

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

Институт психолого-педагогического образования  
Кафедра педагогики детства

Выгузова Дарья Викторовна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ**  
**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ**  
**РАБОТНИКОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ**  
**ОРГАНИЗАЦИЙ**

Направление подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование»  
Профиль «Дошкольное образование»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой к.п.н., доцент Яценко И.А.

И.А. Яценко 08.06.2016  
Руководитель к.псх.н., доцент Груздева О.В.

Дата защиты О.В. Груздева 18.05.2016

Обучающийся Выгузова Д.В.

Д.В. Выгузова 18.05.2016  
Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск 2016

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Теоретические основы развития профессиональных компетенций	
1.1. Понятие непрерывного образования в современной педагогике, его значение для развития профессиональных компетенций педагогических работников.....	10
1.2. Понятие «профессиональные компетенции педагога», их значение и развитие.....	18
1.3. Мотивация - инновационный потенциал в структуре личностного роста.....	27
Выводы по I главе.....	32
Глава II. Эмпирическое исследование профессиональных компетенций педагогических работников дошкольных образовательных организаций	
2.1. Организация исследования по изучению профессиональных компетенций педагогических работников дошкольных образовательных организаций.....	34
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	37
2.3. Создание методических условий для непрерывного образования педагогических работников в дошкольных образовательных организациях.....	42
2.4. Анализ результатов формирующего эксперимента.....	47
Выводы по II главе.....	49
Заключение.....	50
Список литературы.....	55
Приложение А (описание методик).....	58
Приложение Б(результаты первичного исследования).....	64
Приложение В (план мероприятий).....	69
Приложение Г (результаты вторичного исследования).....	70

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования:** в настоящее время образование РФ переживает период перехода, обновления, «переформатирования», введение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, а в дальнейшем и введение «Профстандарта педагога (воспитателя)», да и само современное общество к воспитателю дошкольного образования предъявляют серьезные требования. Появилось новое понятие «профессиональная компетентность», которая проявляется в способности эффективно осуществлять педагогическую деятельность. Профессиональная компетентность предполагает, что воспитатель дошкольного образования владеет необходимой базой профессионально значимых установок и личностных качеств, теоретических знаний, профессиональных умений и навыков, которые он будет совершенствовать в процессе самообразования.

Возрастает социальная значимость повышения квалификации кадров как составной части системы непрерывного образования в изменяющихся социально-экономических условиях; требованием педагогического управления процессом развития творческого, активного человека.

Модернизация современного образования нацелена на построение и реализацию индивидуального образовательного маршрута, самообразования человека на различных этапах его жизненного пути [29].

Современный этап развития дошкольного образования характеризуется быстрым темпом внедрения инновационных технологий в практику работы детских садов. В любом дошкольном учреждении будут рады не только специалисту с дипломом о среднем или высшем профессиональном образовании, но и специалисту, имеющему дополнительную специализацию. [23].

Федеральные государственные образовательные стандарты предъявляют определенные требования к построению образовательного процесса в

детском саду. Поэтому совершенствуются требования и к профессиональным качествам воспитателя. Особую значимость профессиональная компетентность приобретает в связи с тем, что система образования в настоящее время характеризуется значительными инновационными преобразованиями. Воспитатель дошкольного образования должен владеть новейшими технологиями в области обучения и воспитания детей, а также обладать широкой эрудицией, педагогической интуицией, высокоразвитым интеллектом и высоким уровнем нравственной культуры. [24].

В сложившихся условиях педагог, чтобы быть успешным, конкурентоспособным и востребованным, должен быть готовым к любым изменениям, уметь быстро и эффективно адаптироваться к новым условиям, проявлять стремление быть профессионалом, постоянно обновлять свои знания и умения, стремиться к саморазвитию, проявлять толерантность к неопределенности, быть готовым к риску, быть профессионально компетентным.

В реальной жизни мы имеем иную картину, перечисленные компетентности формируются, только у малого количества педагогов. Значительная часть педагогов, особенно педагоги с большим стажем работы, испытывает большие трудности при адаптации в стремительно изменяющихся социальных, экономических, профессиональных условиях. [16].

Резкий рост рождаемости в РФ, увеличение количества детей дошкольного возраста, старение педагогического коллектива (более 43 % из педагогического состава дошкольных образовательных организаций города Ачинска составляют педагоги в возрасте старше 50 лет), нехватка квалифицированных педагогических кадров приводят к усугублению решения данного вопроса. Отсутствие профессиональной компетентности может стать причиной серьезных социально-психологических проблем личности - от внутренней неудовлетворенности до социальной конфронтации и агрессии [8].

Успешность развития инновационного образования во многом зависит от профессиональных кадров, работающих в сфере образования, к работе в инновационном режиме, к гибкому, оперативному реагированию в своей профессиональной деятельности на постоянно изменяющиеся потребности общества и личности. Поэтому развитие профессиональной компетентности педагогов становится одним из важнейших условий, повышения качества образования.

Необходима иная подготовка педагога, которая совместит:

- практико-ориентированные исследовательские подходы к решению конкретных педагогических проблем;

- формирование личности, умеющей жить в условиях неопределенности, личности творческой, ответственной, устойчивой к стрессам, способной предпринимать адекватные действия в различных жизненных ситуациях;

- использование фундаментальных, базовых профессиональных знаний с инновационностью мышления.

У педагогов образовательных организаций должны быть уже сформированы основные профессиональные компетенции для их успешной педагогической деятельности. Формирование компетенций будет успешным, если сам педагог будет работать над своим саморазвитием, знать суть и содержание профессиональной компетентности педагога [6].

М.М. Шалашова в своих работах приходит к выводу, что на сегодняшний день феномен профессиональной компетентности не является стабильно определяемым. Компетентность рассматривают как профессиональную грамотность, степень квалификации специалиста, как уровень развития личности и культуры человека. Отсутствие единого подхода, в свою очередь, приводит к неоднозначному толкованию и создает трудности в классификации. По его мнению, компетентность имеет практико-ориентированную направленность, проявляется только через

призму личностных особенностей и только в процессе педагогической деятельности. [14].

Большинство отечественных авторов таких как Ю.В. Варданян, Л.М. Митина, Э.М. Никитин, А.И. Савенков, Е.П. Тонконогая, Е.Н. Шиянов, Т.А. Царегородцева под профессиональной компетентностью понимают характеристику профессиональных и личностных качеств педагога, отражающие уровень знаний, умений, опыт, необходимые для решения профессиональных задач, выполнения профессиональных педагогических функций в соответствии с принятыми в социуме в настоящий момент нормами и стандартами. [18].

При изучении различных классификаций компетентностей педагогических работников большую заинтересованность вызвала модель А.К. Марковой. По ее мнению, главным составляющим профессиональной компетентности педагогических работников является личность педагога.

Структура которой включает: мотивацию - направленность личности и ее виды, свойства - педагогические особенности, характер и его черты, психологические процессы и состояния личности, центральными характеристиками личности автор выделяет - педагогическое самосознание, индивидуальный стиль [9].

А.К. Маркова уделяет особое внимание четырем видам профессиональной компетентности:

1. Специальная или деятельностная компетентность – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие.

2. Социальная компетентность – владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда;

3. Личностная профессиональная компетентность – владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным изменениям личности. Сюда же относят способность педагога планировать свою профессиональную деятельность, самостоятельно принимать решения, видеть проблему.

4. Индивидуальная профессиональная компетентность – владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению.

По мнению, А.К. Марковой, в последние годы необходимостью стало выделение еще одного вида компетентности – «экстремальной профессиональной компетентности» - когда человек готов к работе во внезапно усложнившихся условиях, к переучиванию.

Также автор выделяет межпрофессиональные компоненты:

- личностная компетентность – способность планировать свою трудовую деятельность, контролировать и регулировать ее, способность самостоятельно принимать решения; способность находить нестандартные решения, гибкое теоретическое и практическое мышление, умение видеть проблему, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения;
- индивидуальная компетентность – мотивация достижения успеха, стремление к качеству своей работы, способность к самомотивированию, уверенность в себе, оптимизм [9]. Независимость и соответствующая ей способность самостоятельной выработки и отстаивания собственной позиции включает в себя: адекватную самооценку и наличие низкого уровня социальной тревоги; умение преодолевать внутренние и внешние препятствия при совершенствовании целенаправленной деятельности; коммуникативные умения; осознанность выбора, свободу мыслей и мнений; позитивную «Я-концепцию», включающую позитивное восприятие себя и удовлетворенность своей профессией. Способность к риску - к адекватному

выбору поведения в ситуации при неопределенности исхода события, определяется высоким уровнем развития педагогической интуиции, педагогической импровизации [9].

Исходя из вышесказанного, за основу профессиональных компетентностей можно брать - толерантность к неопределенности, мотивация к достижению успеха и самоотношение.

**Проблема исследования:** выявить условия развития профессиональных компетенций педагогических работников дошкольных образовательных организаций в процессе непрерывного образования.

**Цель исследования:** выявить условия непрерывного образования педагогических работников дошкольных образовательных организаций для развития их профессиональных компетенций.

**Объект исследования:** профессиональные компетенции педагогических работников дошкольных образовательных организаций.

**Предмет исследования:** методические условия развития профессиональных компетенций в процессе непрерывного образования.

**Гипотеза исследования:** непрерывное образование обеспечивает развитие профессиональных компетенций педагогических работников дошкольных образовательных организаций при следующих методических условиях:

- выявление педагогом собственных проблем;
- формирование педагогом собственной траектории повышения квалификации, направленной на решение профессиональных задач;
- встраивание в работу городских методических объединений, творческих и проблемных групп;
- использование выявленных ресурсов педагогических работников на городском уровне;
- анализ профессиональной деятельности педагогом: устранения/неустранение выявленной проблемы.

