ф. Практика формирования компетенций: методологический аспект / Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков // Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждении среднего профессионального образования: сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф., 5 мая 2011 г. / науч. ред. Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург – Березовский: Филиал Рос. гос. проф.- пед. ун-та в г. Березовском, 2011. – 266 с.
65. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 152 с.
66. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. / И.А. Зимняя. 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2004. — 384 с.
67. Иванова Л.Ф. Педагогический мониторинг процесса развития профессиональной компетентности учителя иностранного языка / Л.Ф. Иванова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 33. – С. 25.
68. Каргин С.Т. Влияние профессионального взаимодействия в вузовском педагогическом процессе на качество подготовки будущих учителей: автореф.

дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08 / Каргин Сергали Толеубекович. – Алматы, 2000. – 42 с.

69. Карпов В.В. Инвариантная модель интенсивной технологии обучения при многоступенчатой подготовке в вузе / В.В. Карпов, М. Н. Катханов. – М.; СПб.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. – 141 с.

70. Кассина Р.А. Инновационная среда образовательного учреждения как интегральное средство профессионального развития учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кассина Раиса Алексеевна – Н. Новгород, 2006. – 22 с.

71. Качура Н.Е. Модульное обучение как педагогическая технология: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Качура Наталия Евгеньевна. – Тула, 2002. – 24 с.

72. Кикеева В.Н. Социально-педагогическая компетентность педагога-психолога как фактор оптимизации работы с детьми в начальной школе: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Кикеева Вера Николаевна. – Н. Новгород, 2006. – 20 с.

73. Киселева А.А. Непрерывное повышение квалификации педагога в персональной образовательной сфере: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Киселева Антонина Александровна. – Новокузнецк, 2012. – 23 с.

74. Климина Л.В. Региональная система повышения квалификации педагогов дошкольного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00. 08 / Климина Лариса Владимировна. – Самара, 2013. – 210 с.

75. Ковтун Е.Н. Научные подходы к созданию образовательно-профессиональных программ на модульной основе в сфере гуманитарного образования / Е.Н. Ковтун, С.Е. Родионова // Информационный бюллетень Совета по филологии УМО по классическому университетскому образованию. – 2007. – № 10. – С. 30 – 63.

76. Колесников Ю.В. Инновационное образование / Ю.В. Колесников, П.Н. Новиков // Энциклопедия профессионального образования: в 3 т.; под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО. 1998. – 568 с., Т. 1. – С. 370 – 371.

77. Колесников Ю.В. Модуль / Ю.В. Колесников // Энциклопедия профессионального образования: в 3 т.; под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО. 1999. – 440 с., Т. 2 – С. 82.
78. Колесникова И.А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ Колесникова Ирина Аполлоновна. – Л., 1991. – 495 с.
79. Комелина Е.В. Система повышения квалификации в области информатики с использованием модели информационной образовательной среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Комелина Елена Витальевна. – Казань, 2012. – 24 с.
80. Кондратенков А.Е. Труд и талант учителя: Встречи. Факты. Мысли: кн. для учителя / А.Е. Кондратенков. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1989. – 208 с.
81. Красин В.В. Формирование профессиональной компетентности учителей в условиях дистанционного обучения системы повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Красин Владимир Валерьевич. – М., 2012. – 24 с.
82. Критерии оценки качества работы работников дошкольных образовательных учреждений (по должностям) в рамках перехода на новую систему оплаты труда / Н.Е. Веракса, Т.Н. Никитина, Т.Н. Богуславская, Т.А. Легова. – М.: Центр психологического сопровождения образования «ТОЧКА ПСИ», 2010. – 192 с.
83. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
84. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
85. Кукуев А.И. Андрагогический подход в педагогике: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Кукуев Александр Иванович. – Ростов н/Д, 2010. – 57 с.
86. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Педагогика, 1970. – 232 с.

87. Куписевич Ч. Основы общей дидактики // Пер. с польского О. Долженко. – М.: Высшая школа, 1986. – 368 с.
88. Куренная Л.П. Повышение квалификации учителя профильной школы в условиях неформального дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Куренная Людмила Петровна. – Чита, 2012. – 23 с.
89. Лаврентьева Н.Б. Слагаемые технологии модульного обучения / Н.Б. Лаврентьева. – 2-е изд., испр. и доп. – Барнаул: Изд-во АГТУ, 1998. – 98 с.
90. Лаврентьева Н.Б. Из опыта внедрения модульной системы обучения на инженерно-педагогическом факультете / Н.Б. Лаврентьева // Вестник УНМО вузов России по инженерно-педагогическому образованию. – Екатеринбург, 1993. – С. 34 – 48.
91. Лаврентьева Н.Б. Контекстное обучение как инновационная технология / Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул: Изд-во АГТУ, 1995. – 150 с.
92. Лаврентьева Н.Б. О внедрении модульного обучения в вузовскую педагогическую систему / Н.Б. Лаврентьева // Современные проблемы активизации творческих способностей в процессе подготовки инженеров. Межвузовской конференция: тез. докл. – Барнаул, 1993. – С. 34 – 42.
93. Лаврентьева Н.Б. Педагогические основы разработки модульной технологии обучения / Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул: Алт. ГТУ, АлтАЭП, 1998. – 252 с.
94. Ламанова Л.А. Педагогическая квалификация как нормативная категория профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ламанова Лидия Анатольевна. – СПб., 2013. – 24 с.
95. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности» / В. Ландшеер // Перспективы: вопросы образования. – 1988. – № 1. – С. 27 – 34.
96. Левитов Н.Д. Психология характера / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1969. – 424 с.
97. Леонтьев А.А. Что такое деятельностный подход в образовании? / А.А. Леонтьев // Начальная школа: плюс-минус. – 2001. – № 1. – С. 3 – 6.

98. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 2 т.
99. Лернер И.Я. Базовое содержание общего образования / И.Я. Лернер // Советская педагогика. – 1991. – № 11. – С. 10 – 21.
100. Лернер И.Я. Содержание межпредметных связей и пути их реализации / И.Я. Лернер // Всесоюзная конференция: Межпредметные связи в процессе преподавания основ наук в средней школе: тез. док. – М., 1973. – С. 21 – 23.
101. Литвинова Р.М. Повышение квалификации педагогов в инновационном дошкольном образовательном учреждении: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Литвинова Раиса Михайловна. – Ставрополь, 2000. – 23 с.
102. Малахова О.В. Развитие профессиональных компетенций педагогов дошкольных образовательных организаций в системе непрерывного профессионального образования / Профессионализм воспитателя как необходимое условие внедрения ФГОС. Ред., сост.: И.А. Бурлакова, Г.В. Дон, Т.Л. Кузьмишина. Материалы Всерос. науч.-практ. конф. г. Москва, 7 – 9 октября 2014. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2014 – С. 90.
103. Малашенкова В.Л. Модульное обучение как средство развития самообразовательной деятельности педагога в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Малашенкова Валентина Леонидовна. – Омск, 1997. – 32 с.
104. Малявкина Л.Н. Организация внутриколледжного процесса повышения профессиональной профессиональной квалификации педагогически кадров: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Малявкина Людмила Николаевна. – Магнитогорск, 2007. – 21 с.
105. Мамрак А.В. Программированное обучение на занятиях по русскому языку в условиях перестройки высшей школы / А.В. Мамрак // Республиканский межведомственный научный сборник. Программированное обучение. Вып. № 27.1. – Киев, 1990. – С. 7.
106. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя А.К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 57 – 59.

107. Маркович Д.Ж. Социальная экология: кн. для учителя / Д.Ж. Маркович; пер. с серб.- хорв. О. И. Долгой. – М.: Просвещение, 1991. – 173 с.
108. Марцинковский И.Б. Университетское образование в капиталистических странах / И.Б. Марцинковский. – Ташкент, 1981. – 190 с.
109. Махмутов М.И. Ибрагимов Г.И., Чошанов М.А. Педагогические технологии развития мышления учащихся: научное издание / М.И. Махмутов, Г.И. Ибрагимов, М.А. Чошанов. – Казань: ТГЖИ, 1993. – 71 с.
110. Миронова М.Д. Модульное обучение как способ реализации индивидуального подхода: автореф. дис. ... канд. пед наук: 13.00.01 / Миронова Маргарита Давыдовна. – Казань, 1993. – 17 с.
111. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
112. Михайлова М.В. Общественные педагогические и просветительские организации дореволюционной России: середина XIX – начало XX века / Н.В. Михайлова. – М.: ИТПиМИ в образовании РАО, 1993. – 163 с.
113. Мунчинова Л.Д. Периодизация развития системы повышения квалификации учителей России Л.Д. Мунчинова // Дискуссия. Вып. № 8 (38). – 2013. – С. 138 – 143.
114. Муштавинская И.В. Современные подходы к повышению квалификации рефлексивные технологии/ И.В. Муштавинская // Инновации в образовании. Вестник Нижегородского Университета им. Н.И. Лобачевского. – 2011. – № 4 (1). – С. 25 – 30.
115. Мындыкану В.М. Педагогическая техника и мастерство учителя / В.М. Мындыкану. – Кишинев: КГПИ, 1991. – 196 с.
116. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
117. Нагибина Н.И. Инновационная деятельность учреждения дополнительного образования как педагогический феномен / Н.И. Нагибина // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 41.

118. Никандров Н.Д. Современная высшая школа капиталистических стран. Основные вопросы дидактики. / Н.Д. Никандров. – М., 1978. – 279 с.
119. Никитин Э.М. Теоретические и организационно-педагогические основы развития федеральной системы дополнительного педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Никитин Эдуард Михайлович. – М., 1999. – 314 с.
120. Никитин Э.М. Федеральная система повышения квалификации работников образования. История становления, сравнительный опыт, современное состояние, прогнозирование, развитие: учеб. пос. / Э.М. Никитин. – М.: РИПКРО, 1995. – 194 с.
121. Носков И.А. Повышение квалификации работников образования на основе именованного образовательного чека / И.А. Носков, Е.П. Бельчикова, Г.В. Матвеева. – Самара, 2004. – 92 с.
122. О лицензировании образовательной деятельности [Текст]: постановление Правительства РФ от 28 октября 2013 года N 966 г. Москва [Электронный ресурс] / Правительство г. Москвы // Интернет-портал «Российская газета». – 2013. 31 октября. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/10/31/postanovlenie-site-dok.html>.
123. О федеральных государственных требованиях к минимуму содержания дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, а также к уровню профессиональной переподготовки педагогических работников [Текст]: приказ Минобрнауки РФ от 15 января 2013 г. N 10 г. Москва [Электронный ресурс] / Информационно-правовой портал «Гарант.ру». – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70238122/>.
124. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон Российской Федерации [Текст]: приказ Минобрнауки Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ г. Москва [Электронный ресурс] / Правительство г. Москвы // Интернет-портал «Российская газета». – 2012. 31 декабря. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.

125. Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» [Текст]: приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. N 761н г. Москва [Электронный ресурс] / Правительство г. Москвы // Интернет-портал «Российская газета». – 2010. 20 октября. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html>.

126. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам [Текст]: Приказ Минобрнауки РФ от 01 июля 2013 года N 499 [Электронный ресурс] / Правительство г. Москвы // Интернет-портал «Российская газета». – 2013. 28 августа. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/08/28/minobr-dok.html>.

127. Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность [Текст]: приказ Минобрнауки РФ от 7 апреля 2014 г. N 276 г. Москва [Электронный ресурс] / Правительство г. Москвы // Интернет-портал «Российская газета». – 2014. 4 июня. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2014/06/04/attestazia-dok.html>.

128. Об утверждении Порядка разработки примерных основных образовательных программ, проведения их экспертизы и ведения реестра примерных основных образовательных программ [Текст]: приказ Минобрнауки РФ от 28 мая 2014 г. N 594 г. Москва [Электронный ресурс] / Правительство г. Москвы // Интернет-портал «Российская газета». – 2014. 19 августа. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2014/08/19/poryadok-dok.html>.

129. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования), (воспитатель, учитель) [Текст]: приказ Министерства РФ от 18 октября 2013 г. N 544н г. Москва [Электронный ресурс] / Правительство г. Москвы // Интернет-портал «Российская газета». – Федеральный выпуск № 6262 (285). – Режим доступа: <http://rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>.

130. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры) [Текст]: приказ Минобрнауки РФ от 21 ноября 2015 г. N 1505 г. Москва [Электронный ресурс] / Справочно-правовой сервис «Контур. Норматив». – Режим доступа: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=244231>.

131. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Текст]: приказ Минобрнауки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва [Электронный ресурс] / Правительство г. Москвы // Интернет-портал «Российская газета». – 2013. 25 ноября. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.

132. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.01 Дошкольное образование (с изменениями и дополнениями) [Текст]: приказ Минобрнауки РФ от 27 октября 2014 г. N 1351 г. Москва [Электронный ресурс] / Информационно-правовое обеспечение «Гарант». – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70810642/#ixzz40PkH07Nx>.

133. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Под ред. В.Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2006. – 368 с.

134. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь; пер. с пол. Л.Г. Кашкуровича, И.Г. Горина. – М.: Высш. шк., 1990. – 382 с.

135. Олейникова О.Н. Модульные технологии: проектирование и разработка программ: учебное пособие / О.Н. Олейникова. – М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2010, с. 247.

136. Орлов А.А. Формирование педагогического мышления / А.А. Орлов // Советская педагогика. – 1990. – № 1. – С. 7 – 10.

137. Пасвянскене В.Ю. Дидактические основы модульного обучения иностранному языку в неязыковом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Пасвянскене Витауте Юстино. – Вильнюс, 1989. – 21 с.

138. Пенькова Л.А. Организационно-педагогические условия повышения профессиональной квалификации педагогических работников дошкольных учреждений: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Пенькова Людмила Алексеевна. – Тольятти, 2000. – 20 с.
139. Плеханова Л.А. Внутриорганизационное обучение как средство развития методической культуры преподавателей учреждения дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Плеханова Людмила Александровна. – Челябинск, 2012. – 23 с.
140. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
141. Поздняк Л.В., Лященко Н.Н. Управление дошкольным образованием. Учеб. пособие для студ. пед. вузов. – 2-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 432 с.
142. Поздняков К.А. Специалист, инженер, профессионал: философско-семантический аспект / К.А. Поздняков. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 1996. – 128 с.
143. Полякова О.Д. Сопряжение образовательных стандартов высшего и дошкольного образования с профессиональным стандартом педагога [Электронный ресурс] / О.Д. Полякова, Е.А. Шмелева // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems, [www.sisp.nkras.ru](http://www.sisp.nkras.ru) – 2015. – N 7 (51). – Режим доступа: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/6639>.
144. Полякова Т.С. Историко-методическая подготовка учителей математики в педагогическом университете: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Полякова Татьяна Сергеевна. – СПб., 1998. – 43 с.
145. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам дошкольного образования [Текст]: приказ Минобрнауки РФ от 30 августа 2013 г. N 1014 г. Москва [Электронный ресурс] / Правительство г. Москвы // Интернет-портал «Российская газета». – 2013. 23 октября. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/10/23/obr-dok.html>.

146. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Н.Ю. Посталюк. – Казань: КГУ, 1989. – 205 с.
147. Поташник М.М. Как развивать педагогическое творчество / М.М. Поташник. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
148. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы, развитие и опыт: пособие для учителя / М.М. Поташник. – Киев: Радянська школа, 1988. – 187 с.
149. Притуло А.В. Совершенствование методической компетенции воспитателей дошкольного образовательного учреждения в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Притуло Анна Викторовна. – М., 2012. – 25 с.
150. Программа реформирования и развития системы повышения квалификации и переподготовки работников образования Российской Федерации. – М.: МО РФ, РИПКРО, 1993. – 84 с.
151. Пчелина В.С. Профессиональная подготовка воспитателей дошкольных учреждений во второй половине XX века: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Пчелина Валентина Станиславовна. – Ярославль, 2008. – 159 с.
152. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 416 с.
153. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб.: Медицинская пресса, 2002. – 352 с.
154. Резолюция по докладу и содокладу «Основные мероприятия по поднятию качества дошкольной работы» // Дошкольное воспитание – 1932. – № 4. – С. 44 – 47.
155. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Питер, 2013. – 713 с.
156. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 362 с.
157. Рубцов В.В. Развитие образовательной среды региона / В.В. Рубцов. – М., 1997. С. 14.