Реализация поставленной цели и основных положений гипотезы потребовала решения следующих задач:

1. на основе анализа психолого-педагогической и методической литературы провести изучение значимости непрерывного образования педагогов в современных меняющихся условиях развития образования;
2. на основе анализа психолого-педагогической и методической литературы провести изучение понятия профессиональные компетенции педагога;
3. провести эмпирическое исследование профессиональных компетенций педагогических работников дошкольных образовательных организаций;
4. разработать и обосновать специально созданные методические условия непрерывного образования для развития профессиональных компетенций педагогических работников дошкольных образовательных организаций;
5. выявить эффективность непрерывного образования на развитие профессиональных компетенций педагогических работников дошкольных образовательных организаций.

**Методы исследования:**

- организационные: комплексный;
- эмпирические: психодиагностические;
- методы обработки: методы количественные и качественные;
- интерпретационные: генетический.

**Диагностические материалы:**

«Методика диагностики мотивации к достижению успеха» Т.Элерса (Розанова В.А. Психология управления – М., 1999. С.105-106).

«Определение толерантности к неопределенности» С. Баднера; (Психодиагностика толерантности личности. Под редакцией Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. — М.: Смысл, 2008. — 172 с.)

Методика «тест – опросник самоотношения Столина» (Глуханюк Н.С. Практикум по психодиагностике: учеб. пособие – 2-е изд., переруб. и доп. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2005. – 216с).

## **Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

### **1.1. Понятие непрерывного образования в современной педагогике, его значение для развития профессиональных компетенций педагогических работников**

В настоящее время понятие непрерывное образование рассматривается с разных сторон.

Непрерывное образование, как процесс роста образовательного потенциала личности в течение жизни. В этом случае цель непрерывного образования - становление и развитие личности как в периоды её физического и социально-психологического созревания, расцвета и стабилизации жизненных сил и способностей, так и в периоды старения организма, когда на первый план выдвигается задача компенсации утрачиваемых функций и возможностей. Системообразующим фактором непрерывного образования служит общественная потребность в постоянном развитии личности каждого человека [19].

Непрерывное образование как педагогическая система - это совокупность средств, способов и форм приобретения, углубления и расширения общего образования, профессиональной компетентности, культуры, воспитания гражданской и нравственной зрелости. Для каждого человека непрерывное образование выступает процессом формирования и удовлетворения его познавательных запросов и духовных потребностей, развития задатков и способностей в сети государственно-общественных учебных заведений и путём самообразования [11].

Для государства непрерывное образование является ведущей сферой социальной политики по обеспечению благоприятных условий общего и профессионального развития личности каждого человека.

Для общества в целом непрерывное образование является механизмом расширенного воспроизводства его профессионального и культурного потенциала, условием развития общественного производства, ускорения социально-экономического прогресса страны. [15].

Для мирового сообщества непрерывное образование выступает способом сохранения, развития и взаимообогащения национальных культур и общечеловеческих ценностей, важным фактором и условием международного сотрудничества в сфере образования и решения глобальных задач современности. В мировой педагогике понятие Непрерывное образование выражается рядом терминов, среди которых «продолжающееся образование», «пожизненное образование», «пожизненное учение», «перманентное образование» и др.

К понятию непрерывное образование тесно примыкает «возобновляющееся образование», означающее получение образования «по частям» в течение всей жизни, отход от практики длительного образования в учебном заведении, чередование образования с другими видами деятельности, главным образом с работой. [25].

Непрерывное образование — образование на протяжении всей жизни, которое обеспечивается единством и целостностью системы образования, созданием условий для самообразования и всестороннего развития личности, совокупностью преемственных, согласованных, дифференцированных образовательных программ различных ступеней и уровней, гарантирующих гражданам реализацию права на образование и предоставляющих возможность получать общеобразовательную и профессиональную подготовку, переподготовку, повышать квалификацию на протяжении всей жизни [19].

Непрерывное образование — единая система, включающая все возможные типы учебных заведений, обеспечивающих максимальное развитие способностей человека. Нередко понимается как «продолженное

образование», «образование через всю жизнь». Входит в понятие «возобновляемое образование»[11].

Непрерывное образование - стадийный и целостный в своих элементах пожизненный процесс, обеспечивающий освоение человеком социокультурного опыта с использованием всех звеньев имеющейся образовательной системы; принцип организации образования, образовательной политики.

Система непрерывного образования способствует решению трех основных задач:

- 1) подготовка человека для включения его в систему современных общественных, профессиональных отношений;
- 2) совершенствование человека с целью его своевременной адаптации к постоянно меняющимся условиям;
- 3) разностороннее развитие личности, формирование ее мировоззрения.

В соответствии с этими задачами в структуре непрерывного образования выделяются две подсистемы: базовое и дополнительное образование. В свою очередь базовое и дополнительное образование может быть общим и профессиональным. Таким образом, следует говорить о четырех подсистемах образования: базовом общем, базовом профессиональном, дополнительном общем, дополнительном профессиональном.

Высшая школа, занимая свое место в системе непрерывного образования, прямо и опосредованно связана с экономикой, наукой, технологией и культурой общества в целом. Сегодня необходимо четко и осознанно представлять, каким должно быть высшее профессиональное образование.

Даже при бесспорных достижениях в развитии высшей школы уровень и качество подготовки отечественных специалистов не отвечают современным требованиям. У нас избыток выпускников вузов и недостаток кадров, способных на высоком профессиональном уровне решать сложные современные задачи. Требования к специалисту, содержанию и процессу его

подготовки должны носить опережающий характер по сравнению со сложившейся теорией и практикой. [1].

Современная концепция непрерывного педагогического образования в России ориентирована на:

- развивающиеся потребности личности, общества, государства;
- расширение пространства образования современных педагогов.

Инновационные методы методической работы по самообразованию можно структурировать следующим образом:

- **маркетинговое:** изучение спроса педагогов;
- **информационное:** создание единой информационной, организационной, методической учебно-воспитательной среды в ОУ;
- **научно-экспериментальное:** вовлечение педагогов в опытно - экспериментальную работу ОУ;
- **психолого-педагогическое:** психологическая поддержка педагогов;
- **управленческое:** повышение компетентности педколлектива. В новых социально-экономических условиях становится важным создание новой модели профессионального образования.

Анализ результатов практики позволяет выделить основные направления развития непрерывного профессионального образования на современном этапе:

- создание нового типа учебных заведений,
- изменение взаимоотношений педагогов и детей по принципу содружества, взаимопонимания, взаимоуважения;
- изменение организации образовательного процесса: переход на деятельностный режим, где первым и существенным моментом является соответствие внешних и внутренних целей, вызывающих и удовлетворяющих потребности в познавательной деятельности.

Отсюда вытекает необходимость организовать деятельность таким образом, чтобы обеспечить у обучаемых формирование внутренних целей-мотивов, умения самостоятельно находить ответ на интересующий вопрос. В

связи с формальными, оторванными от интересов обучаемых, целями и содержанием программы образовательных содержаний используются преподавателями в основном для передачи знаний, умений, а не для развития ребенка.

Все это приводит к тому, что выпускник не готов самоопределиться в дальнейшем выборе своего пути, выпускники детского сада попадая в школьные стены трудно включаются в деятельность образования, не встраиваются в образование ФГОС, зачастую лишен чувства ответственности за свою деятельность. Практика показывает, что многие педагоги не способны в должной мере обеспечивать развитие у детей их потребностей и способностей.

Таким образом, обнаруживаются противоречия: между требованиями рынка к конкурентоспособным специалистам и возможностями системы современного образования готовить педагогические кадры для воспроизводства таких специалистов, между инновационными технологиями непрерывного профессионального образования и неадекватным им методическим обеспечением, не реализующим цели развивающих технологий. [14].

Система педагогического образования России представляет собой:

- совокупность преемственных профессиональных образовательных программ среднего, высшего и послевузовского педагогического образования;
- сеть взаимодействующих между собой учебных заведений и организаций среднего, высшего и послевузовского педагогического образования;
- федерально-региональную систему управления педагогическим образованием.

Эти особенности позволяют считать ее системой непрерывного педагогического образования.

Система непрерывного педагогического образования включает три этапа.

### **I. Этап допрофессиональной подготовки.**

На формирование у учащихся интереса к педагогической профессии влияют опытные и авторитетные учителя, родители, учебный предмет. Школа проводит и специальную ориентацию старшеклассников на педагогическую профессию, организует для них факультативные и специальные курсы по введению в психологию и педагогику, создает специализированные классы по педагогике. Школа не дает профессиональную подготовку. Ее задача — выявить учащихся, имеющих склонность к профессии учителя, формировать осознанные мотивы для выбора профессии педагога, познакомить с особенностями профессионально-педагогической деятельности.

**II. Этап профессионального образования.** Систематическую профессиональную педагогическую подготовку студенты получают в средней специальной или высшей школе: педагогическое училище, педагогический колледж, педагогический университет и др.

### **III. Этап последиplomного совершенствования.**

Первые год работы — это период обретения нового социального статуса, активного вхождения в профессию. К молодому педагогу официально прикрепляется наставник из числа опытных представителей педагогических работников.

В последующие годы (после 5 лет работы) профессиональное совершенствование педагога связано с крайне важностью обновления профессиональных знаний, умений, навыков, совершенствование профессионального мастерства. Необходимость этого объясняется: моральным старением прежних знаний и интенсивно растущим потоком новой информации, развитием системы образования [11].

Последиplomное образование - это совершенствование полученного образования, углубление знаний по специальности или получение новых

умений и навыков по другой специальности. С помощью последипломного образования, специалист может получить переподготовку или получить новую специальность, расширить свой профиль и повысить квалификацию, выучиться по узкой специализации, которая будет способствовать выполнению конкретных задач или обязанностей. Последипломное образование также может быть нацелено на приобретение опыта решения конкретных задач в процессе стажировки. [4].

Совершенствуя свое мастерство, педагоги занимаются на курсах, в институте повышения квалификации, на факультетах повышения квалификации в вузах; стажироваются в других образовательных учреждениях; участвуют в методической работе в своем учреждении; занимаются самообразованием, исследовательской работой; учатся в магистратуре, аспирантуре, докторантуре, разрабатывает методические рекомендации и пособия.

К настоящему времени сложилась система непрерывного образования учителя в три этапа: допрофессиональная подготовка, этап образования и последипломное совершенствование [27].