158. Руденко Т.Б. Формирование дидактико-методической компетентности будущего учителя начальных классов в современных условиях: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Руденко Татьяна Борисовна. – Волгоград, 1999. – 17 с.
159. Саранцев Г.И. Упражнения в обучении математике / Г.И. Саранцев. – М.: Просвещение, 1995. – 240 с.
160. Сенновский И.Б. Модульная педагогическая технология в школе: анализ условий и результатов освоения/ И.Б. Сенновский. – М.: Новая школа, 1995. – 123 с.
161. Скаткин М.Н. Наука и учебный предмет / М.Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1965. – № 7. – С. 20 – 29.
162. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1984. – 95 с.
163. Скибицкий Э.Г., Толстова И.Э., Шефель В.Г. Методика профессионального обучения / Э.Г. Скибицкий, И.Э. Толстова, В.Г. Шефель. – Новосибирск: НГАУ, 2008. – 166 с.
164. Сластенин В.А. Педагогика: учебное пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с. – С. 37 – 38.
165. Сластенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В.А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 5.
166. Сластенин В.А. Учебник для студ. высших пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Издательский центр «Академия», 2011 – 380 с.
167. Слободчиков В.И. О возможных уровнях анализа проблемы рефлексии / В.И. Слободчиков // Проблемы логической организации рефлексивных процессов. Научно-методическая конференция: тез. докл. и сообщений. – Новосибирск, 1986. – 98 с.
168. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования / В.И. Слободчиков. – Биробиджан: БГПИ, 2005. – 290 с. – С. 258 – 266.
169. Сорокина Т.М. Профессиональная компетентность педагога и психолога образования: проблемы подготовки и повышения квалификации / Т.М. Сорокина

// Педагогика и психология детства. Материалы научно-практической конференции. Н. Новгород: НГПУ, 2007. – С. 26 – 27.

170. Сорокина Т.М. Психологические условия развития профессиональной компетенции учителя начальной школы: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Сорокина Татьяна Михайловна. – М., 2002. – 49 с.

171. Сошенко И.И. Маркетинговые исследования потребностей в дополнительном образовании как ресурс разработки эффективного мониторинга / И.И. Сошенко // Научно-педагогическое обозрение. – 2013. – № 1 (1). – С. 58 – 62.

172. Стародубцева Е.В. Консультационное сопровождение профессионального развития педагогов в условиях непрерывного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Стародубцева Елена Викторовна. – Н. Новгород, 2012. – 23 с.

173. Сыртланова Н.Ш. Компетентностный подход в повышении квалификации воспитателя ДОО / Профессионализм воспитателя как необходимое условие внедрения ФГОС. Ред., сост.: И.А. Бурлакова, Г.В. Дон, Т.Л. Кузьмишина. Материалы Всерос. науч.-практ. конф. г. Москва, 7 – 9 октября, 2014. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2014 – С. 117 – 119.

174. Талызина Н.Ф. Методика составления обучающих программ: учебное пособие / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 97 с.

175. Талызина Н.Ф. О цикле обучения / Н.Ф. Талызина // Советская педагогика. – 1986. – № 11. – С. 57 – 61.

176. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1969. – С. 132.

177. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы) / Н.Ф. Талызина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1984. С. 30.

178. Тересявичене М.Г. Систематизация знаний и умений у будущих инженеров в применении модульного обучения в дипломном проектировании: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тересявичене Маргарита Генриковна. – Вильнюс, 1989. – 206 с.

179. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Гос. Изд-во иностр. и нац. слов, 1935 – 1940.
180. Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Теория и практика педагогического эксперимента / П.И. Третьяков, И.Б. Сенновский; под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьёва. – М.: Педагогика, 1979. – 208 с.
181. Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе / П.И. Третьяков, И.Б. Сенновский. – М.: Новая школа, 1997. – 52 с.
182. Тумакова О.Е. Педагогическая гармония: учебно-методическое пособие для дополнительного профессионального образования воспитателей детского сада / О.Е. Тумакова, И.В. Руденко. – Тольятти: ТГУ, 2010. – 127 с.
183. Тумакова О.Е. Формирование личностно-профессиональной позиции воспитателя детского сада в процессе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Тумакова Ольга Евгеньевна. – Тольятти, 2009. – 24 с.
184. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / К.Д. Ушинский. Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с. – 5 т.
185. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования и пути его реализации. – М.: ЦДО Восхождение, 2014. – 56 с.
186. Фомичева Т.П. Психологические основы личностно-ориентированного педагогического образования в системе повышения квалификации (На материале обучения педагогов дошкольного воспитания): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Фомичева Татьяна Павловна. – М., 2002. – 26 с.
187. Хасанова Т.Г. Формы работы на курсах повышения квалификации / Профессионализм воспитателя как необходимое условие внедрения ФГОС. Ред., сост.: И.А. Бурлакова, Г.В. Дон, Т.Л. Кузьмишина. Материалы Всерос. науч.-практ. конф. г. Москва, 7 – 9 октября 2014. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2014 – С. 136.
188. Храпченкова Н.И. Профессиональная компетентность как педагогическая проблема Н.И. Храпченкова //Непрерывное профессиональное образование: Межд. сб. науч. ст. – Новосибирск: САФБД, 2009. – 360 с.

189. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет – журнал «Эйдос». – 2002. 23 апреля. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
190. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – № 5. – 2003. – С. 58 – 64.
191. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособ. для вузов по пед. специальностям магистрантов, аспирантов и слушателей сис-мы доп. проф. образования / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 436 с.
192. Чернобай Е.В. Методические основы подготовки учителей к проектированию учебного процесса в современной информационной образовательной среде: в системе дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02, 13.00.08 / Чернобай Елена Владимировна. – М., 2012. – 50 с.
193. Чечулина О.Г. Система повышения квалификации как фактор становления и развития дошкольного воспитания в Западной Сибири (1917 – 1940 гг.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Чечулина Оксана Геннадьевна. – М., 2007. – 21 с.
194. Чошанов М.А. Теория и технология проблемно-модульного обучения в профессиональной школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Чошанов Мурат Аширович. – Казань, 1996. – 34 с.
195. Шамова Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
196. Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Шидамова Г.Н. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. Заведений / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шидамова. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 384 с.
197. Шафикова Г.Ф. Пути повышения профессиональной компетентности педагогов ДОУ / Профессионализм воспитателя как необходимое условие внедрения ФГОС. Ред., сост.: И.А. Бурлакова, Г.В. Дон, Т.Л. Кузьмишина.

Материалы Всерос. науч.-практ. конф. г. Москва, 7 – 9 октября 2014. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2014 – С. 148.

198. Шевелева Н.Л. Модульное обучение в системе дополнительного профессионального образования инженерно-педагогических кадров: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Шевелева Наталья Леонидовна. – Екатеринбург, 1998. – 23 с.

199. Шилова О.Н. Методические рекомендации по модернизации существующих программ повышения квалификации работников образования в связи с развитием социально-информационно-коммуникационного пространства для обеспечения деятельности социально-педагогических сообществ в сети Интернет [Электронный ресурс] / О.Н. Шилова // Модернизация существующих программ повышения квалификации. Интернет-портал «СоцОбраз». – 2009. 04 марта. – Режим доступа: <http://socobraz.ru/index.php>.

200. Шоган В.В. Модульный подход в обучении: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шоган Владимир Васильевич. – Ростов н/Д, 1997. – 23 с.

201. Штанько И.В. Индивидуальная образовательная траектория как средство непрерывного повышения квалификации педагога дополнительного образования художественно-эстетического профиля: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Штанько Ирина Вениаминовна. – М., 2012. – 24 с.

202. Штекляйн С.Н. Развитие профессиональной компетентности педагогов ДОО в процессе реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации / Профессионализм воспитателя как необходимое условие внедрения ФГОС. Ред., сост.: И.А. Бурлакова, Г.В. Дон, Т.Л. Кузьмишина. Материалы Всерос. науч.-практ. конф. г. Москва, 7 – 9 октября 2014. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2014 – С. 154.

203. Щедровицкий Г.П. Педагогика и логика / Г.П. Щедровицкий, В.М. Розин, Н.И. Непомнящая, Н.Г. Алексеев. – М.: КАСТАЛЬ, 1993. – 416 с.

204. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования / П.Г. Щедровицкий. – М.: Пед. центр «Эксперимент», 1993. – 156 с.

205. Юдина И.А. Проектирование развивающей среды на основе информационного взаимодействия в условиях неформального дополнительного образования педагогов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Юдина Инна Анатольевна. – Владивосток, 2012. – 23 с.
206. Юцявичене П.А. Интенсификация процесса повышения квалификации руководителей на основе модульного обучения // Совершенствование управленческой деятельности в условиях перестройки. – М.: АПН СССР, 1988. – С. 318 – 320.
207. Юцявичене П.А. Теоретические основы модульного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.0 / Юцявичене Пальмира Альбиновна. – Вильнюс, 1990. – 50 с.
208. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения / П.А. Юцявичене. – Каунас: Швисса, 1989. – 271 с.
209. Юцявичене П.А. Принципы модульного обучения / П.А. Юцявичене // Вестник высшей школы. – 1988. – № 6. – С. 30.
210. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
211. Modularization and the new curriculum. London: FESC Report, 1986, Vol. 19. – № 4. P. 32 – 36.
212. Russel J.D., Goldshmid B. и Goldshmid M. / Mackag D.M. Self-organization in the time domain // Self-organization systems // Washington, 1962. – P. 37 – 48.
213. Russel J.D. Modular Instruction. - Minneapolis, Minn, Burgess Publishing Co., 1974. – 64 p.
214. Russel J. Modular Instruction // A Guide to the Design, Selection, Utilization and Evaluation of Modular Materials. Minneapolis; BPC, 1974. – 164 p.
215. Goldshmid B., Goldshmid M.L. Modular Instruction in Higher Education//Higher Education. – 1972. – №2 – P. 15 – 32.
216. Postlethwait S.N. Novak I., Murray U.T. The audio – Tutorial Approach to Learning. – Minneapolis: Burgess Publishing, 1972. – 86 p.
217. The Modular approach in technical education. – Paris, Unesco, 1989. – 63 p.

218. Owens G. The Vodele in «Universities Quarterly»// Universities Quarterly, Higher education and society. – Vol. 25. – № 1. – P. 20 – 27.

## **Методика определения уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов дошкольных образовательных организаций**

*Цель:* определение способности и готовности педагогов дошкольных образовательных организаций организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной деятельности.

Методика включает 3 задания для самостоятельного выполнения слушателями – педагогами ДОО:

Задание 1. Определение знаний теоретико-методологических подходов построения социального пространства развития воспитанников.

Задание 2. Определение умений учитывать индивидуально-психологические и культурно-этнические различия участников образовательной деятельности при организации образовательного процесса.

Задание 3. Определение умений проектировать социальное пространство развития, способствующее гармоничному развитию воспитанников ДОО.

По каждому заданию слушателю необходимо набрать 2 балла. Сумма баллов за выполнение каждого задания суммируется и выводится итоговый балл. Максимальное количество итогового балла – 6 баллов.

**Задание 1.** Определение знаний теоретико-методологических подходов построения социального пространства развития воспитанников.

Порядок работы: Слушателям предлагается ответить на вопросы теста. Время выполнения задания регламентируется преподавателем.

### **Педагогический тест «Теоретико-методологические подходы к построению пространства социального развития в ДОО» (вариант 1)**

1. Подчеркните правильный ответ:

1.1. Реализация принципа стереогнозиса позволяет:

- А. Определить главную проблему в развитии ребенка;
- В. Получить объективную оценку социальной ситуации развития ребенка;
- С. Проявить каждому воспитаннику свои растущие возможности.

1.2. Концепция определяется как:

- А. Система взглядов на построение какой-либо деятельности;
- В. Замысел автора или группы авторов;
- С. Детальное описание будущей деятельности.

1.3. Принцип активности реализуется посредством:

- А. Создания условий для реализации устремлений ребенка;
- В. Частым обращением к ребенку с вопросами;
- С. «Наделением» ребенка постоянными трудовыми или иными обязанностями.

2. Верно или неверно?

2.1. Идея – это мысль, которая целиком овладела человеком – \_\_\_\_\_

2.2. Гармоничность развития ребенка заключается в том, когда его индивидуальные, личностные и субъектно-деятельностные качества развиваются одновременно – \_\_\_\_\_

2.3. Говорить о личностной зрелости ребенка дошкольного возраста преждевременно – \_\_\_\_\_

Правильный ответ оценивается в 1 балл.

От 5 до 6 баллов – высокий уровень – 2 балла.

От 3 до 4 баллов – средний уровень – 1 балл.

От 0 до 2 балла – низкий уровень – 0,5 баллов.

Ключи к заданию:

Правильные ответы:

1.1. – В; 1.2. – А; 1.3. – А; 2.1. – неверно; 2.2. – неверно; 2.3. – неверно.

**Педагогический тест «Теоретико-методологические подходы к построению пространства социального развития в ДОО»**

(вариант 2)

1. Подчеркните правильный ответ:

1.1. Реализация принципа резонанса позволяет:

- А. Получить объективную оценку социальной ситуации развития ребенка;
- В. Проявить каждому воспитаннику свои растущие возможности;
- С. Определить главную проблему в развитии ребенка.

1.2. Что является главным при разработке проекта:

- А. Создать целостную концепцию разрабатываемого проекта;

- В. Разработать основополагающие принципы разработки проекта;
- С. Создать среду жизнедеятельности воспитанников.

1.3. Принцип комментарийности реализуется посредством:

- А. Демонстрации ребенку по поводу происходящего свое понимание смысла ситуации или явления;
- В. Частым обращением к ребенку с вопросами;
- С. «Наделением» ребенка постоянными трудовыми и иными обязанностями.

## 2. Верно или неверно?

- 2.1. При разработке концепции на первом месте стоит цель проекта – \_\_\_\_\_
- 2.2. Темпы индивидуального, личностного и субъектно-деятельностного развития относительно неравновесны – \_\_\_\_\_
- 2.3. Говорить о личностной зрелости ребенка дошкольного возраста преждевременно – \_\_\_\_\_

Правильный ответ оценивается в 1 балл.

От 5 до 6 баллов – высокий уровень – 2 балла.

От 3 до 4 баллов – средний уровень – 1 балл.

От 0 до 2 балла – низкий уровень – 0,5 баллов.

### Ключи к заданию:

Правильные ответы:

1.1. – В; 1.2. – А; 1.3. – А; 2.1. – неверно; 2.2. – неверно; 2.3. – неверно.

**Задание 2.** Определение умений учитывать индивидуально-психологические и культурно-этнические различия участников образовательной деятельности при организации образовательного процесса.

Задание включает:

- опрос «Ребенок в социальном мире»;
- педагогическое тестирование «Социальное влияние и социальные отношения»;
- разрешение педагогических ситуаций.

Порядок работы: Слушателям предлагается ответить на вопросы теста и опросника, а также разрешить педагогические ситуации. Время выполнения задания регламентируется преподавателем.

Полученные баллы по каждому виду педагогической диагностики суммируются и выводится средний арифметический балл.

**Опросник «Ребенок в социальном мире»**  
(вариант 1)

Порядок работы: Слушателям предлагается ответить на 10 вопросов. Время выполнения задания регламентируется преподавателем.

**Тема: Ребенок в социальном мире**

**ФИО слушателя** \_\_\_\_\_

№ п/п	Вопрос	Ответ слушателя	Правильный ответ	Оценка в баллах
1	2	3	4	5
1.	В каком возрасте возможно изучать «Я-концепцию» ребенка, почему?			
2.	Каким образом можно получить общее представление об уровне сформированности «Я-концепции» ребенка в пределах его возраста?			
3.	Что такое локус контроля и какое значение имеет его формирование в дошкольном возрасте?			
4.	Предложите систему действий для родителей, чтобы у ребенка формировался внутренний локус контроля			
5.	Назовите важнейшие условия формирования социального пространства развития в ДОО			
6.	Какое отношение имеют моральные поступки к формированию правилосообразного поведения воспитанников ДОО?			

1	2	3	4	5
7.	Что является главным условием формирования у детей дружеских чувств по отношению к другому человеку и людям другой национальности?			
8.	Почему дети, оправдывают свои действия, когда знают, что поступили неправильно?			
9.	Какое значение имеет исполнение ребенком определенной социальной роли в образовательной ситуации?			
10.	Дайте комментарий к важнейшему принципу детской социальной психологии – поведение формирует установки детей			
	Итого:			

Уважаемый слушатель!

Оцените уровень своих знаний в баллах после получения правильных ответов. За каждый правильный ответ (приближенный ответ приравнивается к правильному) поставьте себе один балл и проставьте итоговую оценку. Какой вопрос нуждается в более подробных комментариях? Сообщите его преподавателю

Правильный ответ оценивается в 1 балл.

От 7 до 10 баллов – высокий уровень – 2 балла.

От 4 до 6 баллов – средний уровень – 1 балл.

От 0 до 3 балла – низкий уровень – 0,5 баллов.

### Опросник «Ребенок в социальном мире»

(вариант 2)

Порядок работы: Слушателям предлагается ответить на 10 вопросов. Время выполнения задания регламентируется преподавателем.

**Тема: Ребенок в социальном мире****ФИО слушателя** \_\_\_\_\_

№ п/п	Вопрос	Ответ слушателя	Правильный ответ	Оценка в баллах
1	2	3	4	5
1.	Уместно ли изучение «Я-концепции» ребенка в детском возрасте, почему?			
2.	Перечислите методы изучения уровня сформированности «Я-концепции» ребенка в пределах его возраста?			
3.	Что такое внутренний и внешний локус контроля, его значение в дошкольном возрасте?			
4.	Как формировать внутренний локус контроля. Опишите систему действий для родителей, чтобы у ребенка формировался внутренний локус контроля			
5.	Каковы наиболее значимые условия формирования социального пространства развития в ДОО			
6.	Выделите взаимосвязь моральных поступков и формирования правилосообразного поведения воспитанников ДОО?			
7.	Назовите главное условие формирования у детей доброжелательных чувств по отношению к другому человеку и людям другой национальности?			

1	2	3	4	5
8.	Какова мотивация детей при оправдании своих действий, когда знают, что поступили неправильно?			
9.	В чем сущность исполнения ребенком определенной социальной роли в образовательной ситуации?			
10.	Как вы понимаете принцип детской социальной психологии - поведение формирует установки детей			
	Итого:			
<p>Уважаемый слушатель!</p> <p>Оцените уровень своих знаний в баллах после получения правильных ответов. За каждый правильный ответ (приближенный ответ приравнивается к правильному) поставьте себе один балл и проставьте итоговую оценку. Какой вопрос нуждается в более подробных комментариях? Сообщите его преподавателю</p>				

Правильный ответ оценивается в 1 балл.

От 7 до 10 баллов – высокий уровень – 2 балла.

От 4 до 6 баллов – средний уровень – 1 балл.

От 0 до 3 балла – низкий уровень – 0,5 баллов.

**Педагогический тест**  
**«Социальное влияние и социальные отношения»**  
(вариант 1)

Порядок работы: Слушателям предлагается ответить на вопросы теста. Время выполнения задания регламентируется преподавателем.

1. Подчеркните правильный ответ

1.1. Корреляционное исследование позволяет:

А. Установить причинно-следственные связи различных психологических феноменов;

В. Определить уровень социального развития ребенка;

С. Дать оценку условиям социального развития.

1.2. Я-концепция – это:

- А. то, что думают о нас окружающие;
- В. представления человека о самом себе;
- С. самооценка человека.

1.3. Диспозиции – это:

- А. внешняя ситуация развития;
- В. отношение человека к происходящему;
- С. устойчивые черты, мотивы, суждения личности.

2. Верно или неверно:

2.1. Дети с внутренним локусом самоконтроля успешнее учатся \_\_\_\_\_

2.2. Развитие у детей самоконтроля не имеет непосредственного отношения к формированию Я-концепции \_\_\_\_\_

2.3. Люди с независимым Я не подвержены влиянию предрассудков \_\_\_\_\_

2.4. Личность с взаимозависимым Я более самокритична \_\_\_\_\_

2.5. Условием формирования дружеских взаимоотношений является социальное сравнение детей \_\_\_\_\_

3. Закончите предложение:

3.1. Социальный мир – это то, что формируется \_\_\_\_\_

3.2. Критичность мышления является основой развития \_\_\_\_\_

Каждый правильный ответ оценивается в 1 балл.

От 7 до 10 баллов – высокий уровень – 2 балла.

От 4 до 6 баллов – средний уровень – 1 балл.

От 0 до 3 балла – низкий уровень – 0,5 баллов.

Ключи к заданию:

Правильные ответы: 1.1. – А; 1.2. – В; 1.3. – С.

Верно – 2.1; 2.3; 2.4.

Следует закончить предложение словами:

3.1. «в нашем сознании»

3.2. «рефлексивных способностей»

**Педагогический тест**  
**«Социальное влияние и социальные отношения»**  
(вариант 2)

Порядок работы: Слушателям предлагается ответить на вопросы теста. Время выполнения задания регламентируется преподавателем.

1. Подчеркните правильный ответ

1.1. В чем заключается значение корреляционных методик:

- А. Указывают на причинно-следственные связи различных психологических феноменов;
- В. Дать оценку условиям социального развития;
- С. Определить уровень социального развития ребенка.

1.2. Я-концепция – это:

- А. самооценка человека;
- В. ответы человека на вопрос «Кто я?»;
- С. то, что думают о нас окружающие.

1.3. Дайте определение диспозиции:

- А. это – отношение человека к происходящему;
- В. это – внешняя ситуация развития;
- С. это – устойчивые черты, мотивы, установки личности.

2. Верно или неверно:

2.1. Дети с внутренним локусом самоконтроля менее успешны в учебе \_\_\_\_\_

2.2. Условием формирования доброжелательных взаимоотношений является социальное сравнение детей \_\_\_\_\_

2.3. Люди с независимым Я также подвержены влиянию предрассудков \_\_\_\_\_

2.4. Личность с взаимозависимым Я более самокритична \_\_\_\_\_

2.5. Развитие у детей самоконтроля не имеет непосредственного отношения к формированию Я-концепции \_\_\_\_\_

3. Закончите предложение:

3.1. Конформизм – это изменение \_\_\_\_\_

3.2. Убеждения детей формируются на основе \_\_\_\_\_

Каждый правильный ответ оценивается в 1 балл.

От 7 до 10 баллов – высокий уровень – 2 балла.

От 4 до 6 баллов – средний уровень – 1 балл.

От 0 до 3 балла – низкий уровень – 0,5 баллов.

Ключи к заданию:

Правильные ответы: 1.1. – А; 1.2. – В; 1.3. – С.

Верно – 2.4.

Следует закончить предложение словами:

3.1. «поведения или убеждения в результате реального или воображаемого давления социальной группы»;

3.2. «представлений в процессе их взаимодействия со взрослыми».

### Педагогические ситуации

(вариант № 1)

Порядок работы: Каждому слушателю предлагается по две карточки, в каждой карточке представлена одна проблемная ситуация. Необходимо найти правильное решение. Время выполнения задания регламентируется преподавателем.

#### Ситуация 1.

Общение обычно начинается на конструктивной основе. Первый ребенок говорит о выполнении задания педагога, второй рассказывает о своем варианте выполненного задания. Начинается анализ: «Как лучше, кто лучше».

**При каких условиях конструктивное общение может перейти в деструктивное, конфликтное?**

**Решение.** Если у первого ребенка не хватит аргументов, не хватит выдержки и он оскорбит второго, например, скажет: «А ты – жадина-говядина», то в ответ, скорее всего, последует: «Сам жадина»! Каждый смотрит со своей позиции субъективно. Каждый склонен обвинить другого собеседника. Что необходимо сделать:

- отделить личность ребенка от проблемы;
- не обсуждать личные качества партнера и свои собственные;
- все внимание сосредоточить на проблеме, рефлексировав ее;
- обратить внимание на интересы, а не на позиции, так как разговор на уровне позиций – это борьба сил.

#### Ситуация 2.

Педагог увидела, как Петя (4 года) и Витя (4,5 года) держатся за ракету, каждый тянет ее к себе. Вот-вот вспыхнет ссора.

***Проведите рефлексирование по поводу выхода из данной ситуации.***

**Решение.** Мальчики, подождите тянуть ракету, она поломается и никому не достанется, – сказала педагог.

– Кто из вас сильнее, скажите?

– Я, – говорит Витя.

– Я, – говорит Петя.

– Нет, я! Я и ростом выше Пети, – говорит Витя.

– А я не верю, что ты, Витя, сильный, – говорит педагог. – Сильные всегда уступают тем, кто слабее, защищают их.

Витя, подумав, сказал:

– Ну, ладно, пусть Петя играет ракеткой первый, а потом я. Да, Петя?

Педагог похвалила Витю:

– Теперь я вижу, что ты большой и сильный.

Витя был доволен вниманием педагога.

### **Ситуация 3.**

Дети по-разному ведут себя в конфликтной ситуации. Например, по поводу игры. Одни уходят от ситуации: «Уйду и не буду с ним играть». Другие проявляют агрессию: «Всех побью и заставлю играть». Третьи привлекают внимание окружающих: «Бабушку позову, она всех заставит играть со мной». Четвертые разрешают ситуацию конструктивно: «Спрошу у ребят, во что лучше играть, и мы договоримся».

***Как учить детей конструктивным способам разрешения конфликта?***

**Решение.** Необходимо учить детей разрешать конфликты конструктивно, вместе обсуждать вопрос спора, не прибегая к деструктивным способам. Дети, предпочитающие разрешение конфликта конструктивным способом, более общительны, и у них, как правило, устанавливаются дружеские взаимоотношения со сверстниками.

### **Ситуация 4.**

Играют трое детей: шестилетние девочка и два мальчика. Девочка предлагает им чай, пирожное из песка и строго указывает, кому что есть, что делать. В ответ мальчики назвали Аню «строгой» хозяйкой. Девочка разрыдалась и убежала, долго не понимая, почему они назвали ее «строгой».

***Почему возник конфликт?***

**Решение.** Конфликт возник из-за непонимания смысла слова «строгость». Хорошо это или плохо?

### Ситуация 5.

Говорят: «Каждое расхождение или противоречие интересов различных детей или их групп неизбежно приведет к возникновению конфликтов».

**Осмыслите такое суждение.**

**Решение.** Возникновение конфликта обусловлено более сложными явлениями, чем просто расхождение интересов. Социальная почва для возникновения конфликта состоит не только из противостояния целей и интересов, *но и из влияний, верования, особенностей отдельных личностных особенностей детей и фактического склада мышления, агрессивности* и других причин.

### Ситуация 6.

Петю (6 лет), мальчика слабого, кто-то толкнул, кто-то подразнил. Как-то его не приняли в игру. Педагог при всех сделала ему замечание и, наконец, за отвлекаемость на разборе сказки отсадила его от всех. Мама все это расценила как унижение сына.

**Действительно ли Петю обижают, унижают, как это кажется маме? Рассмотрите эту ситуацию с позиций мамы, сына, других детей, используя рефлексию.**

**Решение.** Детские обиды обычно нестойки и быстро улечиваются. Но когда на них фиксируется внимание взрослых, обида приобретает качественно иной характер. Родители не только заостряют внимание ребенка на пустяковых обидах, повышая его самолюбие, но и мешают ребенку нормально строить отношения с окружающими. Ребенок во всем начинает видеть подвох, развивается злость, зависть, ненависть. Здесь надо учитывать отношение к ситуации самого ребенка и отношение к ней родителей.

### Ситуация 7.

Можно часто наблюдать, как дети ссорятся по тому или иному поводу со сверстниками.

**Поразмышляйте, с какого возраста можно осуществлять обучение «миролюбивому» поведению в конфликтах?**

**Решение.** С того возраста, как только дети начинают конфликтовать друг с другом. С ними уже можно и нужно обсуждать деструктивные и конструктивные стратегии взаимодействия в конфликтах. Говорить о негативных последствиях использования силы и преимуществах переговорных моделей. И, разумеется, обучать этому практически.

### **Ситуация 8.**

Обычно мы представляем конфликтную личность как человека, который чаще других оказывается участником конфликтной ситуации. То есть он обладает повышенной склонностью к возникновению ситуации как конфликтной.

**Проведите рефлексивный анализ психических качеств детей, предрасположенных к конфликтам.**

**Решение.** Можно говорить:

1. О невротической личности ребенка. Он реагирует на ситуации, которые у здорового ребенка реакции не вызывают.
2. О личности ребенка с негативистическими чертами характера.

Это проявляется:

- в упрямстве;
- в пренебрежительном отношении к другим;
- в подозрительности;
- в подтрунивании и насмешках над другими;
- в стремлении к спорам по любому вопросу.

3. О личности ребенка с завышенной самооценкой. Его самооценка не соответствует реальным возможностям ребенка. Самоутверждение такого ребенка происходит за счет понижения оценки других детей.

Каждый правильный ответ оценивается в 1 балл.

### **Педагогические ситуации** (вариант № 2)

Порядок работы: Каждому слушателю предлагается по две карточки, в каждой карточке представлена одна проблемная ситуация. Необходимо найти правильное решение. Время выполнения задания регламентируется преподавателем.

### **Ситуация 1.**

Детям старшей группы сказали, что пора обедать, но при этом не напомнили, что нужно мыть руки и 14 детей из 25 не пошли в умывальную комнату, а сразу направились к обеденному столу. Воспитателя попросили не входить в умывальную комнату, в результате 5 из 11 детей, которые «вспомнили», что перед едой надо мыть руки, ведут себя в ней адекватно. В следующий прием пищи воспитатель напомнила детям, что нужно помыть руки и вошла в умывальную комнату. Дети послушно пошли мыть руки и в ее присутствии вели себя адекватно.

**О чем говорит это наблюдение?**

**Решение.** О том, что о социализации детей этой группы говорить преждевременно, так как нормы, принятые в культурном обществе не стали еще их личными нормами

и требованиями к себе. В соответствии с требованиями к обеспечению своевременной социализации детей эти простейшие социальные нормы должны быть усвоены к 4-м годам.

### **Ситуация 2.**

Воспитатель младшей группы перед утренней гимнастикой сообщает детям день недели, число, месяц и предстоящую программу текущего дня, а также напоминает им о некоторых правилах поведения в бытовых и игровой комнатах.

***Оцените целесообразность действий воспитателя. Какие задачи он решает?***

**Решение.** Действия воспитателя целесообразны в данной возрастной группе. Для того, чтобы действия и взаимодействие воспитанников в бытовых процессах были осмысленными и произвольными, необходимо детей информировать о том, что будет происходить в течение дня и др. Кроме того следует напоминать детям и о правилах поведения, а также упражнять их во внимательном и доброжелательном общении друг с другом.

### **Ситуация 3.**

Дети одеваются на прогулку. Воспитатель дает им различные указания: «сначала наденьте колготки», или «подходите ко мне!». Дети, молча, подходят, воспитатель, молча, завязывает им шарфы, застегивает пуговицы и др. Дети демонстрируют неорганизованность и неумение общаться друг с другом и воспитателем, не соблюдают последовательность одевания.

***К чему приводит такая организация бытовых процессов? Кратко опишите целесообразные действия воспитателя (по возрастным группам).***

**Решение.** Подобного рода организация бытовых процессов приводит (когда наблюдается неорганизованность действий) к неорганизованности движений. Привычка слушать и подчиняться указаниям приводит к тому, что дети не приучаются к самоконтролю. Перед началом бытового процесса следует провести с детьми беседу о том, что им предстоит делать. Младшим детям можно напомнить порядок действий, но со средней группы дети сами должны рассказать о том, что и как им предстоит делать в наступающий временной отрезок. Не следует поощрять хоровые ответы, хотя принять их нужно. В бытовых помещениях должны быть наглядно изображены правила действий и запреты на определенное поведение. Но, увлекаться подобными «учебными пособиями» не следует.

#### **Ситуация 4.**

Воспитатель второй младшей группы детского сада дидактический материал объединила в готовый игровой сюжет. Так в группе появился «Супермаркет», «Теплоход» и др.

**Объясните целесообразность такого подхода.**

**Решение.** Дети данной возрастной группы, как правило, редко подходят к оборудованной зоне дидактических игрушек, так как им неинтересно играть с этими предметами в одиночку, а вдвоем или втроем они еще не умеют. При объединении дидактического материала и игрушек в готовые сюжеты активизируется игровое взаимодействие детей, в которых моделируются профессиональные отношения людей. Кто-то становится покупателем, кто-то – продавцом. Такие игровые действия носят социальный характер (взаимоотношения, забота) и служат основой социального, эмоционального и интеллектуального развития.

#### **Ситуация 5.**

В детском саду дети, подражая воспитателю, нередко называют друг друга по фамилии или используют уменьшительные производные от имени, например, Серый от Сережа и др.

**Прокомментируйте это наблюдение.**

**Решение.** Казалось бы, ничего страшного не происходит и в детстве многие так общались. Но дело в том, что за прозвищем исчезает реальный человек со всеми его проблемами, чувствами, привязанностями и переживаниями. Остается «образ», не имеющий этих качеств, и к которому постепенно на подсознательном вначале уровне складывается пренебрежительное отношение. И поэтому с психологической точки зрения вполне объяснимо, когда дети смеются над тем, как мальчик упал, перепрыгивая через шнур. Ведь «шлепнулся» Серый, а за этим уменьшительно-пренебрежительным именем не стоит реальный ребенок, как живой чувствующий человек. Но вряд ли ребенку захочется смеяться, если падает Сережа, их друг и товарищ по играм. И тогда в этой же ситуации мы наблюдаем другую картину: дети не смеются над товарищем, а сочувствуют и подбадривают его. Вывод: межличностное взаимодействие воспитанников находится вне поля зрения воспитателей.