Мы подробнее остановимся на этапе последипломного совершенствования. Современное образование нуждается в мобильном педагоге, способном быстро, качественно осуществлять поставленные перед ним образовательные задачи, осуществлять профессиональную деятельность на уровне задаваемых стандартов, быть готовым «к постоянному профессионально-социальному росту, мобильности».

Именно поэтому в системе непрерывного образования последипломное образование имеет большое значение и обеспечивает педагогу переход к образованию в течение всей жизни.

Этой проблеме посвящены исследования С.В.Алексеевой, С.Г.Вершловского, В.Г.Воронцовой, М.Т. Громковой, И.А.Колесниковой, Э.М.Никитиной, В.Ю.Кричевского и др.

Традиционные формы последипломного профессионального образования в настоящее время теряют свою ценность и значимость, становятся барьером для развития личностного и профессионального потенциала, становятся формальными - для бумажки. [18].

Сегодня уже существуют направления и подходы, способные стать основаниями для содержательного наполнения последипломного образования педагога: философские учения об сущности человека Н.А. Бердяев, Ж.П. Сартр, К. Ясперс – которые определяют образовательные стратегии развития педагога в последипломном образовании; социологическая сторона образования раскрыта в трудах М. Вебера, Л.С. Выготского, Ф.Р. Филиппова, В.А. Ядова и др.; социально-педагогическое представление профессионального образования описано в трудах А.А. Вербицкого, О.Е. Лебедева, Е.И. Огарева и др.; анализ имеющихся проблем последипломного образования педагогов содержится в трудах С.Г. Вершловского, С.В. Алексеева и др.; системный подход к структуре критериев отбора и содержания образования, его компонентов, принципов, требований изучены Ю.К. Бабанским, М.Н. Скаткиным, А.В. Хуторской; современным содержанием последипломного образования, выработке критериев и принципов отбора описывается в работах В.Г. Воронцовой, В.А. Сластениной [20].

Осмысление вопросов последипломного образования педагога и совершенствования его содержания указывают на наличие ряда противоречий:

- между традиционной практикой повышения квалификации педагога, характеризующейся фрагментарностью и современной направленностью профессионального и последипломного образования на непрерывность, обеспечение профессионализма педагога, адекватного социокультурным и личностным потребностям; личностно-отчужденного и информативного характера обучения.

- между необходимостью совершенствования содержания последиplomного образования с учетом модернизации образования, личностно профессиональных интересов педагогических работников; недостаточной разработанностью теоретико-методологических и программно-методических основ его обогащения и внедрения в практику последиplomного образования;

- между современными научными теориями отбора и построения содержания последиplomного образования и недостаточностью их учета при совершенствовании содержания региональной практики последиplomного педагогического образования.

- формализация результатов, которая состоит в ориентации практики последиplomного образования в большей степени на количественные показатели охвата педагога разными формами образования (курсы повышения квалификации, проблемные семинары и т.д.), а не на обретение педагогом личностно-значимых смыслов образования [22].

Перечисленные проблемы актуальны, и для нашего города поэтому в рамках исследования предполагается выявить условия непрерывного образования педагогических работников дошкольных образовательных организаций для развития их профессиональных компетенций.

## **1.2. Понятие «профессиональные компетенции педагога», их значение и развитие**

В 1992 г. в проекте ЕС «Среднее образование в Европе» впервые было использовано понятие «ключевые компетенции». Вступление России в Болонский процесс ознаменовалось возникновением в российском образовании компетентного подхода. В документах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые уже должны рассматриваться всеми как желаемый результат образования.

**Профессиональные компетенции** — это способности работника выполнять работу в соответствии с требованиями должности, а требования должности — задачи и стандарты их выполнения, принятые в организации или отрасли.

Профессиональная компетентность педагога – это многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний педагога и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.) . Изменения, происходящие в современной системе образования в последние годы, выдвигают необходимостью повышение квалификации и профессионализма педагога, его профессиональной компетентности. Прежде чем говорить о профессиональной компетентности педагога обратимся к основным понятиям «компетенции» и «компетентность» [28].

Педагогическая профессия, является одновременно преобразующей и управляющей, чтобы управлять развитием личности, нужно быть компетентным.

Согласно анализу И.А. Зимней, несколько десятилетий поиски зарубежных и отечественных исследователей, изучающие повышение качества образования, связаны с понятиями компетенции и компетентности. В терминах компетентности - рассматривается проблема взаимодействия людей: сначала – в форме проблем эффективности руководства, разумной регламентации поведения в общественных институтах, в стандартных жизненных ситуациях, соответствия взаимодействия поставленной общей цели и складывающимся обстоятельствам.

Компетентностный подход сформированный в отечественной педагогике, проходит адаптацию к российской образовательной системе. Поэтому в настоящее время не существует единого общепринятого определения понятий «компетентность» и «компетенция».

Термин «компетенция» широко используется везде, где говорят или пишут о воспитании и обучении.

В словаре С.И. Ожегова, понятие «компетентный» определяется как «осведомлённый, авторитетный в какой-либо области».

В педагогической литературе отсутствует единая точка зрения на содержание понятий «компетенция», «компетентность».

**Компетенция** – личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах и ситуациях работы и социальной жизни. В настоящее время понятие «компетентность» расширено, в него включены личностные качества человека. Под компетентностью подразумевается – обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Компетенции являются структурными компонентами компетентности.

Под **профессиональной компетентностью** понимается совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности.

**Развитие профессиональной компетентности** – это развитие творческой индивидуальности, восприимчивости к педагогическим инновациям, способностей адаптироваться в меняющейся педагогической среде.

К основным составляющим профессиональной компетентности относятся:

**интеллектуально-педагогическая компетентность** – умение применять знания, опыт в профессиональной деятельности для эффективного обучения и воспитания, способность педагога к инновационной деятельности;

**коммуникативная компетентность** – значимое профессиональное качество, включающее речевые навыки, навыки взаимодействия с окружающими людьми, экстраверсию, эмпатию;

**информационная компетентность** – объем информации педагога о себе, воспитанниках, родителях, коллегах;

**рефлексивная компетентность** – умение педагога управлять своим поведением, контролировать свои эмоции, способность к рефлексии, стрессоустойчивость. [22].

Образовательная деятельность в условиях ДООУ к реализации ФГОС должна быть ориентирована на развитие следующих педагогических умений:

- **Исследовательских** умение оценивать мероприятие воспитательного характера с позиции требований ФГОС (родительское собрание, массовое мероприятие, семинар и др.); изучать индивидуальные психологические особенности личности ребенка; провести анализ результативности воспитательно – образовательного процесса, методической работы и др. по итогам года или по отдельному направлению; умение провести самоанализ работы с позиции требований ФГОС.

- **Проектировочных** - умение разработать сценарий проведения воспитательного мероприятия и др., в соответствии с имеющимися проблемами, возрастными особенностями, современными требованиями в области воспитания в условиях перехода и реализации ФГОС; разработать план, программу деятельности на конкретный период времени в соответствии с целями и задачами воспитания и развития детей.

- **Организаторских** - умение применять в педагогической практике современные образовательные технологии; современные подходы к воспитательно-образовательной деятельности; умение включить детей в различные виды деятельности, соответствующие их психологическим особенностям и потребностям.

- **Коммуникативных:** умение строить и управлять коммуникативным взаимодействием.

- **Конструктивных:** умение отбирать оптимальные формы, методы и приемы воспитательной работы; соблюдать принципы (деятельностного подхода) реализации образовательного процесса [26].

Смысл понятий «компетенция» и «компетентность» рассматривается исследователями с разных позиций.

Современные исследователи трактуют понятие «компетенция» как:

- индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии (А.К. Маркова, 1999);
- готовность специалиста к деятельности, основанная на занятиях и умениях, которые приобретены в процессе обучения и направлены на успешное включение в профессиональную деятельность (А.Н. Петров, 2004);
- сфера приложения знаний, умений и навыков человека (Т.М. Сорокина, 2002 г.);
- способность человека действовать самостоятельно и ответственно, руководствуясь своими правами, обязанностями и той областью профессиональных задач, на которую распространяются все необходимые полномочия (В.Н. Кикеева, 2006 г.) и др.

Понятие «компетентность» трактуется как личностная характеристика И.А. Зимней, А.Г. Журавлевым, Р.К. Шакуровым, А.И. Щербаковым, Г. В. Горлановым, Д. А. Мещеряковым и др.

Понятие «компетентность» представлено как деятельностная характеристика учеными С.Г. Вершловским, В.И.Слободчиковым, Г.А.Цукерман, Е.И.Исаевым, Л.Н.Захаровой В.В. Нестеровым, А.С. Белкиным, Н. Волгиным, Б. Скиннером, Д. Брунером, С. Бандурой и др.

Понятие «компетентность» как интегративное личностно-деятельностное единство трактуют следующие ученые: А.В. Хуторский, Дж. Равен, А. Н. Петров, А.К. Маркова, В.А.Сластенин, Г.И.Саранцев, А.И.Мищенко, Л.Ф.Спирин Т.М. Сорокиа, Н.В.Кузьмина, Л. М. Митина, В. Н. Введенский, Т. Г. Браже, Е. И. Рогов, В.Н. Кикеева, И.В.Тухман и др.

Понимание критериев развития профессиональной компетентности также обусловлено спецификой индивидуальных взглядов различных авторов на структуру компетентности и понимание ее сущности. Дж. Равен в

различных видах компетентностей выделяет такие общие категории как «готовность», «способность», «отношение», «самоконтроль» [27].

Профессиональная компетентность педагога непрерывного образования включает следующие компоненты: знания интегративного характера; профессиональные действия (аналитические, диагностические, прогностические, рефлексивные); профессиональную мотивацию (направленность профессиональной деятельности).

**Развитие компетенций, или наращивание потенциала** — процесс реализации, поддержки и развития способностей людей успешно управлять своей деятельностью для достижения измеримых и устойчивых результатов. Это определение, основанное на деятельности Организации Экономического Сотрудничества и Развития.

Формирование перечисленных компетентностей и на теоретическом уровне, но основная их часть формируется на практике.