#### **Ситуация 6.**

Дети не привыкли обращаться друг к другу с просьбой в вежливой форме и, тем более, благодарить друг друга. Однако, в общении со взрослыми они эти правила соблюдают.

***Можно ли в этом случае говорить о воспитании социально здоровой личности?***

**Решение.** Можно смело утверждать, что, межличностное взаимодействие воспитанников находится вне поля зрения воспитателей, а также и то, что в дошкольной образовательной организации низок уровень социально-педагогической культуры. Заглянув лет на пятнадцать, двадцать вперед можно увидеть дурно воспитанного человека с двойными стандартами. Подобающим образом он будет вести себя только «с кем надо». В этом случае говорить о социально здоровой личности не приходится.

### **Ситуация 7.**

В группе детей преобладают уныние, беспокойство, отрицательный эмоциональный фон, усталость, разочарование в своих возможностях, пассивное отношение к коллективной деятельности, отсутствие ярко выраженных интересов и стремлений; дети по любому поводу должны спрашивать разрешения у взрослых, не имеют свободного доступа к физкультурному оборудованию, ограничен доступ к игровому материалу.

***На основе указанных выше признаков, дайте профессиональную оценку социально-психологического климата в группе воспитанников, используя трехуровневую шкалу: критический, норма, оптимальный.***

**Решение.** Данные признаки соответствуют критическому уровню организации социально-психологического климата в детском коллективе.

### **Ситуация 8.**

Каждый день в детском саду жестко регламентирован и расписан буквально по минутам. Соотношение свободной и регламентированной деятельности нерационально. Имеются обособленно держащиеся пары детей, не допускающие к себе других и отвергнутые дети (аутсайдеры). Воспитанники проявляют неспособность к длительной самостоятельной деятельности, интересы не устойчивы. Не закончив одного дела, переходят к другому, нуждаются в лидере, «заводиле».

***На основе указанных выше признаков, дайте профессиональную оценку социально-психологического климата в группе воспитанников, используя трехуровневую шкалу: критический, норма, оптимальный.***

**Решение.** Данные признаки соответствуют критическому уровню организации социально-психологического климата в детском коллективе.

Каждый правильный ответ оценивается в 1 балл.

**Задание 3.** Определение умений проектировать социальное пространство развития, способствующее гармоничному развитию воспитанников ДОО.

Задание включает:

- опрос «Построение социального пространства развития в ДОО»;
- выполнение практического творческого задания.

Порядок работы: Слушателям предлагается ответить на вопросы и разрешить педагогические ситуации. Время выполнения задания регламентируется преподавателем.

Полученные баллы по каждому виду педагогической диагностики суммируются и выводится средний арифметический балл.

### **Опросник «Построение социального пространства развития в ДОО» (вариант 1)**

Порядок работы: Слушателям предлагается ответить на 10 вопросов. Время выполнения задания регламентируется преподавателем.

**Тема: Построение социального пространства в ДОО**

**ФИО слушателя** \_\_\_\_\_

№ п/п	Вопрос	Ответ слушателя	Правильный ответ	Оценка в баллах
1	2	3	4	5
1.	Дайте краткое определение понятию «социальная ситуация развития»			
2.	Дайте определение понятию «развивающая среда»			
3.	Как вы трактуете термин «пространство развития»?			
4.	Дайте определение понятию «социальная среда»			
5.	Что включает в себя понятие «социум»?			
6.	Что такое «микросоциум»?			
7.	Как вы трактуете понятие «социализация»?			
8.	Чем экспертиза отличается от рецензирования?			

1	2	3	4	5
9.	Чем отличаются понятия «модель» и «проект»?			
10.	Дайте определение понятию «развитие ребенка»			
	Итого:			
<p>Уважаемый слушатель!</p> <p>Оцените уровень своих знаний в баллах после получения правильных ответов. За каждый правильный ответ (приближенный ответ приравнивается к правильному) поставьте себе один балл и проставьте итоговую оценку. Какой вопрос нуждается в более подробных комментариях? Сообщите его преподавателю</p>				

Правильный ответ оценивается в 1 балл.

От 7 до 10 баллов – высокий уровень – 2 балла.

От 4 до 6 баллов – средний уровень – 1 балл.

От 0 до 3 балла – низкий уровень – 0,5 балов.

### **Опросник «Построение социального пространства развития в ДОО»** (вариант 2)

Порядок работы: Слушателям предлагается ответить на 10 вопросов. Время выполнения задания регламентируется преподавателем.

**Тема: Построение социального пространства в ДОО**

**ФИО слушателя** \_\_\_\_\_

№ п/п	Вопрос	Ответ слушателя	Правильный ответ	Оценка в баллах
1	2	3	4	5
1.	Дайте характеристику понятию «социальное пространство развития» воспитанников ДОО			
2.	В чем заключается сущность межличностного взаимодействия и какое значение оно имеет для развития детей дошкольного возраста?			

1	2	3	4	5
3.	Дайте характеристику понятия «социально-психологический климат»			
4.	Дайте характеристику базовым условиям построения социального пространства развития			
5.	Назовите основные признаки благоприятного социально-психологического климата в группе воспитанников ДОО			
6.	Назовите уровни межличностного взаимодействия и дайте им краткую характеристику			
7.	Назовите гуманистические принципы воспитания			
8.	Сформулируйте понятие «экодом»			
9.	Назовите важнейший показатель экодома			
10.	Чем отличаются понятия «пространство социального развития» и «социальное пространство развития»			
	Итого:			
<p>Уважаемый слушатель!</p> <p>Оцените уровень своих знаний в баллах после получения правильных ответов. За каждый правильный ответ (приближенный ответ приравнивается к правильному) поставьте себе один балл и проставьте итоговую оценку. Какой вопрос нуждается в более подробных комментариях? Сообщите его преподавателю</p>				

Правильный ответ оценивается в 1 балл.

От 7 до 10 баллов - высокий уровень - 2 балла.

От 4 до 6 баллов - средний уровень - 1 балл.

От 0 до 3 балла - низкий уровень - 0,5 балов.

### **Практическое задание**

#### **«Развивающая среда социального пространства развития в ДОО»**

Слушателям предлагается разработать полноценный проект одной из развивающих сред социального пространства развития (по выбору слушателей).

Рекомендации к выполнению задания:

1. Оформить титульный лист с выходными данными ДОО и указанием автора.
2. Указать назначение проекта, задачи, которые могут реализовать это назначение; основные формы взаимодействия с детьми, техническое и методическое обеспечение.
3. Разработать логику изложения содержания проекта и раскрыть содержание проекта.
4. Объем проекта не должен превышать 4 страниц.

Задание выполняется каждым слушателем самостоятельно. Оценивается выполнение задания с учетом таких показателей, как рациональность (целесообразность), правильность суждений, полнота суждений и полнота выполнения всего задания.

Выполненное задание оценивается 2 баллами.

Задание, выполненное с незначительными недочетами, оценивается в 1 балл.

Задание, выполненное неверно, оценивается в 0,5 баллов.

## Методика определения уровня развития профессиональных компетенций педагогов дошкольных образовательных организаций

*Цель: определение способности и готовности педагогов дошкольных образовательных организаций использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности.*

Методика включает 3 задания для самостоятельного выполнения слушателями – педагогами ДОО:

Задание 1. Определение знаний оздоровительных техник.

Задание 2. Определение умений разрабатывать документы, обеспечивающие качество образовательной деятельности по физическому развитию воспитанников.

Задание 3. Определение умений выстраивать в режиме дня мероприятия оздоровительной направленности.

По каждому заданию слушателю необходимо набрать 2 балла. Сумма баллов за выполнение каждого задания суммируется и выводится итоговый балл. Максимальное количество итогового балла – 6 баллов.

**Задание 1.** Определение знаний оздоровительных техник.

### Опросник «Оздоровительные техники в ДОО» (вариант 1)

Порядок работы: Слушателям предлагается ответить на 10 вопросов. Время выполнения задания регламентируется преподавателем.

**Тема: Оздоровительные техники в ДОО**

**ФИО слушателя** \_\_\_\_\_

№ п/п	Вопрос	Ответ слушателя	Правильный ответ	Оценка в баллах
1	2	3	4	5
1.	Назовите психолого-педагогические условия, обеспечивающие психологически комфортное состояние во время еды			

1	2	3	4	5
2.	Сформулируйте принципы, которыми необходимо руководствоваться, разрабатывая режим дня			
3.	Перечислите основные условия полноценного сна детей			
4.	Составьте схему микроцикла двигательной деятельности детей ДОО по возрастным группам			
5.	Перечислите виды гигиенических процедур и дайте им содержательную характеристику			
6.	Сформулируйте главный принцип закаливания			
7.	Перечислите варианты оздоровительных прогулок			
8.	С какой целью в ДОО проводятся специальные мероприятия психологической направленности; перечислите их			
9.	В чем заключается основной смысл деятельности воспитателя при проведении закаливающих процедур			
10.	Перечислите основные варианты физкультурных занятий			
	Итого:			

Уважаемый слушатель!

Оцените уровень своих знаний в баллах после получения правильных ответов. За каждый правильный ответ (приближенный ответ приравнивается к правильному) поставьте себе один балл и проставьте итоговую оценку. Какой вопрос нуждается в более подробных комментариях? Сообщите его преподавателю

Правильный ответ оценивается в 1 балл.

От 7 до 10 баллов – высокий уровень – 2 балла.

От 4 до 6 баллов – средний уровень – 1 балл.

От 0 до 3 балла – низкий уровень – 0,5 баллов.

### Опросник «Оздоровительные техники в ДОО»

(вариант 2)

Порядок работы: Слушателям предлагается ответить на 10 вопросов. Время выполнения задания регламентируется преподавателем.

**Тема: Оздоровительные техники в ДОО**

**ФИО слушателя** \_\_\_\_\_

№ п/п	Вопрос	Ответ слушателя	Правильный ответ	Оценка в баллах
1	2	3	4	5
1.	Чем обеспечивается психологически комфортное состояние во время еды			
2.	Сформулируйте требования к обеспечению психологической комфортности при разработке режим дня			
3.	Чем обеспечивается полноценный сон детей в ДОО			
4.	Каковы нормы двигательной активности детей дошкольного возраста			
5.	Перечислите виды закаливающих процедур и дайте им содержательную характеристику			
6.	Какие варианты прогулок вы знаете. Перечислите их			
7.	Назовите основные требования оздоровительных прогулок			
8.	Чем обеспечивается благоприятное психоэмоциональное состояние детей в ДОО			

1	2	3	4	5
9.	Назовите основное условие реализации таких требований, как индивидуализации и дифференциации образовательного процесса			
10.	Что такое оптимальная модель образовательного процесса			
	Итого:			
<p>Уважаемый слушатель!</p> <p>Оцените уровень своих знаний в баллах после получения правильных ответов. За каждый правильный ответ (приближенный ответ приравнивается к правильному) поставьте себе один балл и проставьте итоговую оценку. Какой вопрос нуждается в более подробных комментариях? Сообщите его преподавателю</p>				

Правильный ответ оценивается в 1 балл.

От 7 до 10 баллов – высокий уровень – 2 балла.

От 4 до 6 баллов – средний уровень – 1 балл.

От 0 до 3 балла – низкий уровень – 0,5 баллов.

**Задание 2.** Определение умений разрабатывать документы, обеспечивающие качество образовательной деятельности по физическому развитию воспитанников.

### **Практическое задание «Анализ рабочей документации педагога ДОО»**

Задание включает выполнение практического задания «Анализ рабочей документации педагога ДОО». Для выполнения этого задания слушателям предлагается проанализировать (по выбору педагога ДОО) перспективный план физкультурно-оздоровительной работы группы ДОО, календарный план педагога ДОО, рабочий режим группы дня на предмет его соответствия нормам двигательного режима детей, конспекты физкультурных НОД, схему физкультурных занятий на месяц, а также по заданным параметрам определить уровень развития системы физического воспитания в ДОО, используя методику В.И. Усакова «Темп прироста физических качеств» Таблица 1 и профессионально обосновать свои суждения.

**Темп прироста физических качеств (по В.И. Усакову)**

Темп прироста, %	Оценка	За счет чего достигнут прирост
до 8 %	неудовлетворительно	за счет естественного роста
9 – 10 %	удовлетворительно	за счет естественного роста и роста естественной двигательной активности
11 – 15 %	хорошо	за счет целенаправленной работы по физическому воспитанию детей
свыше 15 %	отлично	за счет эффективной системы физического воспитания и активного использования естественных природных средств

Темпы прироста физических качеств рассчитываются по формуле В.И. Усакова:

$$W = \frac{100 \times (V_2 - V_1)}{1/2 \times (V_1 + V_2)} \text{ где}$$

W – темп прироста физических качеств,

V<sub>1</sub> – исходные показатели,

V<sub>2</sub> – конечные показатели.

Выполненное задание оценивается 2 баллами.

Задание, выполненное с незначительными недочетами, оценивается в 1 балл.

Задание, выполненное неверно, оценивается в 0,5 баллов.

**Задание 3.** Определение умений выстраивать в режиме дня мероприятия оздоровительной направленности.

Задание включает:

- педагогический тест «Режим дня»;

- практическое задание: «Мероприятия оздоровительной направленности в режиме дня» (возрастная группа по выбору педагога ДОО).

Порядок работы: Слушателям предлагается ответить на вопросы теста и выполнить практическое задание: разработать режим дня, выделив в нем мероприятия оздоровительной направленности. Время выполнения заданий регламентируется преподавателем.

Полученные баллы по каждому виду педагогической диагностики суммируются и выводится средний арифметический балл.

**Педагогический тест «Режим дня»  
(вариант 1)**

Порядок работы: Слушателям предлагается ответить на вопросы теста. Время выполнения задания регламентируется преподавателем.

1. Подчеркните правильный ответ

1.1. Основой составления базового режима дня является:

- А. образовательная программа ДОО;
- В. календарный план образовательной работы с детьми;
- С. время года.

1.2. Гибкий режим – это:

- А. многовариантный режим;
- В. режим по временам года;
- С. режим «каникулы».

1.3. Оптимальный двигательный режим – это:

- А. система физкультурной НОД;
- В. соотношение музыкальной и физкультурной НОД;
- С. соотношение покоя и двигательной деятельности в течение дня.

2. Верно или неверно:

2.1. Признаком оптимальности двигательного режима является положительная динамика работоспособности детей \_\_\_\_\_

2.2. Умение детей прислушиваться к своему физическому и психологическому состоянию, описывать и регулировать его могут лечь в основу создания педагогической технологии \_\_\_\_\_

2.3. Формула жизни = питание + сон + движение + игра \_\_\_\_\_

2.4. За столом (при организации питания) следует обсуждать манеры детей, делать ему замечания \_\_\_\_\_

2.5. Музыкально-ритмическая гимнастика считается одним из лучших средств профилактики и устранения психоэмоционального напряжения \_\_\_\_\_

**3. Закончите предложение:**

3.1. Особенность прогулки, имеющей психотерапевтический эффект, заключается в установлении \_\_\_\_\_

3.2. Чтобы постоянно поддерживать интерес детей к прогулкам, имеющим психотерапевтический эффект, составляется \_\_\_\_\_

Каждый правильный ответ оценивается в 1 балл.

От 7 до 10 баллов – высокий уровень – 2 балла.

От 4 до 6 баллов – средний уровень – 1 балл.

От 0 до 3 балла – низкий уровень – 0,5 баллов.

**Ключи к заданию:**

Правильные ответы: 1.1. – В; 1.2. – А; 1.3. – С.

Верно – 2.1; 2.2.; 2.5.

Не верно – 2.3; 2.4.

Следует закончить предложение словами:

3.1. «определенных требований к действиям детей, которые помогают им отключиться от беспокоящих их проблем»;

3.2. «"экскурсионная" программа».

**Педагогический тест «Режим дня»  
(вариант 2)**

Порядок работы: Слушателям предлагается ответить на вопросы теста. Время выполнения задания регламентируется преподавателем.

**1. Подчеркните правильный ответ**

1.1. Какой документ позволяет нормировать содержание образовательной программы:

А. образовательная программа ДОО;

В. базисный план;

С. календарный план образовательной работы с детьми.

1.2. Одним из основных средств обеспечения здоровья и физического развития детей является:

А. рациональный режим жизнедеятельности;

В. грамотное взаимодействие с родителями детей;

С. план-схема физкультурных занятий на месяц.

1.3. Двигательный режим – это:

- А. тщательное распределение в течение недели, месяца физкультурной НОД;
- В. сочетание музыкальной и физкультурной НОД в течение недели, месяца;
- С. запланированная в течение дня и недели двигательная деятельность детей под руководством педагогов в сочетании с самостоятельной двигательной деятельностью.

2. Верно или неверно:

2.1. Виброгимнастика относится к профилактической физкультуре и рекомендована детям дошкольного возраста \_\_\_\_\_

2.2. Своеобразная «экскурсионная» программа поддерживает интерес детей к оздоровительным прогулкам \_\_\_\_\_

2.3. Формула здоровья = питание + сон + движение + прогулка \_\_\_\_\_

2.4. Работоспособность воспитанников является показателем оптимальности двигательного режима \_\_\_\_\_

2.5. За столом (при организации питания) не следует обсуждать манеры детей, делать ему замечания \_\_\_\_\_

3. Закончите предложение:

3.1. Музыкально-ритмическая гимнастика считается одним из \_\_\_\_\_

3.2. Оздоровительные игры предназначены для \_\_\_\_\_

Каждый правильный ответ оценивается в 1 балл.

От 7 до 10 баллов – высокий уровень – 2 балла.

От 4 до 6 баллов – средний уровень – 1 балл.

От 0 до 3 балла – низкий уровень – 0,5 баллов.

Ключи к заданию:

Правильные ответы: 1.1. – В; 1.2. – А; 1.3. – С.

Верно – 2.1; 2.2.; 2.4; 2.5.

Не верно – 2.3.

Следует закончить предложение словами:

3.1. «лучших средств профилактики и устранения психоэмоционального напряжения»;

3.2. «профилактики утомления, вызванного интенсивными интеллектуальными нагрузками».

**Практическое задание****«Мероприятия оздоровительной направленности в режиме дня»**  
(возрастная группа по выбору педагога ДОО)

Задание выполняется каждым слушателем самостоятельно по предложенной преподавателем схеме, в которой указываются время и проводимые в этот период мероприятия оздоровительной направленности. Оценивается выполнение задания с учетом таких показателей, как рациональность (целесообразность), правильность суждений, полнота суждений и полнота выполнения всего задания.

Выполненное задание оценивается 2 баллами.

Задание, выполненное с незначительными недочетами, оценивается в 1 балл.

Задание, выполненное неверно, оценивается в 0,5 баллов.

**Методика определения уровня развития профессиональных компетенций педагогов дошкольных образовательных организаций**

*Цель: определение способности и готовности педагогов дошкольных образовательных организаций использовать методы диагностики развития, общения и деятельности детей.*

Методика включает 3 задания для самостоятельного выполнения слушателями – педагогами ДОО:

Задание 1. Определение умений владения технологией мониторинга развития физических качеств воспитанников.

Задание 2. Определение умений владения технологией мониторинга усвоения воспитанниками образовательной программы ДОО.

Задание 3. Определение умений владения технологией развития деятельности детей.

По каждому заданию слушателю необходимо набрать 2 балла. Сумма баллов за выполнение каждого задания суммируется и выводится итоговый балл. Максимальное количество итогового балла – 6 баллов.

**Задание 1.** Определение умений владения технологией мониторинга развития физических качеств воспитанников.

Задание включает:

- опрос «Современные физкультурно-оздоровительные технологии в ДОО»;
- педагогический тест: «Развитие физических качеств воспитанников».

Порядок работы: Слушателям предлагается ответить на вопросы теста и опросника. Время выполнения заданий регламентируется преподавателем.

Полученные баллы по каждому виду педагогической диагностики суммируются и выводится средний арифметический балл.

**Опросник «Современные физкультурно-оздоровительные  
технологии в ДОО»  
(вариант 1)**

Порядок работы: Слушателям предлагается ответить на 10 вопросов. Время выполнения задания регламентируется преподавателем.

**Тема:** Современные физкультурно-оздоровительные технологии в ДОО \_\_\_\_\_  
**ФИО слушателя** \_\_\_\_\_

№ п/п	Вопрос	Ответ слушателя	Правильный ответ	Оценка в баллах
1	2	3	4	5
1.	Какова динамика отношения ребенка к своему здоровью?			
2.	Почему отечественные и зарубежные психологи в плане формирования здоровой личности придают особое значение развитию самоконтроля?			
3.	Какой период дошкольного детства наиболее благоприятен для становления у ребенка позиции создателя в отношении своего здоровья?			
4.	В чем сущность «эффекта обратной связи?»			
5.	Поясните смысл понятия «гигиенически организованная социальная среда обитания ребенка»			
6.	Составьте профиль здоровой личности воспитанника своей группы			
7.	Прокомментируйте принципы развивающей педагогики оздоровления			

1	2	3	4	5
8.	В рамках какой модели здоровья Вы стали бы выстраивать физкультурно-оздоровительную работу в своем ДОО?			
9.	Сможете ли Вы судить о нездоровье ребенка? По каким признакам?			
10.	Что представляет собой инновационный подход к разработке системы физкультурно-оздоровительной работы в ДОО?			
	Итого:			

Уважаемый слушатель!  
Оцените уровень своих знаний в баллах после получения правильных ответов. За каждый правильный ответ (приближенный ответ приравнивается к правильному) поставьте себе один балл и проставьте итоговую оценку.  
Какой вопрос нуждается в более подробных комментариях? Сообщите его преподавателю

Правильный ответ оценивается в 1 балл.

От 7 до 10 баллов – высокий уровень – 2 балла.

От 4 до 6 баллов – средний уровень – 1 балл.

От 0 до 3 балла – низкий уровень – 0,5 баллов.

**Опросник «Современные физкультурно-оздоровительные технологии в ДОО»**  
(вариант 2)

Порядок работы: Слушателям предлагается ответить на 10 вопросов. Время выполнения задания регламентируется преподавателем.

**Тема:** Современные физкультурно-оздоровительные технологии в ДОО \_\_\_\_\_

**ФИО слушателя** \_\_\_\_\_

№ п/п	Вопрос	Ответ слушателя	Правильный ответ	Оценка в баллах
1	2	3	4	5
1.	Дайте сущностную характеристику понятию «система оздоровительной работы»			

1	2	3	4	5
2.	Назовите нормы двигательной активности для детей дошкольного возраста			
3.	Перечислите основные направления оздоровительной деятельности			
4.	В чем заключается сущность базовой оздоровительной программы?			
5.	Какие условия необходимо соблюсти, чтобы физкультурное занятие стало по-настоящему оздоровительным?			
6.	Что такое микроцикл физкультурной деятельности?			
7.	В чем заключается сущность оздоровительных физических упражнений?			
8.	Почему физкультурные занятия с детьми с ОВЗ должны быть ориентированы на развитие произвольной сенсомоторной активности?			
9.	Поясните сущность законов развития движений			
10.	Перечислите основные этапы разработки базовой и оздоровительной программ			
	Итого:			

Уважаемый слушатель!

Оцените уровень своих знаний в баллах после получения правильных ответов. За каждый правильный ответ (приближенный ответ приравнивается к правильному) поставьте себе один балл и проставьте итоговую оценку.

Какой вопрос нуждается в более подробных комментариях? Сообщите его преподавателю

Правильный ответ оценивается в 1 балл.

От 7 до 10 баллов – высокий уровень – 2 балла.

От 4 до 6 баллов – средний уровень – 1 балл.

От 0 до 3 балла – низкий уровень – 0,5 балов.

**Педагогический тест**  
**«Технологии развития физических качеств воспитанников»**  
(вариант 1)

Порядок работы: Слушателям предлагается ответить на вопросы теста. Время выполнения задания регламентируется преподавателем.

1. Подчеркните правильный ответ

1.1. К основным физическим качествам относят:

- А. силу воли, бег, прыжки, метание;
- В. рост, длину и массу тела, окружность грудной клетки, у детей до 3 лет – окружность головы;
- С. быстроту, силу, ловкость, гибкость, выносливость.

1.2. Показатель темпа прироста физических качеств позволяет определить:

- А. способность быстро обучаться;
- В. эффективность системы физического воспитания в ДОО;
- С. активное использование в ДОО естественных сил природы.

1.3. На развитие способности быстро обучаться указывает:

- А. ловкость;
- В. быстрота реакции;
- С. выносливость.

2. Верно или неверно:

2.1. Сила нижних конечностей оценивается по прыжкам в длину с места \_\_\_\_\_

2.2. Выносливость оценивается по покраснению щек \_\_\_\_\_

2.3. Темп прироста физических качеств на 10% оценивается как «хороший» результат \_\_\_\_\_

2.4. Нарушения организации двигательного режима и недостаточность условий для самостоятельной деятельности детей могут привести к снижению темпа прироста физических качеств детей \_\_\_\_\_

2.5. Степень развития физических качеств детей говорит об уровне их психического развития, о наличии у ребенка определенных задатков \_\_\_\_\_

3. Закончите предложение:

3.1. В течение года показатели физических качеств могут \_\_\_\_\_

3.2. Темп прироста физических качеств, уровень физической подготовленности детей, освоение ими основных движений – это прямое следствие \_\_\_\_\_

Каждый правильный ответ оценивается в 1 балл.

От 7 до 10 баллов – высокий уровень – 2 балла.

От 4 до 6 баллов – средний уровень – 1 балл.

От 0 до 3 балла – низкий уровень – 0,5 баллов.

Ключи к заданию:

Правильные ответы: 1.1. – С; 1.2. – В; 1.3. – А.

Верно – 2.1; 2.4.; 2.5.

Не верно – 2.3; 2.3.

Следует закончить предложение словами:

3.1. «изменяться»;

3.2. «педагогических воздействий».

**Педагогический тест**  
**«Технологии развития физических качеств воспитанников»**  
 (вариант 2)

1. Подчеркните правильный ответ

1.1. Развитие физических качеств оценивается:

А. по качеству выполнения основных движений;

В. по динамике показателей силы, выносливости, гибкости, ловкости, быстроты;

С. по антропометрическим показателям воспитанников.

1.2. Показатель темпа прироста физических качеств у детей:

А. 9 – 10% – хорошо, достигнут за счет целенаправленной работы по физическому воспитанию;

В. 9 – 10% – удовлетворительно, достигнут за счет естественного роста и роста естественной двигательной активности;

С. 11 – 15% – хорошо, достигнут за счет эффективной системы физического воспитания и активного использования естественных природных средств.

1.3. Показатель развития способности успешно обучаться:

А. выносливость;

В. быстрота реакции;

С. ловкость.

2. Верно или неверно:

2.1. Оценка физического развития детей оценивается по трем показателям: длина, масса тела и окружность грудной клетки \_\_\_\_\_

2.2. Уровень физической подготовленности оценивается по скоростному бегу, метанию в вертикальную цель, прыжкам в длину с места \_\_\_\_\_

2.3. Технология обобщения результатов мониторингового исследования физического воспитания не представляет сложности \_\_\_\_\_

2.4. Темп прироста физических качеств на 10% оценивается как «неудовлетворительный» результат \_\_\_\_\_

2.5. Досуг-занятие и досуг-зачет можно использовать для проведения контрольных срезов уровня физической подготовленности и физических качеств детей.

3. Закончите предложение:

3.1. Качество двигательных навыков оценивается \_\_\_\_\_

3.2. Цель мониторингового исследования физического воспитания детей \_\_\_\_\_

Каждый правильный ответ оценивается в 1 балл.

От 7 до 10 баллов – высокий уровень – 2 балла.

От 4 до 6 баллов – средний уровень – 1 балл.

От 0 до 3 балла – низкий уровень – 0,5 баллов.

Ключи к заданию:

Правильные ответы: 1.1. – В; 1.2. – В; 1.3. – В.

Верно – 2.2; 2.3.; 2.5.

Не верно – 2.1; 2.4.

Следует закончить предложение словами:

3.1. «по тому, как дети выполняют основные движения»;

3.2. «определение уровня эффективности системы физического воспитания, выявления внутренних резервов повышения ее качества».

**Задание 2.** Определение умений владения технологией мониторинга усвоения воспитанниками образовательной программы ДОО.

**Практическое задание**  
**«Оценочные карты сформированности навыков и умений детей**  
**по образовательной области»**

Слушателям предлагается разработать оценочные карты формирования навыков и умений воспитанников ДОО по образовательной области программы ДОО. Возрастная группа и образовательная область выбирается каждым слушателем самостоятельно.

Рекомендации к выполнению задания:

1. Указать возрастную группу.
2. Указать образовательную область.
3. Указать наименование каждого формируемого навыка.
4. Указать оцениваемые компоненты.
5. Разработать форму оценки сформированности навыков.

Задание выполняется каждым слушателем самостоятельно. Оценивается выполнение задания с учетом таких показателей, как учет возрастных особенностей, рациональность (целесообразность), полнота компонентов навыков по каждому направлению образовательной области, полнота выполнения всего задания.

Выполненное задание оценивается 2 баллами.

Задание, выполненное с незначительными недочетами, оценивается в 1 балл.

Задание, выполненное неверно, оценивается в 0,5 баллов.

**Задание 3.** Определение умений владения технологией развития деятельности детей.

**Практическое задание**  
**«Карты развития деятельности детей»**

Слушателям предлагается разработать карты развития деятельности воспитанников ДОО по образовательной программе ДОО. Возрастная группа и вид деятельности выбирается каждым слушателем самостоятельно.

Рекомендации к выполнению задания:

1. Указать возрастную группу, образовательную область.
2. Указать вид детской деятельности.
3. Указать оцениваемые показатели вида деятельности.
4. Разработать форму оценки с указанием даты обследования и результата.

Задание выполняется каждым слушателем самостоятельно. Оценивается выполнение задания с учетом таких показателей, как учет возрастных особенностей,

рациональность (целесообразность), полнота компонентов показателей вида деятельности и полнота выполнения всего задания.

Выполненное задание оценивается 2 баллами.

Задание, выполненное с незначительными недочетами, оценивается в 1 балл.

Задание, выполненное неверно, оценивается в 0,5 баллов.

### Правила для обучающихся на курсах повышения квалификации

1. Имеет право выбора образовательного материала на протяжении всего процесса повышения квалификации.
2. Имеет возможность демонстрации своего практического опыта и достижений ДОО в изучаемом направлении.
3. Имеет возможность активно дополнять ответы других слушателей, дополнительно получая при этом бонусы.
4. Имеет возможность улучшить итоговый результат по окончании повышения квалификации, выполнив задания (на выбор слушателя), по которым ранее был получен невысокий результат.
5. Проводит самодиагностику развития своих компетенций.
6. Является активным участником работы экспертных групп слушателей.
7. Составляет экспертное заключение по собственному проекту и проектам слушателей.