✓ В соответствии с современными тенденциями образования к общепедагогическим компетентностям относят следующие: повышать свою квалификацию или полностью переучиваться; быстро оценивать ситуацию и свои возможности;

✓ самостоятельно учиться;

✓ принимать решения и нести за них ответственность; адаптироваться к меняющимся условиям жизни и труда; наработать новые способы деятельности или трансформировать прежние с целью их оптимизации.

В педагогической литературе существует много различных авторских позиций по поводу структуры профессиональной компетентности педагога. Наиболее простым представляется подход Г.М. Коджаспировой, которая компетентность педагога представляет в виде групп педагогических умений, которыми должен овладеть учитель. Такой подход не представляется целесообразным, т.к. считается, что нет необходимости сужать понятие «компетентность» только до умения.

Компетентность – это одна из форм профессиональной деятельности, которая обозначает наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области [20].

Имея различные мнения в определении терминологии, многие авторы придерживаются мнения о триединстве в структуре компетентности: теоретического, практического, личностного (уровней).

В.А. Сластениным, Н.М. Борытко, О.А. Соломенниковой даны определения педагогической компетентности, представлена структура, составлена классификация компетентностей.

И.Д. Лаптева подразделяет компетентности на ключевую, базовую, и специальную. Ключевые компетентности связываются с успешностью личности в быстроменяющемся современном мире, базовые определяют специфику некоторой предметной или надпредметной области. [25].

А.В.Хуторской пишет: «Компетенция включает 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; компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности». [22].

А.И.Турчинов понимает под компетентностью степень выраженности, проявленности присущего человеку профессионального опыта в рамках компетенции конкретной должности.

В «Стратегии модернизации российского образования» понятие компетентности включает когнитивную, операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает обучение (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и др.

Одно из важнейших качеств, которое характеризует компетентность – мотивация - внутреннее пробуждение к новым формам деятельности,

руководящая роль, в каком либо действии. Мотивация - разновидность общественной активности, социального творчества, предпринимаемого лицом. Характерная черта мотивации - применение на себя большую меру ответственности.

Компетенцию можно рассматривать как возможность установления связи между знанием и ситуацией, способностью обнаружить подходящее действие к данной проблеме.

Профессиональная компетентность педагога это – «способность к эффективному выполнению профессиональной деятельности, определяемой требованиями должности, базирующейся на фундаментальном научном образовании и эмоционально-ценностном отношении к педагогической деятельности. Она предполагает владение профессионально значимыми установками и личностными качествами, теоретическим знаниями, профессиональными умениями и навыками», - по мнению автора В.Г. Суходольского.

В настоящее время в науке нет единого подхода к определению понятия - «педагогическая профессиональная компетентность» - рассматривается как системное явление, в единстве педагогических знаний, опыта, свойств, качеств педагога, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность, целенаправленно организовывать процесс педагогического общения, личностное развитие и совершенствование педагога.

Также в современных источниках выделяют: коммуникативную, учебно-познавательную, информационную, социальную, индивидуальную, личностную компетентности. В современных условиях необходимо формировать не только компетентную, но и конкурентоспособную личность.

Воспитатель детского сада должен обладать следующими социально-профессиональными компетенциями, которые позволят осуществить познавательное развитие детей:

1. Социальные компетенции включают обмен информацией между индивидами, заявление о своих интересах и потребностях, проявление

терпимости по отношению к другим людям и их мнениям, умение работать в команде и оказывать различную помощь другим людям, обладание эмоциональной устойчивостью;

2. Познавательные компетенции выражаются в самостоятельном обрабатывании и структурировании информации, поиске новых источников информации, концентрировании на учебе или работе, умении использовать приобретенные знания и навыки в различных ситуациях;

3. Операциональные компетенции - определение цели и порядок работы, умение противостоять неопределенности и неуверенности, умение принимать и осуществлять решения, обобщать результаты работы, определять временной регламент работы;

4. Специальные компетенции включают планирование методов решения проблемы, осуществление самоконтроля, активность в профессиональной деятельности, адаптация в новых ситуациях, оценка и корректировка планов, выявление ошибок и адекватных способов их устранения.

Итак, профессиональные компетенции, являясь фундаментом для внедрения в педагогический процесс компетентного подхода, помогают педагогу ДОО интегрировать знания, навыки и умения при осуществлении инновационной деятельности и использовании современных образовательных технологий на практике [20].

Следовательно, на сегодняшний день любому специалисту необходимо обладать определенным набором компетенций.

Успешность педагогической деятельности во многом зависит от умения и способности каждого педагога мобилизовать свои собственные усилия на систематическую умственную работу, рационально строить свою деятельность, управлять своим эмоциональным и психологическим состоянием использовать свой потенциал, проявлять творческую активность.

### **1.3. Мотивация - инновационный потенциал в структуре личностного роста**

В современных условиях расширяется круг исследований, направленных на выявление тех психологических детерминант, которые лежат в основе инновационного потенциала личности. Литературные данные показывают, что общая структура инновационного потенциала личности рассматривается с учетом закономерностей функционирования мотивационной (прежде всего мотивация достижения), эмоционально-волевой сфер, познавательных процессов (дивергентное мышление, степень ригидности мыслительных процессов и т.д.), индивидуально-психологических особенностей (прежде всего способность к творчеству, интернальность при принятии решений) субъекта деятельности [15].

Для формирования стратегий инновационной деятельности необходимо учитывать так называемые детерминанты развития. Детерминанты – это факторы, определяющие направления развития инновационного потенциала педагога.

Определяющим фактором развития инновационного потенциала педагога является инновационность, способность субъекта быть первым во взаимодействии с инновациями; фактор, ускоряющий принятие субъектом новых технологий [5].

Одной из центральных фигур образовательного процесса был и остаётся педагог. Именно на него возложена миссия реализации целей и задач обучения и воспитания подрастающего поколения. Об исключительной роли педагога в образовании и воспитании детей, в развитии их богатого духовного мира писали и говорили многие выдающиеся педагоги [20].

В связи с этим особую значимость приобретает проблема профессиональной подготовки педагогов, формирование их нравственной, этической и эстетической культуры. В структуре педагогической деятельности важными являются вопросы формирования и развития

исследовательских качеств педагогов, подготовке их к поиску, изучению и внедрению инновационных педагогических технологий [2].

Одним из компонентов инновационного потенциала личности является ее когнитивная сфера и, в частности, система субъективных представлений человека о сущности инновационной деятельности и психологических особенностях участника внедрения новшеств. Именно через эту эталонную систему, имеющую самостоятельный онтологический статус, осуществляется процесс оценивания наличных и необходимых внутренних и внешних средств деятельности, что обеспечивает определенный уровень инновационного потенциала личности.

Чтобы раскрыть структуру инновационного потенциала личности, необходимо проанализировать существующие модели инновационной личности. По мнению А. Инкелес, современной личности присуще «высокая ценность образования и обучения, открытость экспериментам, инновациям и изменениям, планирование будущих действий для достижения предполагаемых целей, способность признавать существование разных точек зрения без опасения изменения собственного видения мира [4]. Данные качества необходимы личности для развития своего интеллекта, под «контролем» которого осуществляется процесс формирования инновационного потенциала.

В самом общем смысле потенциал личности представляет собой ее ресурсный фонд, который может быть актуализирован и задействован для достижения определенного результата при благоприятных условиях развития способностей личности, а также меру возможностей личности в сфере постановки и разрешения задач ее деятельности. В.Н. Марковым дано следующее определение: «Под потенциалом личности понимается система ее возобновляемых ресурсов, которые проявляются в деятельности, направленной на получение социально-значимых результатов» [8].

Структура потенциала личности включает коммуникативный потенциал, представляющий способность личности к сотрудничеству, коллективной

организации и взаимодействию; творческий потенциал, основанный на творческом мышлении, креативных способностях личности; нравственный потенциал, базирующийся на идейно-мировоззренческих составляющих, ценностно-мотивационных свойствах личности [2]. Инновационный потенциал связан с творчеством, креативным мышлением, что показывает его сложную структуру, вбирающую в себя основные элементы *личностного потенциала*.

Опираясь на вышеизложенное, детерминанты инновационного потенциала делятся на внешние (объективные) и внутренние (субъективные), что дает нам право рассматривать инновационный потенциал в структуре личностного.

По нашему мнению, современная личность нацелена не только на самоизменение, но и на самовыражение посредством участия в творческой деятельности, что, в свою очередь, способствует ее самосовершенствованию.

В соответствии с этим можно сделать следующий вывод: центральным звеном в структуре личностного потенциала на современном этапе являются в первую очередь ее креативные способности, то есть творческая составляющая инновационного потенциала. Это согласуется с мнением В.Е. Клочко и Э.В. Галажинского о том, что экономика знаний «выдвигает на первый план творческие потенции человека, его профессионализм и эрудицию» [5].

В отличие от этого креативность предполагает получение определенного результата. Можно рассмотреть креативность как экономическое творчество, изначально предполагающее экономическую прибыль. С этой точки зрения, инновационный потенциал также как и креативность, предполагает решение определенной задачи, сформулированной еще на этапе определения решаемой проблемы.

Инновационный потенциал представляет собой совокупность личностных качеств, способствующих принятию нестандартного решения с помощью имеющихся возможностей личности. Креативность же выступает

как средство преобразования имеющегося явления с целью его необычного, оригинального представления, что, в свою очередь, приводит к появлению инноваций.

В последние годы при обсуждении перспектив и ориентиров реформирования образовательной практики в качестве ее глобальной цели снова объявляется «человек знающий», «человек компетентный», готовый к выполнению определенных социальных функций, обладающий узкоутилитарными знаниями. Иными словами, в реформировании образования мы снова возвращаемся к личностному подходу. Главной целью и ценностью провозглашается достижение внешне заданной компетентности. «Личностное измерение» образования перестает быть приоритетом и перемещается на второй план. Однако что бы ни провозглашалось в качестве главного ориентира образования, значимая роль личности педагога в нем неустраима. Степень позитивности и конструктивности влияния педагога на процесс и результат образования его подопечных, несомненно, обусловлена состоянием его собственной личности. Благоприятные условия для саморазвития и развития детей может создать только тот педагог, который сам чувствует себя более или менее комфортно и который в состоянии справиться с собственными личностными проблемами. Индивидуально-психологический потенциал педагога – всегда актуальная проблема и для исследования, и для психологической практики образования [16].