**Анализ модульной дополнительной профессиональной программы повышения квалификации  
«Введение ФГОС дошкольного образования»**

№ п/п	Критерии	Показатель	Комментарий	Концептуальные основы программ ДО развивающего вида
1.	Структура программы	<p><u>1. Инвариантная часть (11 модулей):</u>  <u>М 1.</u> Методология и основные положения ФГОС ДО.  <u>М 2.</u> Содержание, методы и условия осуществления культурных практик как сквозных видов деятельности нового стандарта: игровой, продуктивной творческой и познавательно-исследовательской.  <u>М 3.</u> Организация и психолого-педагогического сопровождения игры как ведущей деятельности дошкольников.  <u>М 4.</u> Организация продуктивной творческой деятельности детей в дошкольной организации.  <u>М 5.</u> Сущность и организация познавательно-исследовательской деятельности детей в детском саду.  <u>М 6.</u> Психолого-педагогические основы и методы организация взаимодействия и общения участников образовательного процесса и их роль в соц.-коммуникативном развитии ребенка.  <u>М 7.</u> Семья и ее роль в воспитании личности ребенка. Методы партнерского взаимодействия д/с с родителями.  <u>М 8.</u> Предметная развивающая образовательная среда детского сада: требования и принципы организации.  <u>М 9.</u> Особенности организации и планирования работы в детском саду. Режим дня, недели, месяца, года.  <u>М 10.</u> Изучение и документирование поведения и деятельности ребенка в детском саду.  <u>Модуль 11.</u> Характеристика Примерных основных ОП ДО. Разработка ООП д/с с учетом примерных программ.  <u>2. Вариативная часть (6 модулей).</u> М 12 (для воспитателей ДОО). Целевые ориентиры и компетенции ОО «Позн. разв.».</p>	<p>Не выделены формы и методы ПК*;  не выделена взаимосвязь модулей программы с «приобретаемыми» компетенциями</p>	

		Организация деятельности дошкольников в ОО «Позн. разв.»		
2.	Принцип выстраивания модулей	Последовательное изучение программного содержания по определенным учебным дисциплинам	Отсутствует динамическое выстраивание этапов ПК	
3.	Рациональность соотношения лекций, практических занятий и креативного компонента	Инвариантная часть: лекции – 36%; практ. занятия – 41%; сам. работа (выполнение контрольных заданий и знакомство с нормативными и научно-методическими материалами) – 23%. Вариативная часть: лекции – 25%; практ. зан. – 75%	Отсутствует; доминирующим являются лекционно-семинарские формы ПК	
4.	Дифференцированный подход	В основе категория специалистов (воспитатели, логопеды, муз. руководители и др.)	Отсутствует	
5.	Индивидуальный подход	Ориентация на усредненность	Отсутствует	
6.	Модель образовательного процесса	Конвейерная	Данная модель не является развивающей, не позволяет развивать и формировать компетенции	Т.А. Бабкина: «Модель "конвейерная" ориентирована, прежде всего, на передачу твердых и глубоких знаний классических образцов из науки и искусств» [14]
7.	Уровень усвоения содержания	Репродуктивный – 79,9%, продуктивный – 20,1%	Не соответствует для «приобретения» заявленных в результатах программы компетенций	
8.	Наличие площадок для отработки проф. навыков	_____	Отсутствуют	
9.	Методы	Интерактивные	Не указаны формы организации ПК для использования указанных методов обучения	
10.	Наличие диагностических методик для определения исход-	_____	Отсутствуют	

	ного и конечного уровня развития ПК			
11.	Входящая диагностика	_____	Отсутствует	
12.	Отработка навыков работы в команде	_____	Отсутствует	
13.	Конкретизация «приобретенных» компетенций по модулям	_____	Отсутствует	
14.	Результат	<p><b>приобретение компетенций:</b></p> <p><b>1) предметно-знаниевых:</b> решение задач социокультурной модернизации образования на основе требований, содержащихся в ФГОСах; решения задач проектирования деятельности ОО и системы управления ОО в условиях перехода на ФГОС; решение задач правового обеспечения деятельности ДОО; решение задач формирования ОО как обучающейся организации, развивающей свои способности к преодолению проблем, возникающих в условиях изменений;</p> <p><b>2) социальных:</b> решение задач партисипации и мотивации участников изменений на осмысленное и эффективное введение ФГОС; решение задач проектирования и технологического обеспечения совместной деятельности в ДО в условиях изменений; решение задач создания в ОО коллективного субъекта, ответственного за результаты проводимых изменений;</p> <p><b>3) рефлексивных:</b> решение задач развития оценки и самооценки результативности и эффективности деятельности участников и образовательной организации в целом в процессе проведения изменений; решение задач развития рефлексивной практики педагогического коллектива и управленческой команды ОО</p>	Данная программа повышения квалификации не позволяет формировать новые компетенции	В.И. Слободчиков: «ожидаемые компетенции не передаются "из рук в руки" не формируются в режиме информирования и просвещения и, более того, их невозможно сосчитать. Они должны быть буквально выращены, практически поставлены "на себе" при непосредственном участии самого педагога» [168]

ПК\* - повышение квалификации.

**Сопряжение компетенций образовательных и профессионального стандартов  
с дополнительной профессиональной программой повышения квалификации педагогов ДОО  
«Введение ФГОС дошкольного образования» (136 ч.)**

№ п/п	ФГОС СПО, 2014 г. 44.02.01 Дошкольное образование	ФГОС дошкольного образования, 2013 г.	Профессиональный стандарт «Педагог», 2013 г.	ДПП повышения квалификации «Введение ФГОС дошкольного образования» (136 ч.)	Сопряжение (присутст- вует/ отсутствует)
1.	<p><b>п. 5.2.5. Методическое обеспечение образовательного процесса:</b>  <b>ПК 5.5.</b> Участвовать в исследовательской и проектной деятельности в области дошкольного образования.  <b>ОК 4.</b> Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития;.  <b>ОК 9.</b> Осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления ее целей, содержания, смены технологий</p>	<p><b>п. 2.5. Программа разрабатывается и утверждается организацией самостоятельно</b></p>	<p><b>§. Трудовая функция.  II. Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ ДОО</b></p>	<p>Компетенция не выделена</p>	<p>Отсутствует</p>
2.	<p><b>п. 5.2.2. Организация различных видов деятельности и общения детей:</b>  <b>ПК 2.4.</b> Организовывать общение детей</p>	<p><b>п. 3.2.5. Условия, необходимые для создания социальной ситуации развития детей...:</b>  3) установление правил взаимодействия в разных</p>	<p><b>§. Трудовая функция.  II. Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных</b></p>	<p>Компетенция не выделена</p>	<p>Отсутствует</p>

		<p>ситуациях:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- создание условий для позитивных, доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям;</li> <li>- развитие коммуникативных способностей детей, позволяющих разрешать конфликтные ситуации со сверстниками;</li> <li>- развитие умения детей работать в группе сверстников</li> </ul>	<p><b>программ ДОО</b>  <b>Трудовые действия.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Создание позитивного психологического климата в группе и условий для доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям</li> </ul>		
3.	<p><b>п. 5.2.5. Методическое обеспечение образовательного процесса:</b>  <b>ПК 5.1.</b> Разрабатывать методические материалы на основе примерных с учетом особенностей возраста, группы и отдельных воспитанников.  <b>ОК 9.</b> Осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления ее целей, содержания, смены технологий.  <b>ОК 11.</b> Строить профессиональную деятельность с учетом регулирующих ее правовых норм</p>	<p><b>п. 3.2.5. Условия, необходимые для создания социальной ситуации развития детей...:</b>  2) поддержку индивидуальности и инициативы детей через:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности;</li> <li>- создание условий для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей;</li> <li>- недирективную помощь</li> </ul>	<p><b>§. Трудовая функция.</b>  <b>II. Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ ДОО</b>  <b>Трудовые действия.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Участие в планировании и корректировке образовательных задач (совместно с психологом и другими специалистами) по результатам мониторинга с учетом индивидуальных особенностей развития каждого ребенка раннего и/или</li> </ul>	Компетенция не предусмотрена	Отсутствует

		<p>детям, поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности (игровой, исследовательской, проектной, познавательной и т.д.)</p>	<p>дошкольного возраста.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Реализация педагогических рекомендаций специалистов (психолога, логопеда, дефектолога и др.) в работе с детьми, испытывающими трудности в освоении программы, а также с детьми с особыми образовательными потребностями.</li> <li>● Организация образовательного процесса на основе непосредственного общения с каждым ребенком с учетом его особых образовательных потребностей</li> </ul>		
4.	<p><b>п. 5.2.2. Организация различных видов деятельности и общения детей:</b></p> <p><b>ПК 2.1.</b> Планировать различные виды деятельности и общения детей в течение дня.</p> <p><b>ПК 2.2.</b> Организовывать различные игры с детьми раннего и дошкольного возраста.</p> <p><b>ПК 2.5.</b> Организовывать продуктивную деятельность дошкольников (рисование, лепка, аппликация, конструирование).</p> <p><b>ОК 9.</b> Осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления ее целей, содержания, смены технологий.</p> <p><b>ОК 11.</b> Строить</p>	<p><b>п. 3.2.1. Для успешной реализации Программы должны быть обеспечены следующие психолого-педагогические условия:</b></p> <p>5) поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности;</p> <p>6) возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения</p>	<p><b>§. Трудовая функция.</b></p> <p><b>II. Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ ДОО</b></p> <p><b>Трудовые действия.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Организация видов деятельности, осуществляемых в раннем и дошкольном возрасте: предметной, познавательно-исследовательской, игры (ролевой, режиссерской, с правилом), продуктивной; конструирования, создания широких возможностей для развития свободной игры детей, в</li> </ul>	Компетенция не выделена	Отсутствует

	<p>профессиональную деятельность с учетом регулирующих ее правовых норм</p>		<p>том числе обеспечение игрового времени и пространства.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Активное использование недирективной помощи и поддержка детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности</li> </ul>		
5.	<p><b>п. 5.2.2. Организация различных видов деятельности и общения детей:</b>  <b>ПК 2.7.</b> Анализировать процесс и результаты организации различных видов деятельности и общения детей.</p> <p><b>п. 5.2.3. Организация занятий по основным общеобразовательным программам дошкольного образования:</b>  <b>ПК 3.3.</b> Осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты обучения.  <b>ПК 3.4.</b> Анализировать занятия</p>	<p><b>п. 3.2.5. Условия, необходимые для создания социальной ситуации развития детей...:</b>  4) построение вариативного развивающего образования, ориентированного на уровень развития, проявляющийся у ребенка в совместной деятельности со взрослыми и более опытными сверстниками, но не актуализирующийся в его индивидуальной деятельности, через оценку индивидуального развития детей</p>	<p><b>§. Трудовая функция.</b>  <b>I. Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в ДОО</b>  <b>Трудовые действия.</b>  ● Организация, осуществление контроля и оценки достижений, текущих и итоговых результатов освоения образовательной программы ДОО воспитанниками.</p> <p><b>§. Трудовая функция.</b>  <b>II. Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ ДОО</b>  <b>Трудовые действия.</b>  ● Организация и проведение педагогического мониторинга освоения детьми образовательной программы и анализ образовательной работы в группе детей раннего и/или дошкольного возраста</p>	Компетенция не выделена	Отсутствует

**Сопряжение ФГОС ДО и Профессионального стандарта «Педагог»  
с дополнительными профессиональными программами повышения квалификации педагогов ДОО**

№ п/п	Показатели сопряжения		Структура ДПП повышения квалификации «Введение ФГОС дошкольного образования» (136 ч.) Принцип выстраивания модулей: последовательное изучение программного содержания по определенным учебным дисциплинам												Наличие сопряжения	
			Инвариантная часть													Вар. часть
			М 1	М 2	М 3	М 4	М 5	М 6	М 7	М 8	М 9	М 10	М 11	М 12		
1.	Уровни освоения Р – репродуктивный; П – продуктивный	П*	Л*- 4 ч. П*- 2 ч. С*- 2 ч. Р– 75% П–25%	Л - 2 ч П - 4 ч С- 2 ч Р–75% П–25%	Л - 6 ч. П- 6 ч. С- 6 ч. Р–67% П–33%	Л - 2 ч. П - 4 ч. С - 0 ч. Р– 100% П – 0%	Л - 4 ч. П - 4 ч. С - 0 ч. Р–100% П – 0%	Л -10 ч. П -12 ч С -2 ч Р–91,7% П–8,3%	Л -2 ч. П -4 ч. С -2 ч. Р–75% П–25%	Л - 4 ч. П - 6 ч. С - 6 ч. Р–62,5% П–37,5%	Л-2 ч. П -4 ч. С-2 ч. Р–75% П–25%	Л -2 ч П -4 ч С -2 ч Р–75% П–25%	Л -8 ч. П -2 ч. С -6 ч. Р–62,5% П–37,5%	Л -2 ч. П -6 ч. С -0 ч. Р –100% П – 0%	Р – 79,9% П – 20,1%  Отсутствует	
		С*	Репродуктивный: (Р) 25%, продуктивный, инновационный: (П) 75%													
2.	Характеристика модели	П	Конвейерная												Отсутствует	
		С	Проектная													
3.	Доминирующая роль слушателя	П	Потребитель информации (усвоение и воспроизведение)												Отсутствует	
		С	Аналитик, проектировщик, конструктор, технолог													
4.	Доминирующая роль преподавателя	П	Воспроизведение информации, носитель информации												Отсутствует	
		С	Фасилитаторы, игротехник, тьютор, инструктор, консультант, мастер, организатор, наблюдатель, координатор и др.													
5.	Форма обучения	П	Обучающие игры, решения кейсов												Присутствует	
		С	Тренажеры, игровые имитации													
6.	Содержание	П	Отсутствие мыследеятельностного содержания												Отсутствует	
		С	Способствующее освоению техник и способов мышления													
7.	Дифференциация (Д), индивидуализация (И)	П	Д – в инвариантной части отсутствует; И – ориентация на усредненность												Отсутствует	
		С	Выстраивание персонифицированных моделей													
8.	Итоговая аттестация	П	Разработка проекта, направленного на освоение содержания образовательной области «Познавательное развитие» (инд.)												Присутствует	
		С	Инновационный проект образовательной практики (коллект., инд.)													
9.	Результат	П	Приобретение компетенций: предметно-знаниевых, социальных, рефлексивных												Отсутствует	
		С	Развитие способности к инновационной деятельности и самообразованию													

№ п/п	Показатели сопряжения	Структура дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Новые направления деятельности дошкольной образовательной организации в условиях реализации ФГОС ДО» (16 ч.)		Наличие сопряжения
		Модуль (16 ч.) (модульность определяется на основании трудоемкости: количества уч. часов)		
1.	Уровни освоения: Р – репродуктивный; П – продуктивный	П*	Лекции – 6 ч.; Практические занятия – 10 ч.; Самостоятельная творческая работа – 0 Виды деятельности: Репродуктивный – 100%; Продуктивный – 0%. В Программе не выделены: зачетные единицы, кол-во часов промежуточной и итоговой аттестаций	Р – 100% П – 0% Отсутствует
		С*	Репродуктивный: (Р) 25%, продуктивный, инновационный: (П) 75%	
2.	Характеристика модели	П	Конвейерная	Отсутствует
		С	Проектная	
3.	Доминирующая роль слушателя	П	Репродуцирование ранее усвоенной учебной информации	Отсутствует
		С	Аналитик, проектировщик, конструктор, технолог	
4.	Доминирующая роль преподавателя	П	Воспроизведение информации, носитель информации	Отсутствует
		С	Фасилитаторы, игротехник, тьютор, инструктор, консультант, мастер, организатор, наблюдатель, координатор и др.	
5.	Форма обучения	П	Не выделена	Отсутствует
		С	Тренажеры, игровые имитации	
6.	Содержание	П	Отсутствие мыследеятельностного содержания	Отсутствует
		С	Способствующее освоению техник и способов мышления	
7.	Дифференциация (Д), индивидуализация (И)	П	Д – отсутствует; И – отсутствует	Отсутствует
		С	Выстраивание персонализированных моделей	
8.	Итоговая аттестация	П	Зачет по результатам презентации	Присутствует
		С	Инновационный проект образовательной практики (коллект., инд.)	
9.	Результат	П	1) повышение профессиональной компетентности слушателей в области создания индивидуализированной предметно-пространственной среды в ДОО; 2) формирование методической компетентности слушателей в области ведения и сопровождения исследовательской деятельности в условиях реализации ФГОС ДО; 3) повышение компетентности в области проектирования развивающей предметной среды	Отсутствует. Заявленные «компетентности» не формируются и не развиваются на репродуктивных уровнях обучения
		С	Развитие способности к инновационной деятельности и самообразованию	

№ п/п	Показатели сопряжения	Структура ДПП повышения квалификации «Управление качеством дошкольного образования в условиях введения ФГОС дошкольного образования на основе деятельностного подхода» (108 ч.) (Понятие «раздел» отождествляется с понятием «модуль». В Программе не выделены: зач. единицы, кол-во часов промежуточной и итоговой аттестаций)					Наличие сопряжения	
		М 1 Методологический раздел	М 2 Психолого-педагогический раздел	М 3 Методический раздел	М 4 Формы и основные принципы организации отдельных видов детской деятельности	М 5 ФГОС ДО. Структура, содержание и условия реализации образовательной программы ДО		
1.	Уровни освоения	П*	Л*- 3 ч. П*- 2 ч. С*- 0 ч. Р – 100% П – 0%	Л – 6 ч. П – 6 ч. С – 0 ч. Р – 100% П – 0%	Л – 6 ч. П – 10 ч. С – 0 ч. Р – 100% П – 0%	Л – 27 ч. П – 12 ч. С – 0 ч. Р – 100% П – 0%	Л – 18 ч. П – 12 ч. С – 6 ч. Р – 83,3% П – 16,7%	Р – 83,3% П – 16,7%  Отсутствует
		С*	Репродуктивный: (Р) 25%, продуктивный, инновационный: (П) 75%					
2.	Характеристика модели	П	Конвейерная					Отсутствует
		С	Проектная					
3.	Доминирующая роль слушателя	П	Потребитель информации (усвоение и воспроизведение)					Отсутствует
		С	Аналитик, проектировщик, конструктор, технолог					
4.	Доминирующая роль преподавателя	П	Воспроизведение информации, носитель информации					Отсутствует
		С	Фасилитаторы, игротехник, тьютор, инструктор, консультант, мастер, организатор, наблюдатель, координатор					
5.	Форма обучения	П	Интерактивные лекции – форма занятия, предполагающая интерактивное изложение преподавателем одного из разделов курса, а также интерактивные практические занятия, предполагающие диалоговую форму закрепления и углубления знаний					Отсутствует
		С	Тренажеры, игровые имитации					
6.	Содержание	П	Отсутствие мыследеятельностного содержания					Отсутствует
		С	Способствующее освоению техник и способов мышления					
7.	Дифференциация (Д), индивидуализация (И)	П	Д – не предусмотрена; И – не предусмотрена					Отсутствует
		С	Выстраивание персонифицированных моделей					
8.	Итоговая аттестация	П	Зачет: разработка самообследования образовательной деятельности					Отсутствует
		С	Инновационный проект образовательной практики (коллект., инд.)					

9.	Результат	<p>П</p> <p>Формирование управленческих и аналитических компетенций для объективной оценки соответствия образовательной деятельности, для обеспечения полноценного личностного развития ребенка в условиях введения ФГОС дошкольного уровня.</p> <p><u>Формирование компетенций:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Знание основных нормативных правовых документов, регламентирующих образовательную деятельность;</li> <li>2. Знание специфики дошкольного образования и особенностей организации образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста.</li> <li>3. Умение применять методы и формы мониторинга эффективности педагогической деятельности.</li> <li>4. Знание и умение применять педагогические технологии дифференцированного, развивающего обучения.</li> </ol> <p><u>Должны обладать следующими компетенциями:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Организовывать ведущие в дошкольном возрасте виды деятельности: предметно-манипулятивную и игровую, обеспечивая развитие детей. Организовывать совместную и самостоятельную деятельность дошкольников.</li> <li>2. Владеть теорией и педагогическими методиками физического, познавательного и личностного развития детей раннего и дошкольного возраста.</li> <li>3. Уметь планировать, реализовывать и анализировать образовательную работу с детьми раннего и дошкольного возраста в соответствии с ФГОС дошкольного образования.</li> <li>4. Уметь планировать и корректировать образовательные задачи (совместно с психологом и другими специалистами) по результатам мониторинга, с учетом индивидуальных особенностей развития каждого ребенка раннего и дошкольного возраста.</li> <li>5. Участвовать в создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды, обеспечивая безопасность жизни детей, сохранение и укрепление их здоровья, поддерживая эмоциональное благополучие ребенка в период пребывания в образовательной организации.</li> <li>6. Владеть методами и средствами анализа психолого-педагогического мониторинга, позволяющего оценить результаты освоения детьми образовательных программ, степень сформированности у них необходимых интегративных качеств детей дошкольного возраста, необходимых для дальнейшего обучения и развития в начальной школе.</li> <li>7. Владеть методами и средствами психолого-педагогического просвещения родителей (законных представителей) детей раннего и дошкольного возраста, уметь выстраивать партнерское взаимодействие с ними для решения образовательных задач</li> </ol>	<p>Отсутствует</p> <p>1. Трудоемкость заявленной программы не позволяет формировать более пяти компетенций.</p> <p>2. Заявленные компетенции не формируются на репродуктивных уровнях обучения</p>
		<p>С</p> <p>Развитие способности к инновационной деятельности и самообразованию</p>	

№ п/п	Показатели сопряжения	Структура Персонафицированных программ (модулей) повышения квалификации (48 ч.) (Понятие «раздел» отождествляется с понятием «модуль»; персонафикация осуществляется на основании: количества часов, необходимых каждому слушателю для прохождения аттестации и выбора им тем для изучения; не выделены: зач. единицы, кол-во часов итоговой аттестации)			Наличие сопряжения	
		М 1 (16 ч.) Психолого-педагогические основы стандартов дошкольного образования. <b>Категория слушателей:</b> руководители, заместители руководителей ДОО, воспитатели, ст. воспитатели	М 2 (16 ч.) Содержательный подход в организации преемственности основных образовательных программ дошкольного и начального уровней образования. <b>Категория слушателей:</b> руководители, зам. руководителей ДОО, воспитатели, ст. воспитатели	М 3 (16 ч.) Новые направления деятельности ДОО в условиях реализации ФГОС ДО. <b>Категория слушателей:</b> руководители ДОО, воспитатели, ст. воспитатели		
1.	Уровни освоения	П*	Л*– 6                      Р – 100% П*– 10                      П – 0% С*– 0	Л – 6                      Р – 100% П – 10                      П – 0% С – 0	Л – 6                      Р – 100% П – 10                      П – 0% С – 0	Р – 100% П – 0% Отсутствует
		С*	Репродуктивный: (Р) 25%, продуктивный, инновационный: (П) 75%			
2.	Характеристика модели	П	Конвейерная			Отсутствует
		С	Проектная			
3.	Доминирующая роль слушателя	П	Потребитель информации (усвоение и воспроизведение)			Отсутствует
		С	Аналитик, проектировщик, конструктор, технолог			
4.	Доминирующая роль преподавателя	П	Воспроизведение информации, носитель информации			Отсутствует
		С	Фасилитаторы, игротехник, тьютор, инструктор, консультант, мастер, организатор, наблюдатель, координатор			
5.	Форма обучения	П	Не указаны			Отсутствует
		С	Тренажеры, игровые имитации			
6.	Содержание	П	Отсутствие мыследеятельностного содержания			Отсутствует
		С	Способствующее освоению техник и способов мышления			
7.	Дифференциация (Д), индивидуализация (И)	П	Д – не предусмотрена; И – не предусмотрена			Отсутствует
		С	Выстраивание персонафицированных моделей			
8.	Итоговая аттестация	П	Зачет			Отсутствует
		С	Инновационный проект образовательной практики (коллект., инд.)			
9.	Результат	П	Цель: М 1: готовность выстраивать взаимодействие и образовательный процесс с учетом закономерностей психического и возрастного развития ребенка, готовность применять активные методы обучения в психолого-педагогической деятельности. М 2: готовность применять современные методики и технологии для обеспечения полноценного личностного развития ребенка в условиях введения ФГОС дошкольного уровня образования. М 3: готовность использовать возможности предметно-образовательной среды для формирования универсальных видов деятельности			Отсутствует. Заявленные компетенции не формируются на репродуктивных уровнях обучения
		С	Развитие способности к инновационной деятельности и самообразованию			

- \*П – Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации;
- \*С – Стандарты: ФГОС ДО, ФГОС СПО, Профессиональный стандарт «Педагог».
  
- \*Л – лекции;
- \*П – практические занятия,
- \*С – самостоятельная творческая работа.

## **Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации**

### **ПОСТРОЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА РАЗВИТИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

#### **Программа составлена на основе:**

- Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 «Дошкольная педагогика и психология»;
- Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования;
- Профессионального стандарта «Педагог»;
- Примерной программы по дисциплине «Организация и управление дошкольным образованием», разработанной ФГУ «Федеральный институт развития образования»;
- Учебных планов по специальностям 030900 «Дошкольная педагогика и психология»;
- Договора об образовании со слушателями, учитывающего их потребности (относительно образовательной нагрузки и содержания вариативной части учебных циклов).

#### **1. Область применения**

1.1. Категория слушателей, на обучение которых рассчитана программа повышения квалификации (далее программа):

- воспитатели дошкольных образовательных организаций;
- старшие воспитатели дошкольных образовательных организаций;
- заместители директоров образовательных организаций по дошкольному отделению;
- руководители дошкольных образовательных организаций;
- специалисты управления образованием;

1.2. Сфера применения слушателями полученных профессиональных компетенций, умений и знаний:

- внедрение ФГОС в систему дошкольного образования;
- обогащение содержания образовательной деятельности педагогов за счет изучения современных инновационных образовательных технологий.

#### **2. Характеристика подготовки по программе**

- 2.1. Нормативный срок освоения программы – 108 часов
- 2.2. Форма обучения – очная (с полным отрывом от работы)
- 2.3. Режим обучения – 40/40/28 часов в неделю (соответственно по 8 аудиторных часов в день и 4 часа на итоговую аттестацию)

#### **3. Цель программы**

**Целью** освоения содержания образовательной программы является совершенствование профессиональных компетенций, способствующих повышению качества дошкольного образования и его модернизации в соответствии с требованиями Федерального государственного стандарта дошкольного образования посредством

создания в дошкольной образовательной организации базовых и специфических условий для своевременного социального развития воспитанников.

#### 4. Требования к результатам освоения программы

4.1. Процесс освоения программы направлен на совершенствование у слушателей профессиональных компетенций (или их составляющих), обеспечивающих **способность и готовность:**

ОК-1 – использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении профессиональных задач;

ОК-2 – учитывать этнокультурные и конфессиональные различия участников образовательной деятельности при построении социальных взаимоотношений;

ОК-3 – формировать навыки здорового образа жизни и безопасной образовательной среды с учетом требований гигиены и охраны труда;

ПК-1 – использовать методы диагностики развития, общения и деятельности детей;

ПК-2 – организовывать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной деятельности;

ПК-3 – использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности.

Сокращения:

ОК – общие компетенции,

ПК – профессиональные компетенции.

4.2. В результате освоения дополнительной профессиональной программы повышения квалификации слушатели должны:

**Знать:**

- теоретико-методологические подходы к построению пространства социального развития в дошкольной образовательной организации;

- перечень примерных основных общеобразовательных программ дошкольного образования, входящих в Государственный реестр, и специфические особенности их содержания;

- целевые ориентиры дошкольного образования;

- основы детской социальной психологии;

- принципы построения социального пространства развития воспитанников ДОО.

**Уметь:**

- определять концептуальные подходы к построению пространства развития в дошкольной образовательной организации;

- учитывать индивидуально-психологические и культурно-этнические различия участников образовательной деятельности при организации образовательного процесса;

- проводить экспертизу образовательной деятельности на предмет ее соответствия основной общеобразовательной программе;

- организовывать предметно-развивающее образовательное пространство, способствующее разностороннему развитию воспитанников.

**Владеть:**

- базовыми понятиями детской социальной психологии;

- методами детской социальной и педагогической психологии;

- технологией создания пространства социального развития в дошкольной образовательной организации.

## 4.3. Объем программы и виды учебной работы

Вид учебной работы	Всего зач.ед.	Всего часов	Примечания
Общая трудоемкость программы	3	108	
Аудиторные занятия		94	
в т.ч. занятия в активной и интерактивной формах		50	Педагогический полигон, экспериментальная лаборатория, творческая мастерская
Лекции		28	
Практические занятия, семинары, деловые игры, тренинги		42	в т.ч. самостоятельно 20 часов
КСР		14	
Самостоятельная работа		20	
Вид итогового контроля	Защита авторского проекта		

## 5. Учебно-тематический план программы

№ п/п	Наименование модулей, разделов, тем	Трудоемкость		В том числе:			Формы промежуточной аттестации	Коды компетенций
		Зач.ед.	Часы	Лекции	Практические, семинарские, пед. полигон, занятия с элементами тренинга и др.	Творческая мастерская		
<b>1. Базовый модуль</b>								
1.	<b>Научное обоснование необходимости создания социального пространства развития воспитанников в ДОО</b>	1	36	14	20	-		ОК – 1 ОК – 2 ОК – 3
1.2.	Анализ нормативно-правовых документов, регламентирующих профессиональную деятельность педагогов ДОО в условиях стандартизации ДО		6	4 Классическая лекция	2 Самостоятельная работа с нормативной литературой			
1.3.	Психолого-педагогические подходы к формированию понятия «социальное пространство развития» в работах современных		8	4 Лекция – панорама	4 Семинар			

	исследователей:							
1.3.1.	Анализ психолого-педагогических подходов к формированию понятия «социальная ситуация развития ребенка» в классических и современных научных работах		6	2 Лекция – панорама	4 Семинар			
1.3.2.	Основные, методы и средства обогащения социальной ситуации развития ребенка в условиях ДОО		4	2 Лекция – диалог	2 Семинар			
1.4.	Базовые основы экспертизы социального пространства развития в ДОО		4	2 Лекция – инструктаж	2 Практическое занятие – составление словаря экспертной оценки			
1.4.1.	Анализ практики ДОО в построении социального пространства развития воспитанников: традиционный и инновационный подходы		4		4 Практическое занятие – анализ модели соц. пространства развития в ДОО			
1.5.	Организация рефлексии слушателей по изученному материалу		2		2		Самоотчет	
1.6.	Промежуточная аттестация		2				Тестирование	
	Итого по модулю	<b>1</b>	36	14	20	-		
<b>2. Профессиональный модуль</b>								
<b>2.</b>	<b>Теоретико-методологические основы разработки модели социального пространства развития в ДОО</b>	<b>1</b>	<b>36</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>2</b>		ПК – 1 ПК – 2 ПК – 3
2.1.	Нормативные требования к созданию развивающей образовательной среды в ДОО		2	2 Лекция – диалог				
2.2.	Психолого-педагогические ориентиры при разработке социального пространства развития воспитанников		10	6 Лекция – панорама	4 Занятие с элементами тренинга			

2.2.1.	Целевые ориентиры дошкольного образования в ФГОС ДО.							
2.2.2.	Критерии своевременной социализации детей дошкольного возраста							
2.2.3.	Условия формирования адекватных требованиям общества социального поведения и установок детей							
2.2.4.	Механизмы социального влияния и социального взаимодействия							
2.3.	Технологические подходы к разработке модели социального пространства развития		12	6	6			
				Лекция-инструктаж	Педагогический полигон			
2.3.1.	Характеристика структурных компонентов социального пространства развития детей в ДОО							
2.3.2.	Основные этапы разработки модели построения социального пространства развития детей в ДОО							
2.3.3.	Основные критерии жизнеспособности модели социального пространства развития							
2.4.	Теоретико-методологический анализ модели обогащения социальной ситуации развития детей «Социально-деятельностные игры в детском саду» (МАДОУ «Мальвина», г. Новый Уренгой)		6		6			
					Педагогический полигон			
2.5.	Саморефлексия освоения учебной программы слушателями		2			2	В форме самоотчета	
2.6.	Промежуточная аттестация		4				Выполнение практических заданий, тестирование	
Итого по модулю		1	36	14	16	2		

3. Творческий модуль								
<b>3</b>	<b>Основы педагогического моделирования и проектирования в инновационной образовательной среде</b>	<b>1</b>	<b>36</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>30</b>		ПК – 1 ПК – 2 ПК – 3
3.1.	Нормативные требования ФГОС ДО к разработке инновационных проектов		2		2 Самостоятельный анализ			
3.2.	Условия оптимизации социального пространства развития детей в условиях ДОО: организационный, психологический и педагогический аспекты		2			2		
3.3.	Разработка пилотной версии модели социального пространства развития в ДОО: цели, задачи, принципы, структура.		8			8		
3.4.	Разработка содержания структурных компонентов модели социального пространства развития		8			8		
3.5.	Экспертиза пилотной версии модели по критериям жизнеспособности		2			2 Мастер-класс		
3.6.	Разработка авторских инновационных моделей построения социального пространства развития в ДОО		10			10		
3.7.	Итоговая аттестация в форме защиты авторских проектов		2					
3.8.	Организация коллективной рефлексии по результатам освоения учебного курса		2				«Круглый стол»	
	Итого по модулю	1	36	-	2	30		
	<b>Итого по программе</b>	<b>3</b>	<b>108</b>	<b>28</b>	<b>38</b>	<b>32</b>		
Примечание: При проведении промежуточной и итоговой аттестаций работа слушателей по их желанию может осуществляться коллективно (подгруппы из 4 – 5 человек) и индивидуально								

### 5.1. Модули программы и связь с совершенствуемыми компетенциями

Наименование компетенций	Модули программы участвующих в совершенствовании и формировании компетенций		
	Базовый	Профессиональный	Творческий
ОК-1	+		
ОК-2	+		
ОК-3	+		
ПК-1		+	+
ПК-2		+	+
ПК-3		+	+

### 6. Материально-техническое и методическое обеспечение реализации программы

6.1. Реализация программы требует наличия учебной аудитории.

6.2. Оборудование учебной аудитории: интерактивная доска

6.3. Методическое обеспечение:

- раздаточный дидактический материал на бумажных носителях по отдельным темам (схемы, инструкции, цитаты, отрывки из текстов научной и учебной литературы;
- карточки с заданиями, проблемными вопросами и ситуациями;
- иллюстрации, фотографии и др.);
- видеофильмы;
- мультимедийные презентации по отдельным модулям и темам.

6.4. Технические средства обучения: мультимедийное оборудование, персональные компьютеры с необходимым для освоения курса учебно-информационным материалом

### 7. Образовательные технологии

На лекционных и практических занятиях используются активные и интерактивные формы и методы обучения, среди которых:

- технологии проблемного обучения (обсуждение проблемных вопросов и решение проблемных ситуаций / задач; выполнение аналитических заданий);
- технологии проектного обучения (разработка творческих проектов);
- интерактивные технологии (организация групповых дискуссий; работа по подгруппам);
- информационно-коммуникативные технологии (занятия с использованием мультимедийных презентаций и просмотром и обсуждением видеоматериалов);
- активные технологии (работа с опорными конспектами первоисточников; подготовка и презентация докладов).