Высокому уровню готовности к инновационной деятельности соответствует зрелая мотивационная структура, в которой ведущую роль играют ценности самореализации и саморазвития, понимание целей современного образования, знание современных инновационных моделей и технологий образования, а также понимание способов решения задач инновационной деятельности.

Таким образом, анализ литературы по проблеме инноватики приводит к выводу об ограниченном количестве исследований, посвященных изучению инновационного потенциала. Сегодня мы говорим об инновационной

деятельности, технологической подготовленности учителя, активно работающего по совершенствованию учебно-воспитательного процесса ради развития личности учащихся. Педагог – ключевая фигура в образовании. Будущий и сегодняшний интеллектуальный потенциал общества, образовательной системы, отдельного образовательного учреждения зависит от профессиональной квалификации, творчества, социальной активности педагога, наличия у него стимулов для самоотдачи в работе и самообразовании, то есть от его индивидуально-личностных качеств. Активизация педагога и вооружение его современными технологиями обучения – это прямой путь к личностному росту, к творческой активности, поскольку именно «высокий уровень развития ряда профессиональных умений дает мастерство» (В.А. Сластенин). Поэтому за основу берем индивидуально-психологические особенности инновационного потенциала личности.

*Личностный рост* – это непрерывный процесс саморазвития, приобретение человеком навыков управления текущими событиями и поведением в жизненных ситуациях [16].

Чертами личностного роста являются: свобода выбора, уверенность в себе, внутренняя гармония с самим собой, целостное восприятие мира, стремление к самопознанию и многое другое. Личностный рост является эволюционно необходимым процессом и единственным залогом психологического, этического и духовного здоровья индивидуума, а значит и его социального и физического здоровья тоже.

Кроме того, *личностный рост* – это развитие социально-психологической компетентности личности, т.е. способности человека эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми [28].

В последнее время в современной образовательной среде все чаще и чаще встает вопрос о том, что профессиональное совершенствование педагога невозможно без его личностного роста. Ведь он оказывает огромное влияние на психическое и психологическое состояние своих подопечных и

формирование их характера, закладку многих жизненных программ и моделей. Поэтому подготовка будущих специалистов к педагогической деятельности – сложный многосторонний процесс, предполагающий ориентир на целостное развитие личности педагога [16].

Поэтому для непрерывного развития педагогов необходимо создавать условия для их профессионального самосовершенствования и роста[11].

**ВЫВОД:** Таким образом, проанализировав психолого-педагогическую и методическую литературу, мы можем прийти к выводу, что общая точка зрения различных авторов и разработчиков ряда официальных документов на проблему непрерывного образования его сущность может быть выделена в следующем:

1) непрерывное образование – приоритетная проблема, которая возникла в жизни в связи с современным этапом научно-технического развития, политическими, социально-экономическими и культурологическими изменениями;

2) наметились два отношения к непрерывному образованию – от полного его неприятия (объявления утопией) до определения непрерывного образования главным и единственным продуктивным в педагогической идее современного этапа мирового развития;

3) три главных аспекта сущности непрерывного образования:

- традиционный, в непрерывном образовании видят профессиональное образование взрослых, потребность вызвана необходимой компенсацией знаний и умений, недополученных в ходе учебы. Своего рода компенсаторное, дополнительное образование, часть «конечного» образования - «образования на всю жизнь»;

б) образование как пожизненный процесс («учиться всю жизнь») и отдают предпочтение педагогически организованным формальным структурам (кружки, курсы, средства массовой информации, заочное и вечернее обучение);

в) идея пожизненного образования «пропускается» через потребности личности, чье стремление к постоянному познанию себя и окружающего мира становится ценностью («образование через всю жизнь»). Целью непрерывного образования в этом случае становится – всестороннее развитие (включая саморазвитие) человека, его биологических, социальных и духовных потенций, а в конечном итоге – его «окультуривание» как необходимое условие сохранения и развития культуры общества.

Развитие профессиональных компетенций педагогических работников зависит от индивидуальных способностей человека, от тех методических, социальных условий в которые он помещен. Педагог – профессионал – это нуждающийся в постоянном образовании человек, стремящийся к нему, осознающий необходимость повышения собственной профессиональной компетентности.

Таким образом, непрерывное образование, способствует развитию, востребованных современной практикой, компетенций. Специально созданные, управляемые методические условия способствуют созданию целостного образовательного пространства, стимулирующего педагога на развитие и саморазвитие.

## **Глава II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

### **2.1. Организация исследования по изучению профессиональных компетенций педагогических работников дошкольных образовательных организаций**

Вся современная система образования настроена на то, чтобы научить ребёнка не «заучивать предмет», а уметь мыслить. Быть успешным - постоянно идти вперёд, развиваться. Труднее дело обстоит со взрослыми, которые воспитаны на старых традициях. Очень часто, работая с педагогами, можно услышать: «Я двадцать лет учу детей с мелом в руках и не собираюсь ничего менять!» Или: «Учу так, как меня учили в своё время, а я - хороший специалист». Отсюда возникают первые противоречия между действительным образованием и миром, в котором живет подрастающее поколение. Таким педагогам тяжело понять и принять, что реальный мир динамичнее, развитее, чем он и его способности воспринимать современный мир. Трудно представить, что такой «инертный» педагог сможет подготовить ребенка к действию с современным оборудованием, вызвать интерес и восторг у ребенка, замотивировать его на дальнейшее развитие. В гипотезе исследования мы предполагаем, что непрерывное образование обеспечивает развитие профессиональных компетенций педагогических работников доо при следующих методических условиях: выявление педагогом собственных проблем; формирование собственной траектории повышения квалификации, встраивание в работу ГМО, использование выявленных ресурсов на городском уровне; анализ профессиональной деятельности педагогом. Профессиональная компетентность предполагает, что педагог кроме владения необходимой базой профессионально значимых личностных качеств и установок, теоретических знаний и профессиональных умений и навыков, которые он будет совершенствовать не только через созданные

внешние условия непрерывного образования, но и через процесс самообразования. Самообразование - развитие личности, которое зависит от мотивации. В свою очередь от мотивации будет зависеть, как будут использованы его способности, интересы, устремления, выбор между действиями и достижением его результатов.

Таким образом, для проведения эксперимента нами были выбраны следующие методики:

- «Методика диагностики мотивации к достижению успеха» Т. Элерса, чтобы определить уровень мотивации педагогических работников к достижению успеха. Данный опросник представляет стимульный материал из 41 утверждения, на которые испытуемому необходимо дать один из 2 вариантов «да» или «нет». Степень выраженности оценивается количеством баллов, совпадающих с ключом.

Ранее мы уже говорили о том, что развитие профессиональных компетенций педагогических работников (творческой индивидуальности, восприимчивости к педагогическим инновациям, способностям адаптации в меняющейся педагогической среде) зависит от индивидуальных способностей человека.

Далее были выбраны следующие две методики:

- Методика С. Баднера «Определение толерантности к неопределенности», позволит увидеть способности педагога действовать в незнакомой обстановке, перепроектировке его деятельности, действии педагога в непривычных ситуациях, умении выйти из ситуации в случае недостатка собственных знаний, а также способность к инновационной деятельности. Адаптированный перевод методики исследования толерантности к неопределенности, разработанный американским психологом С. Баднером. Респонденту предлагается внимательно прочитать ряд утверждений и оценить каждое по шкале от 1 до 7 в соответствии с тем, насколько верно оно его описывает.

Каждому ответу на четный пункт присваивается от 1 до 7 баллов («абсолютно не согласен» — 1 балл, «абсолютно согласен» — 7 баллов). Каждому ответу на нечетный пункт присваивается реверсивный (обратный) балл (то есть 7 становится 1, 6 – 2, 5 – 3, 4 – 4, 3 – 5, 2 – 6, а 1 – 7). Затем подсчитывается общая сумма баллов, набранных по всем пятнадцати пунктам. Чем выше этот показатель, тем респондент более толерантен к неопределенности. Подсчет суммы баллов по отдельным субшкалам позволяет обнаружить основной источник интолерантности к неопределенности: новизну, сложность или неразрешимость. Разброс баллов: 16-48 – низкий показатель, 49-80 – средний, 81-112 – высокий.

С помощью методики «Теста – опросника самооотношения Столина» мы сможем оценить самооотношение педагогов к собственной педагогической деятельности. Построен в соответствии с разработанной В.В. Столиным иерархической моделью структуры самооотношения. Опросник содержит семь шкал, направленных на измерение выраженности установки на те или иные внутренние действия в адрес "Я" испытуемого. Показатель по каждому фактору подсчитывается путем суммирования утверждений, с которыми испытуемый согласен, если они входят в фактор с положительным знаком; и утверждения, с которыми испытуемый не согласен, если они входят в фактор с отрицательным знаком.

Описание эмпирических методик исследования см. в Приложении А.

Результаты, полученные в ходе проведения констатирующего эксперимента, позволят выявить уровень мотивации педагогов дошкольных образовательных организаций, их способности к инновационной деятельности и самооотношение педагогов к собственной педагогической деятельности.

Данные результаты будут использованы для создания специально организованных методических условий для непрерывного образования, которые помогут развить профессиональные компетентности педагогических работников дошкольных образовательных организаций.

В качестве экспериментальной группы были выбраны педагоги МБДОУ г Ачинска - общая численность 20 человек.

Исследование проводилось в несколько этапов:

- на первом этапе, исходя из темы исследования, нами был подобран диагностический инструментарий;

- на втором этапе была проведена диагностика развития профессиональных компетенций;

- на третьем этапе создание методических условий для непрерывного образования педагогических работников в дошкольных образовательных организациях специально организованных методических мероприятий по непрерывному образованию, педагогических работников дошкольных образовательных организаций.