### 8. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины

#### 8.1. Основная литература:

##### 8.1.1. Нормативно-правовая:

1. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях. СанПиН 2.4.1.3049–13.
2. Сайт Министерства образования и науки: [mon.gov.ru](http://mon.gov.ru)
3. Федеральный закон «Об образовании в РФ».
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.
5. Профессиональный стандарт «Педагог».

**8.1.2. Психолого-педагогическая:**

1. Бережнова О.В., Тимофеева Л.Л. Технология проектирования образовательного процесса в дошкольной организации. – М.: ИД Цветной мир, 2015.
2. Володько Н.В. Психолого-педагогические условия организации психолого-педагогического пространства центра детского развития: дис. ...д-ра психол. наук. – Н.Новгород, 2010. – 477 с.
3. Иванова Н.Ф. Формирование социального пространства отношений ребенка в ДООУ: Учебное пособие. – Череповец: ЧГУ, 2002.
4. Кирьянова Р. Проектирование предметно-развивающей среды в ДООУ компенсирующего вида. – СПб.: Каро, 2007.
5. Чеснокова В.Ф. Язык социологии (курс лекций). – М.: ОГИ, 2010.

**8.2. Дополнительная литература:**

1. Алямовская В.Г. Современные подходы к оздоровлению детей в дошкольном образовательном учреждении/ Курс лекций (контекст обеспечения социального здоровья). – М., Пед. университет «Первое сентября», 2005.
2. Алямовская В.Г., Петрова С.Н. Игровая среда развития в группах детского сада: в контексте ФГОС дошкольного образования/ Практическое пособие для воспитателей. М.: Центр дополнительного образования «Восхождение», 2014.
3. Алямовская В.Г. с соавт. Социально-деятельностные игры в детском саду// Детский сад: теория и практика, № 3, 2016.
4. Волков Б.С., Н.В. Волкова. Психология общения в детском возрасте, 3-е издание. СПб.: Питер, 2008.
5. Егорова М.С. с соавт. Из жизни людей дошкольного возраста. Дети в изменяющемся мире СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001.
6. Кузьмин Е.С. Социально-психологические особенности личности в свете теории отношений. - СПб. 2004.
7. Марцинковская Т.Д. Детская практическая психология. Учебник. М.: Гардарики, 2004.

**8.3. Базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:**

1. ЭБС «Университетская библиотека онлайн». Режим доступа: [www.biblioclub.ru](http://www.biblioclub.ru)
2. Научная электронная библиотека. Режим доступа: [www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)
4. Каталог и статьи журнала «Вопросы психологии». Режим доступа: [www.voppsy.ru](http://www.voppsy.ru)
5. Каталог и статьи журнала «Психологический журнал». Режим доступа: [www.psychol.ras.ru/08.shtml](http://www.psychol.ras.ru/08.shtml)

**9. Контроль и оценка результатов освоения программы**

9.1. Контроль и оценка результатов освоения программы осуществляется преподавателем в процессе проведения практических занятий и лабораторных работ, тестирования, а также выполнения обучающимися индивидуальных заданий, проектов, исследований.

9.2. Итоговая аттестация проводится в форме защиты детализированного полноценного проекта одной из развивающих сред социального пространства развития ДОО (по выбору слушателя).

### 9.3. БАЗОВЫЙ МОДУЛЬ

#### 9.3.1. Примерный перечень вопросов для организации рефлексии слушателей по освоению изученного материала:

1. Что из изученного материала курса явилось для вас абсолютно новым знанием?
  2. Какие знания вам пришлось пересмотреть?
  3. Какие вопросы показались вам наиболее трудными для осознания?
  4. Какой материал имеет первоочередное значение для вашей личной педагогической практики?
  5. Какие знания вам удалось в процессе освоения курса расширить или углубить,?
  6. Какие вопросы остались для вас недостаточно понятными?
- Примечание:* Рефлексия слушателей организуется в форме письменного самоотчета, но, может быть озвучена по желанию слушателей. Отчет сдается преподавателю.

#### 9.3.2. Тест к промежуточной аттестации слушателей

Уважаемые слушатели!

Ответьте на вопросы теста, сверьте свои ответы с ключом и поставьте себе соответствующую оценку.

В тесте 10 вопросов, утверждений или незаконченных предложений. За каждый правильный ответ начисляется 3 балла. .

Подсчитайте итоговый балл и оцените уровень освоения содержания учебного материала.

- 24 – 30 баллов – оптимальный уровень, оценка «отлично»;
- 18 – 23 балла – нормативный уровень; оценка «хорошо»;
- 12 – 17 баллов – допустимый уровень, оценка «удовлетворительно»;
- Ниже 12 баллов – критический уровень, оценка «неудовлетворительно».

#### 1. Подчеркните правильный ответ:

1.1. Какой из перечисленных ниже документов является основным при создании социального пространства развития?

- А. ФГОС ДО;
- Б. Закон об образовании РФ;
- В. Образовательная программа.

1.2. На работы какого ученого следует ориентироваться прежде всего при создании социального пространства развития?

- А. А.В. Запорожца;
- Б. Л.С. Выготского;
- В. Л.И. Божович.

1.3. Социальное пространство развития – это:

- А. Объединение разнокачественных социально-психологических явлений, не имеющих общего логического основания;
- Б. Помещение для воспитанников, насыщенное игровым и учебным оборудованием;
- В. Микрооциум, в котором находится ребенок.

1.4. Социальная ситуация развития ребенка дошкольного возраста – это:

- А. Семейные отношения;
- Б. Отношения ребенка со сверстниками;
- В. То, что сложилось в психике ребенка в сочетании с его отношениями с социальной средой.

1.5. Центральным содержанием социальной ситуации развития является:

- А. Мир взрослых людей;

- Б. Сюжетно-ролевая игра;  
В. Отношение ребенка к требованиям взрослого.

1.6. Кто из ученых впервые стал использовать понятие «пространство развития» в гуманитарной сфере?

- А. Б.В. Эльконин;  
Б. В.В. Давыдов;  
В. Л.С. Выготский.

## 2. Заполните пропуски:

2.1. В социальном пространстве развития реализуются: общение, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, ведущая деятельность, \_\_\_\_\_, новообразования возраста.

2.2. Важнейшими особенностями социального пространства развития являются: открытость, возможность \_\_\_\_\_ и саморазвития, динамичность составляющих его сред

## 3. Верно или неверно:

3.1. Решающее значение при построении социального пространства развития имеет социальная ситуация развития ребенка - \_\_\_\_\_

3.2. Моделирование социального пространства развития дает возможность дошкольнику выйти за пределы собственной практики, стать полноправным автором познавательной деятельности - \_\_\_\_\_

**Ключи к тесту:** 1.1 – А; 1.2. – Б; 1.3. – А; 1.4. – В; 1.5. – А; 1.6. – В;

2.1. – образовательная деятельность, взаимодействие;

2.2. – самоорганизации; 3.1. – верно; 3.2. – верно.

## Накопительная зачетная ведомость к базовому модулю учебной программы (примерная)

№ п/п	Ф.И.О. слушателя	Самооценка наличного уровня нормативных квалифик. знаний	Результаты тестирования	Средний балл	Дополнительные баллы за активность и качество рефлексии	Итоговая оценка по модулю
1.	Абрамова Т.М	3	4	3,5	1	5*
2.	Белова Ж.А.	3	4	3.5	-	3
3.						
...						
	Итого в среднем по группе слушателей					

Примечание:

\* При активности слушателя оценка округляется в сторону увеличения значения.

\*\* При отсутствии активности оценка округляется в сторону уменьшения ее значения.

## 9.4. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ МОДУЛЬ

9.4.1. Примерный перечень вопросов к организации саморефлексии слушателей по изученному материалу учебной программы:

1. Какой материал вами был освоен легче всего, почему?
2. При освоении каких разделов вы испытывали определенные трудности, с чем это по вашему мнению связано?
3. Какие конкретно изучаемые вопросы курса имеют лично для вас значение в теоретическом и практическом плане?
4. Какие свои подходы к организации образовательной деятельности вы намерены изменить по результатам изучения данного материала?
5. Как вы оцениваете социальное пространство развития детей в вашей ДОО?  
Аргументируйте свою оценку.

9.4.2. Вопросы для подготовки к тестированию:

1. Что такое «Я концепция», в каком возрасте возможно ее изучение?
2. Что такое locus контроля, и какое значение имеет его формирование в дошкольном возрасте?
3. Предложите систему действий для формирования внутреннего локуса контроля у дошкольника.
4. Назовите важнейшее условие формирования социального пространства развития в дошкольной образовательной организации.
5. Что такое социальная установка?
6. Что такое социальное убеждение?
7. Что является первоосновой формирования социальных установок и убеждений?
8. Что такое правилосообразное (нормативное) поведение детей? В каком возрасте его основы должны быть сформированы?
9. Что является главным условием формирования у детей дружеских чувств по отношению к другому человеку и людям другой национальности?
13. Объясните суть теории когнитивного диссонанса Л. Фестингера.
14. Почему дети, оправдывают свои действия, когда знают, что поступили неправильно?
15. Какое значение имеет исполнение ребенком определенной социальной роли в образовательной ситуации?
16. Какие качества человека мы относим к личностным, индивидуальным, субъектно-деятельностным?
17. Сформулируйте определение понятию «гармоничное развитие личности»
18. Как трактуется понятие «социально-психологический климат»?
19. Назовите основные механизмы социального влияния
20. Назовите основные критерии оценки жизнеспособности модели социального пространства развития воспитанников ДОО
21. Дайте характеристику основным гуманистическим принципам воспитания.
22. Дайте характеристику понятиям «социальная зрелость» и «личностная зрелость». Это тождественные понятия?

9.4.3. Практические задания по содержанию учебной программы модуля.

*1 уровень сложности:*

1. Дайте экспертную оценку модели организации социально-деятельностных игр МАДОУ «Мальвина» (г.Н.Уренгой)

2. Составьте проект построения социального пространства развития в конкретной возрастной группе на ваш выбор.

3. Отберите основные критерии оценки социально-психологического климата в детском коллективе.

4. Составьте план социометрического исследования в детском коллективе.

5. Приведите примеры возможного исполнения детьми социальных ролей в образовательном процессе.

6. Дайте комментарий к важнейшему принципу детской социальной психологии: поведение формирует установки детей.

*2 уровень сложности:*

1. Выделите и обоснуйте основные методологические принципы, которыми нужно руководствоваться при построении социального пространства развития в ДОО

2. Приведите примеры (2 – 3) как бы мог использоваться в образовательной деятельности принцип комментарийности.

3. Приведите конкретные для вашей образовательной практики примеры использования основных гуманистических принципов.

4. Определите структуру построения социального пространства развития и разработайте модель одного из ее компонентов.

5. Составьте примерную модель коррекции аутизма в детском коллективе

6. Определите основные направления обогащения социальной ситуации развития детей и наполните их конкретным содержанием.

*3 уровень сложности*

1. Разработайте схему модели социального пространства развития детей для ДОО в целом.

2. Разработайте план построения цивилизованного микросоциума в ДОО.

3. Выделите основные предпосылки и условия построения социального пространства развития в ДОО.

4. Разработайте систему правил поведения и взаимодействия детей и взрослых и детей, отвечающих нормативным социальным требованиям для каждой возрастной группы.

5. Разработайте дополнения к модели социально-деятельностных игр МАДОУ «Мальвина» (г. Н.Уренгой).

6. Выделите основные линии социального развития детей и определите основные методы и средства их реализации в условиях ДОО.

**Накопительная зачетная ведомость к профессиональному модулю учебной программы (примерная)**

№ п/п	Ф.И.О. слушателя	Результаты тестирования	Средняя оценка выполнения практических заданий	Средний балл	Дополнительные баллы за качество рефлексии и уровень сложности практического задания	Итоговая оценка по модулю
1.	Абрамова Т.М					
2.	Белова Ж.А.					
3.						
...						
	Итого в среднем по группе слушателей					

## 9.5. ТВОРЧЕСКИЙ МОДУЛЬ

А. Творческие задания слушателям – выполняются подгруппами.

*1 уровень сложности:*

1. Модель организации социально значимой трудовой деятельности старших дошкольников;
2. Моделирование социального взаимодействия взрослых и детей в процессе игровой деятельности.

*2 уровень сложности:*

1. Моделирование организации вхождения старших дошкольников в социальный мир взрослых.
2. Моделирование форм передачи ребенку социального опыта взрослых в условиях ДОО.

*3 уровень сложности:*

1. Разработка содержания форм и методов основных направлений социального развития ребенка в ДОО.

Б. Тематика индивидуальных творческих проектов для итоговой аттестации.

1. Модель правового поля дошкольника в структуре социального пространства развития ДОО.
2. Модель формирования эталонов социально приемлемого поведения у младших дошкольников.
3. Проект оптимизации межличного взаимодействия детей в процессе игровой деятельности.
4. Проект оптимизации межличностного взаимодействия детей в процессе бытовой деятельности.
5. Разработка нормативов социального поведения дошкольников в динамике (от младшей до подготовительной группы).
6. Моделирование взаимодействия взрослых с детьми в процессе повседневной жизни в контексте обеспечения их социального развития.
7. Модель развития коммуникативного потенциала личности в процессе образовательной деятельности.
8. Моделирование социальной ситуации развития личности в ДОО.

**Примечание:** Допускается инициация темы слушателями.

### Накопительная зачетная ведомость к творческому модулю учебной программы (примерная)

№ п/п	Ф.И.О. слушателя	Оценка индивидуального творческого проекта (в баллах)			Средняя оценка	Примеч.
		Оценка слушателей	Оценка преподавателя	Оценка внешнего эксперта		
1.	Абрамова Т.М.	5	5	5	5	
2.	Иванова Т.П.					
...						
	Итого в среднем по группе слушателей					

## Итоговая аттестационная ведомость по курсу (примерная)

№ п/п	Ф.И.О. слушателя	Оценка освоения содержания программы по модулям			Средний балл по всему курсу	Оценка уровня развития компетенций
		Базовый модуль	Профессиональный модуль	Творческий модуль		
1.	Абрамова Т.М.	5	5	5	5	Опт.
2.						
...						
	Итого в среднем по группе слушателей					
Заключение аттестационной комиссии						

**ВАРИАНТЫ УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКОГО ПЛАНА  
ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ПРЕДВАРИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ  
УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

**А. Профессиональный и творческий модуль**

№ п/п	Наименование модулей, разделов, тем	Трудоемкость		В том числе:			Формы промежуточной аттестации	Коды компетенций
		Зач. ед.	Часы	Лекции	Практические, семинарские, педагогический полигон, деловые игры и др.	Творческая мастерская		
<b>1.</b>	<b>Профессиональный модуль</b>	<b>1,5</b>	<b>54</b>	<b>12</b>	<b>20</b>	<b>18</b>	Самооценка нормативных знаний, тестирование, практические задания	ПК – 1 ПК – 2 ПК – 3

	Промежуточная аттестация		4					
	Итого по модулю	1.5	54	12	20	18		
<b>2.</b>	<b>Творческий модуль</b>	<b>1,5</b>	<b>54</b>	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>32</b>	Тестирование, защита инд. творч. проектов	ПК – 1 ПК – 2 ПК – 3
	Итоговая аттестация		4					
	Итого по модулю	1.5	54	4	14	32		
	<b>Итого по курсу</b>	<b>3</b>	<b>108</b>	<b>16</b>	<b>34</b>	<b>50</b>		

### Б. Творческий модуль

№ п/п	Наименование модулей, разделов, тем	Зач. ед	Трудоемкость	В том числе:			Формы промежуточной аттестации	Коды компетенций
				Лекции	Практ. зан., пед. полигон	Творческая мастерская		
<b>1.</b>	<b>Творческий модуль</b>	<b>3</b>						ПК – 1 ПК – 2 ПК – 3
1.1.	Нормативно-правовой		8	4	4	-		
1.2.	Психолого-педагогический		24	8	12	4		
1.3.	Технологический		20	4	4	12		
1.4.	Проектно-деятельностный		40	2	8	30		
1.5.	Рефлексивный		8	-	-	8		
	Итоговая аттестация		8				Защита инд. проекта	
	<b>Итого по модулю</b>	<b>3</b>	<b>108</b>	<b>18</b>	<b>28</b>	<b>54</b>		

*Примечание.* При трансформации учебной программы по результатам предварительной педагогической диагностики содержание основной программы в целом не изменяется. Но оно трансформируется в сторону углубления изучения проблемы на основе новейших достижений современной психолого-педагогической науки и передовой практики. Значительно увеличивается количество часов на организацию творческой деятельности.