- на четвертом этапе проведение повторного обследования респондентов, количественный и качественный анализ результатов формирующего эксперимента, оформление выпускной квалификационной работы.

## **2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.**

В ходе проведения нами констатирующего эмпирического исследования с целью изучения развития профессиональных качеств: мотивации на достижение успеха, толерантности к неопределенности, самоотношение к собственной деятельности, были получены следующие результаты.

При анализе результатов, полученных по методике «Определение толерантности к неопределенности» (Баднер С.) показатели распределились следующим образом (Результаты представлены в приложении Б, таблица 1, 2):

1. Низкий уровень толерантности к неопределенности (разброс баллов 16-48) показали 40% исследуемых педагогов. Респондентам, отнесшим себя к

данной группе, не свойственно терпеливое отношение ко всем нововведениям и изменениям в образовательном процессе, их выбивают из рабочей колеи возникающие трудности, связанные с применением на практике инноваций и инновационных технологий, а также предъявление «новых требований» к деятельности педагога.

2. Средний уровень толерантности к неопределенности (разброс баллов 49-80) показали 55% исследуемых педагогов. Данные респонденты характеризуются умением без раздражения и выраженной враждебности относиться к мнениям, взглядам и привычкам других людей, быть терпимыми и тактичными. Находить альтернативные решения в сложившейся ситуации.

3. Высокий уровень толерантности к неопределенности (разброс 81-112) показали 5% педагогов. Респондентам данной группы свойственна толерантность и чувствительность к новым, незнакомым ситуациям, сложной, противоречивой информации и проблемам, которые трудно разрешимы.



*Рис. 1 Анализ первичных результатов по методике «Определение толерантности к неопределенности» (Баднер С.), показатели в процентном соотношении*

уровнем толерантности.

Процентное соотношение уровней толерантности к неопределенности в выборке испытуемых представлено на рисунке 1.

Таким образом, в целом по выборке, толерантность к неопределенности по данной методике находится на среднем уровне развития, однако есть педагоги с высоким уровнем, и достаточно большая степень с низким

В результате диагностики мотивации к достижению успеха («Методика диагностики мотивации к достижению успеха Т. Элерса») мы получили следующие данные (результаты представлены в приложении Б, таблица 3, 4):

1. Низкий уровень мотивации к успеху – достижению цели, где преобладает высокая мотивация к избеганию неудач (защита), показали 15% респондентов.

2. Средний уровень мотивации к достижению успеха показали 40% исследуемых педагогов МБДОУ

3. Умеренно высокий уровень мотивации к достижению успеха показали 25% педагогов. Респонденты, отнесшие себя к данной группе, мотивированы на успех, а также предпочитают средний уровень риска.

4. Слишком высокий уровень мотивации к достижению успеха показали 20% педагогов МБДОУ

Таким образом, преобладает средний уровень мотивации достижения на успех по данной методике у исследуемых педагогов. Процентное соотношение уровней мотивации к достижению успеха в выборке испытуемых представлено на рисунке 2.



*Рис. 2 Анализ первичных результатов по методике «Мотивации к достижению успеха Т. Элерса», показатели в процентном соотношении*

Анализируя опросную методику «Тест – опросник самооотношения Столина» мы получили следующие результаты ( результаты представлены в приложении Б, таблица 5, 6):

Ярко выражен признак у 50% респондентов данной выборки по шкалам: самоинтерес, самопринятие, самоуважение. Такие показатели значат, что этим педагогам свойственны: эмоциональное одобрение, принятие себя таким, каков есть, пусть даже с некоторыми недостатками, они готовы общаться с собой «на равных», уверенность в своей интересности для других. Педагоги с таким признаком, обладают верой в свои собственные силы, способности, энергию, самостоятельность, оценку своих возможностей контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательным, понимая самого себя.

У 40% педагогов ярко выражен признак аутосимпатия, который отражает дружелюбность к собственному «Я», доверие к себе, положительную самооценку. Показатели шкалы саморукводство составляют 60% респондентов данной выборки. Можно видеть, что основным источником активности и результатов, как деятельности, так и личности, является сам респондент. У 25% респондентов по результатам диагностики выявлена враждебность к собственному «Я», проявляется через раздражение, презрение по отношению к себе. Отсутствия симпатии к себе, готовность поставить себе в вину свои неудачи, собственные недостатки об этом говорят ярко выраженные признаки у 40% респондентов данной выборки. У 35% педагогов данной выборки ярко выражен признак самообвинения, данные значения говорят готовности поставить себя в вину, и неудачи, собственные недостатки. Отсутствует симпатия по отношению к себе, которая сопровождается негативными эмоциями в свой адрес, несмотря на высокую самооценку собственных качеств. Опираясь на результаты, свидетельствует низкий признак самоуверенности у 40% педагогов, что показывает неудовлетворенность собой и своими возможностями, испытывающие постоянные сомнения в принятии решений. Все же главным

источником активности и результатов своих касающихся деятельности, так и личности, является он сам педагог, это показывает отсутствие не выраженного признака саморуководство.

Таким образом, по опросной методике, мы видим, что у 35% педагогов

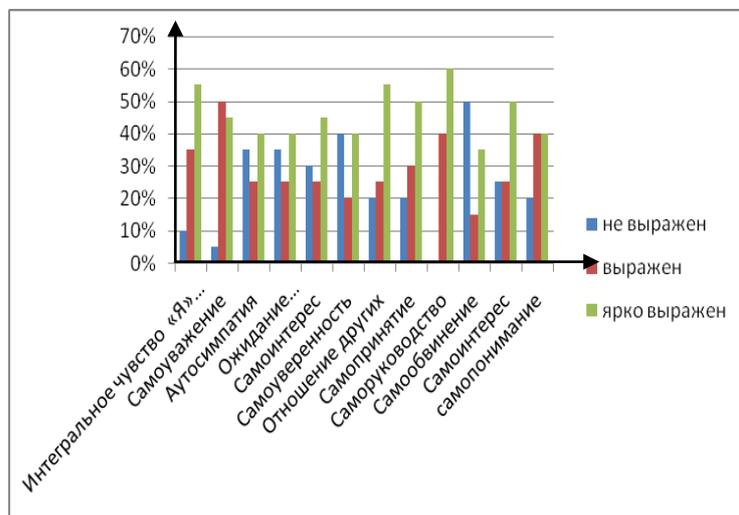


Рис. 3 Анализ первичных результатов по методике «Тест опросник - самоотношения Столина», в процентном соотношении.

выявлена враждебность к собственному «Я», готовность к самообвинению, видение в себе по преимуществу недостатков. Уверенность в своей интересности для других у 50% педагогов. Нет веры в свои силы, способности, оценку своих возможностей, понимания себя, закрытости,

неспособности или нежелания выдавать значимую информацию о себе у 10% педагогов. У 55% педагогов глубокая осознанность «Образа Я», повышенная рефлексивность и критичность.

Процентное соотношение признаков самоотношения в выборке испытуемых представлено на рисунке 3.

Подводя итоги исследования, и обобщая его результаты, можно сделать следующие выводы. У 40% педагогов определен низкий уровень толерантности к неопределенности, что означает, любые возникающие трудности выбивают из колеи педагогов при внедрении инноваций и инновационных технологий. При этом в данной выборке у 15% педагогов выявлен низкий уровень к достижению успеха. Среди педагогов преобладают такие признаки, как самоуважение, самоинтерес у 50%, саморуководство у 60%.

Итак, большинство испытуемых самоуверенны, с ярко выраженным признаком аутосимпатии, это выражается через отражение дружелюбности к собственному «Я», доверия к себе. Однако результаты показали, что у 35% педагогов выражен признак самообвинения, ожидание положительного отношения у 40% данной выборки. Так же было выявлено, что у 40% педагогов присутствует неуверенность в себе, у 5% не выражен признак самоуважения.

Подводя итог, в целом по выборке, педагоги имеют противоречивый и неустойчивый образ «Я».

Данные констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что группа педагогических работников имеют противоречия между требуемым и реальным уровнем профессиональных компетенций. Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что данной группе педагогов необходимо создать специально организованные условия для развития необходимых профессиональных компетенций.

### **2.3. Создание методических условий для непрерывного образования педагогических работников в дошкольных образовательных организациях**

Для развития профессиональных компетенций педагогических работников дошкольных образовательных организаций информационно - методическим отделом управления образования администрации города Ачинска для непрерывного образования были созданы следующие условия.

В рамках непрерывного образования нами был охвачен только третий этап - последипломное образование, через включение педагогов дошкольных образовательных организаций в методические мероприятия.

Второй год на территории города Ачинска формируется новый подход к формированию методического заказа на профессиональное развитие

педагогических работников. Предварительно, для методистов дошкольных образовательных организаций были проведены в рамках «Школы методиста» семинары-практикумы по «обнаружению проблемы в своей деятельности самим педагогом», построения путей решения выявленной проблемы, ее решение самостоятельно, либо с помощью явного ресурса, оформление методического заказа на устранение данной проблемы. Если у педагогов нет имеющихся проблем, то можно пойти по пути усиления сильных сторон педагога.

Данный принцип лег в основу формирования «Методического заказа». На уровне образовательной организации, методистом, организовывается деятельность, которая позволит педагогу выявить свои слабые стороны/недостаточно сформированные компетентности, педагог самостоятельно или при помощи методиста образовательной организации описывает пути решения данной проблемы, часть решает самостоятельно путем самообразования, часть решает с помощью привлечения явного ресурса - ресурс образовательной организации или известный ему ресурс. Это может быть работа в рамках семинаров, мастер-классов, обсуждений, круглых столов, организованных в образовательной организации. Это может быть организованное наставничество, сетевое взаимодействие между образовательными организациями. Далее оформляется городской заказ на привлечение дополнительного ресурса. Данный заказ обрабатывается информационно-методическим отделом управления образования города Ачинска. Могут быть предложены следующие рекомендации: посещение мероприятий проводимых в рамках проблемных и творческих групп, посещение занятий, просмотр открытого мероприятия, обращение к опыту работы педагога, являющимся ресурсом на территории города по выявленной проблеме, или рекомендации на прохождение курсов повышения квалификации, с указанием координат и названия курсов. Сформированный методический заказ на привлечение дополнительного ресурса направляется руководителям творческих и проблемных групп, далее кураторами из числа

методистов информационно-методического отдела сопровождается исполнением данного заказа. Если проблемы выявленные педагогом в ходе анализа своей педагогической деятельности повторяются и могут быть решены только с привлечением дополнительного ресурса, не имеющегося на территории города, оформляется заказ на курсы повышения квалификации в центры дополнительного образования или центры повышения квалификации. Данная процедура формирования методического заказа позволяет выявить большее количество осознанных проблем в ходе анализа педагогической деятельности, у педагогов появляется мотивация в устранении данной проблемы, педагог более ответственно подходит к прохождению шагов по устранению «своей» профессиональной проблемы. Отсюда возрастает количество замотивированных педагогов, приходящих на мероприятия методического характера, включающихся в работу творческой и проблемной группы, повышается их эффективность и качество проводимых мероприятий.

Для поддержки педагогов города в системе непрерывного образования муниципальной методической службой была разработана серия мероприятий: появляются и традиционные мероприятия: городской конкурс профессионального мастерства «Педагог города», акция для молодых педагогов «Молодость, творчество, поиск», Интернет – фестиваль «Современный урок». Перечисленные мероприятия по организации имеют долговременный характер, задания требуют постоянного включения в деятельность. Конкурс «Педагог города» включает в себя обучающий этап всех желающих претендентов на участие в конкурсе, заочный, отборочный этап, финал и пост финальный этап – дальнейшее участие в краевых конкурсах «Учитель года», «Лучший воспитатель», «От специальности к профессии», а также и постконкурсное: сопровождение потенциальных участников следующего конкурса/ мероприятия, становятся ресурсом для города.

Интернет-фестиваль «Современный урок», позволяет выявить и распространить лучшие педагогические идеи, направленные на повышение качества современного урока/занятия/мероприятия, через систему непрерывного повышения квалификации педагогов города. В фестивале участие могут принимать как отдельные педагоги, так и команды педагогов отдельных образовательных организаций, количество человек не ограничивается, также могут быть организованы команды путем объединения участников из разных образовательных организаций, но работающие над одной идеей, в одном ключе повышения своей компетентности. Участие в Фестивале помогает обнаружить интересующую их тему/проблему, поставить перед собой реальные, достижимые цели/образовательные задачи, простроить самому для себя траекторию развития. Найти ресурс в сети Интернет, для самостоятельного повышения своей компетентности в интересующем его вопросе, создать свой продукт/идею в данном направлении, спрогнозировать его дальнейшее применение в педагогической деятельности, дать рекомендации/отзывы на продукты/идеи коллег по участию в Интернет-фестивале.

Акция для молодых педагогов «Молодость, творчество, поиск», также носит каскадный характер. Происходит обучение через деятельностный подход, демонстрацию новых форм (проектировочные семинары, коллективный просмотр и обсуждение фильмов, деловые игры, круглый стол, ОДИ-образные (организационно-деятельностные) игры и т.д.). Далее создаются условия для применения «нового» в своей деятельности, получение своего педагогического продукта, предоставление педагогического продукта на краевых мероприятиях ТИМ «Бирюса», «Тепсей», экспертиза проектов молодых педагогов, «Территория 20/20». В рамках краевых проектов, продолжается становление профессиональных компетентностей.

Важной частью в работе педагогических работников остается аттестация на квалификационные категории. На территории города Ачинска ведется

активная пропаганда по бытующему мнению «формального написания аттестационных документов». С руководителями творческих, проблемных групп и профессиональных педагогических объединений (педагогов-психологов, учителей –логопедов, дефектологов), ведется активная работа по формированию этапов согласования аттестационных документов. В конце учебного года всем руководителям профессиональных педагогических объединений направляется предварительный график на аттестацию. Педагоги планирующие проходить аттестацию определяются в каком направлении им необходима дальнейшая работа, происходит выбор той или иной проблемной или творческой группы, работа в профессиональных объединениях. В муниципальном Положении о работе творческих, проблемных группах, указан пункт о том, что педагоги, планирующие аттестацию, имеют право подписывать аттестационные документы в рамках той группы или объединения в котором проработали не менее года. Таким образом ссылаясь на Положение руководители, утверждают план методической работы с включением в реализацию данного плана всех педагогов, планирующих в следующем учебном году прохождение аттестации. В содержание работы так же включаются решение проблем педагогических работников, поступивших в методическом заказе. Таким образом выявляются новые ресурсы по решению возникающих проблем.

Те педагоги, которые не включаются в работу творческих, проблемных групп или профессиональных объединений, процедуру согласования проходят через Городской методический совет.

Каждый раз содержание мероприятия обновляются, вносятся новые элементы.

Подробнее с методическими мероприятиями проводимыми на территории города Ачинска муниципальной методической службой, для развития профессиональных компетенций педагогических работников дошкольных образовательных организаций можно в приложении В.

## 2.4. Анализ результатов формирующего эксперимента

Для выявления условий непрерывного образования педагогических работников дошкольных образовательных организаций для развития их профессиональных компетенций нами использовались те же методики, что и в констатирующем исследовании: «Определение толерантности к неопределенности» (Баднер С.), «Методика диагностики мотивации к достижению успеха Т. Элерса», «Тест – опросник самоотношения Столина». Повторное эмпирическое исследование проводилось на том же педагогическом коллективе, максимально вовлеченных в специально созданные условия для непрерывного образования, в городские мероприятия.

Результаты диагностики педагогов, полученные, по методике «Определение толерантности к неопределенности» (С. Баднера) после формирующего исследования и в сравнении с первичными показателями включения в непрерывное образование представлены в Приложении Г таблицах 7, 8, 9.

Из результатов исследования, приведенных в таблице 7, видно, что у 20% педагогов выявлен низкий уровень толерантности к неопределенности, 65% средний уровень, 15% педагогам свойственна толерантность и чувствительность к новым, незнакомым ситуациям. У педагогов с такими особенностями проявляется способность воспринимать неопределенные ситуации как желательные, а не как источник угрозы. Они всегда чувствуют себя комфортно при любых ситуациях; способны продуктивно действовать в незнакомой обстановке; при недостатке информации могут взять на себя ответственность, как правило, принимают решение без долгих сомнений и боязни неудачи.

Процентное соотношение уровней толерантности к неопределенности в выборке испытуемых до и после включения в непрерывное образование обеспечивающее развитие профессиональных компетенций педагогических

работников дошкольных образовательных организаций представлено на рисунке 4.



Рис. 4 Динамика показателей уровня толерантности к неопределенности (по результатам первичной и повторной диагностики)

средний уровень мотивации к достижению успеха, у 25% – умеренно высокий уровень, у 40% педагогов – слишком высокий уровень, это значит, что большинство из них мотивированы на успех и имеют большие надежды на него, избегая высокого риска. У 5% педагогов был выявлен низкий уровень мотивации к достижению успеха, который препятствует достижению цели.



Рис.5 Динамика показателей мотивации достижения успеха (по результатам первичной и повторной диагностики)

Результаты диагностики мотивации достижения успеха Т. Элерса до и после включения в условия непрерывное образования представлены в Приложении Г таблицах 10, 11, 12.

Как видно из результатов исследования, приведенных в таблице 10-11, у респондентов данной выборки у 30% выявлен

средний уровень мотивации к достижению успеха, у 25% – умеренно высокий уровень, у 40% педагогов – слишком высокий уровень, это значит, что большинство из них мотивированы на успех и имеют большие надежды на него, избегая высокого риска. У 5% педагогов был выявлен низкий уровень мотивации к достижению успеха, который препятствует достижению цели.

Процентное соотношение уровней мотивации к достижению успеха в выборке испытуемых до и после включения в условия непрерывного образования представлены на рисунке 5.

В Приложении Г таблице 14 представлены результаты по изучению самооотношения.

Анализируя результаты, можем отметить, что ярко выражен признак «саморуководство» у 70% педагогов. У 55% респондентов выражен признак по шкалам: самопонимание, самоуважение, самопринятие, которые дают основание характеризовать педагогов следующим образом: они способны принимать себя таким, какие есть; позитивно относятся к себе. 45% педагогов одобряют себя в целом, имеют положительную самооценку, доверяют себе. Выражен признак «самоуверенность» у 35% испытуемых, скорее всего, у них отсутствует внутреннее напряжение, они обладают такими качествами, как самостоятельность и уверенность в принятии решений.

Сравнительный анализ результатов исследования по методике «Тест – опросник самоотношения Столина» представлен в приложении Г таблице 15 .

**ВЫВОД:** После включения педагогов дошкольных образовательных организаций в условия непрерывного образования для развития их профессиональных компетенций, наметились положительные тенденции: изменился уровень толерантности к неопределенности: низкий уровень сократился на 20%, средний - повысился на 10%. По результатам методики мотивации к достижению успеха отмечается, что у 40% педагогов высокий уровень он стал высоким, т.е. преподаватели в большей степени стали ориентироваться на успех, избегая высокого риска. Согласно результатам «Опросника самоотношения Столина» видны положительные изменения признаков по шкалам: самоуверенность, самопринятие, самопонимание, самоуважение, самоуверенность.

Таким образом, можем говорить о том, что созданные условия непрерывного образования способствуют развитию профессиональных компетентностей, а именно: толерантность к неопределенности, мотивация к достижению успеха, аутосимпатия, самопринятие, самоинтерес.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучив психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, мы можем отметить, что непрерывное образование рассматривается с разных сторон:

- как процесс роста образовательного потенциала личности в течение жизни, - становление и развитие личности как в периоды её физического и социально-психологического созревания, расцвета и стабилизации жизненных сил и способностей, так и в периоды старения организма, когда на первый план выдвигается задача компенсации утрачиваемых функций и возможностей.

- как педагогическая система - совокупность средств, способов и форм приобретения, углубления и расширения общего образования, профессиональной компетентности, культуры, воспитания гражданской и нравственной зрелости. Это процесс формирования и удовлетворения его познавательных запросов и духовных потребностей, развития задатков и способностей в сети государственно-общественных учебных заведений и путём самообразования.

Мы рассматривали непрерывное образование, через призму последипломного образования. Непрерывное образование обеспечивает развитие профессиональных компетенций педагогических работников дошкольных образовательных организаций при следующих методических условиях:

- выявление педагогом собственных проблем;
- формирование педагогом собственной траектории повышения квалификации, направленной на решение профессиональных задач;
- встраивание в работу городских методических объединений, творческих и проблемных групп;
- использование выявленных ресурсов педагогических работников на городском уровне;

- анализ профессиональной деятельности педагогом: устранения/неустранение выявленной проблемы.

Сегодня мы говорим о профессиональных компетентностях педагога, его технологической подготовленности. Педагога активно работающего по совершенствованию учебно-воспитательного процесса ради развития личности учащихся. Анализ литературы по проблемам непрерывного образования приводит к выводу что педагог – ключевая фигура в образовании.

Интеллектуальный потенциал общества, образовательной системы, отдельной образовательной организации зависит от социальной активности педагога, наличия у него творчества, стимула для самоотдачи в работе и самообразовании, от его порыва к профессиональной квалификации, то есть от его индивидуально-личностных качеств. Активизация педагога – это прямой путь к личностному росту, к творческой активности, поскольку именно «высокий уровень развития ряда профессиональных умений дает мастерство» (В. А. Сластенин). Поэтому за основу берем такие профессиональные компетенции как толерантность к неопределенности, мотивацию и самоотношение. Только в совокупности профессиональных и личностных качеств педагог будет успешным, востребованным.

Многие ученые рассматривают феномен профессиональной компетентности в своих работах (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов, О.Г. Красношлыкова, О.А. Козырева, М.И. Лукьянова, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Л.М. Никитина, В.И. Загвязинский, В.Н. Лебедев, Е.В. Андриенко, О.А. Булавенко, Е.Н. Бондаренко, В.А. Метаева, Н.Л. Солянкина, Э.М. Никитин, Н.В. Кузьмина, С.А. Дружилов, Я.И. Кузьминов, В.Л. Матросов, В.Д. Шадриков и др.), в большинстве случаев исследователи ограничиваются изучением набора профессионально - важных качеств, их формирования и оценки; необходимых для успешной педагогической деятельности, развитии творческой индивидуальности, восприимчивости к педагогическим инновациям, способностей адаптироваться в меняющейся педагогической

среде (мотивации к достижению успеха, толерантности к неопределенности, самопринятию, аутосимпатии).

В рамках темы и цели выпускной работы, нами были использованы следующие методики: «Определение толерантности к неопределенности» (С. Баднера), «Методика диагностики мотивации к достижению успеха Т.Элерса», тест «Опросник самоотношения Столина».

Изучение развития профессиональных компетентностей педагогических работников МБДОУ г Ачинска.

В ходе изучения профессиональных компетенций педагогов мы пришли к выводу о том, что у 40% педагогов определен низкий уровень толерантности к неопределенности, что означает, любые возникающие трудности выбивают из колеи педагогов при внедрении инноваций и инновационных технологий. При этом в данной выборке у 15% педагогов выявлен низкий уровень к достижению успеха. По опросной методике, мы видим, что у 35% педагогов выявлена враждебность к собственному «Я», готовность к самообвинению, видение в себе по преимуществу недостатков. Опираясь на результаты, свидетельствует низкий признак самоуверенности у 40% педагогов, что показывает неудовлетворенность собой и своими возможностями, испытывающие постоянные сомнения в принятии решений, ожидание положительного отношения. Все же главным источником активности и результатов своих касающихся деятельности, так и личности, является он сам педагог, это показывает присутствие не выраженного признака саморуководство у 10%. Подводя итоги констатирующего эмпирического исследования, можно сделать вывод о том, что данную группу педагогов целесообразно включать в специально созданные условия по вовлечению в непрерывное образование. При анализе изучения источников литературы находим понимание «непрерывного образования» идея пожизненного образования «пропускается» через потребности личности, чье стремление к постоянному познанию себя и окружающего мира становится ценностью («образование через всю жизнь»). Целью

непрерывного образования в этом случае становится – всестороннее развитие (включая саморазвитие) человека, его биологических, социальных и духовных потенций, а в конечном итоге – его «окультуривание» как необходимое условие сохранения и развития культуры общества. Тогда «профессиональные компетенции» – совокупность качеств, которые определяют способность или неспособность человека достигать успеха в выбранной им сфере профессиональной деятельности, сумма знаний, умений, способностей и «прочих» характеристик. Для выявления профессиональных компетенций необходимо не только оценить психологические особенности человека, черты его личности (если педагог надежный, инициативный и ответственный, то он сможет хорошо выполнять рабочие обязанности), но и поведение в реальных условиях которое приводит к успеху или неудаче. При включении педагогических работников в условия непрерывного образования, созданию особых ситуаций, в которых еще раз анализируются аспекты поведения из реальной практики, участникам приходится анализировать, получать такие сведения о себе, которые предусматривают переосмысление сложившихся фрагментов «Я-концепции», «концепции «Другого»», «Я - Идеального». Иными словами через непрерывное образование раскрываются и развиваются все основополагающие компоненты профессиональных компетенций.

Для анализа результатов формирующего эмпирического исследования, эффективности созданных условий непрерывного образования, нами использовались те же методики, что и в констатирующем эмпирическом исследовании.

Таким образом, цель, поставленная выпускной квалификационной работе, достигнута, все задачи решены в полном объеме, гипотеза подтверждена, выбор методов исследования адекватен поставленным задачам. Мы можем говорить о том, что непрерывное образование обеспечивает развитие профессиональных компетенций педагогических

работников дошкольных образовательных организаций при следующих методических условиях:

- выявление педагогом собственных проблем;
- формирование педагогом собственной траектории повышения квалификации, направленной на решение профессиональных задач;
- встраивание в работу городских методических объединений, творческих и проблемных групп;
- использование выявленных ресурсов педагогических работников на городском уровне;
- анализ профессиональной деятельности педагогом: устранения/не устранение выявленной проблемы.

## Список литературы

1. Бороздина Г.В. Основы психологии и педагогики : учеб. пособие / Г. В. Бороздина. - 3-е изд., стереотип. - Минск : Изд-во Грвцова, 2013.
2. Брылева О.А. Инновационный потенциал личности в образовательном пространстве/ О.А. Брылева, Е.В. Шарапановская, И.В. Григоричева, Е.В. Четошникова. – Барнаул: АлтГПА, 2010.
3. Глуханюк Н.С. Практикум по психодиагностике: учеб. пособие – 2-е изд., переруб. и доп. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2005. – 216с
4. Инкелес А.М. Менеджмент: Организационное поведение. – М., 2003
5. Ключко В.Е. Инновационный потенциал личности: системно – антропологический контекст/ В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский// Вестник Томского Государственного университета. – 2009. – №325. – С. 146-151.
6. Ключко В.Е. Исследование инновационного потенциала личности: концептуальные основания/ В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский// Сибирский психологический журнал. – 2009. - №33. -С. 28-35.
7. Кухарев И.В. На пути к профессиональному совершенству: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 159. – (Мастерство учителя; идеи, советы, предложения). – 159 с.
8. Марков В.Н. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка. – М.: РАГС, 2001. – 162 с.
9. Маркова, А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А. К. Маркова. - М.: Просвещение, 1993. - 192 с.
10. Мезенцева О.И., Кузнецова Е.В. Монография Психолого-педагогические условия развития профессиональных компетенций современного педагога», Новосибирск, 2013.
11. Менеджмент в управлении школой: краткий словарь терминов и понятий / Авт.- составитель М.А. Абдуллина. – Уфа, 2004.

12. Микляева Н.В. Инновации в детском саду: пособие для воспитателей / Н.В. Микляева. – М.: Айрис-пресс, 2008. 160с.
13. Морева, Н.А. Технологии профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.А. Морева. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский дом «Академия», 2008. – 432 с.
14. Под редакцией Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой «Психодиагностика толерантности личности.. — М.: Смысл, 2008. — 172 с.
15. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия. – М., 2002. – 96с.
16. Рамендик Д.М. Тренинг личностного роста: Учебное пособие. – М.: ФОРУМ ИНФРА – М, 2007. - 176с.
17. Розанова В.А. Психология управления – М., 1999. С.105-106
18. Романова, Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиографы / Е.С. Романова. – 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. – 464 с.: ил.
19. Селезнева Н.А. Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств-участников Содружества Независимых Государств. - М., 2004. С. 55
20. Сластенин В.А. Педагогика/ В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002.
21. Степанова, В.Е. В пространстве Мышления и Деятельности (Саморазвитие педагогического коллектива) / В.Е. Степанова. – Якутск: Изд-во ИПКРО, 2007. – 164 с.
22. Хуторская А.В. Педагогическая инноватика. – М.: Академия, 2008.
23. Чигринова М.В. Психологические средства повышения инновационного потенциала руководителя: Дисс. ... канд. психол. наук. – Л., 1983.

24. Юсуфбекова Н.Р. О педагогической инноватике// Советская педагогика. – 1991. – № 11.

25. Яковенко В.Б. Введение в инновационные технологии / Европ. ун-т финансов, информац. систем, менеджмента и бизнеса. – К.: Изд-во Европ. ун-та финансов, информ. систем, менеджмента и бизнеса, 1999. – 70 с.

Интернет ресурсы:

26. Инновации в образовании// Интернет-журнал "Эйдос". 2005. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://eidos.ru/journal/2005/0910-26.htm>

27. Педагогика: <http://paidagogos.com/?p=58#hcq=pITFEzp>

28. Психологическая практика: личностный рост и связанные с ним иллюзии. – Режим доступа. – URL: <http://drupal.psychosfera.ru>.

29. Социальная сеть работников образования nsportal.ru <http://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library/2014/07/15/nepriyemnoe-obrazovanie-pedagogov-ou>

**Опросник «Определение толерантности к неопределенности» (С. Баднер)**

*Инструкция:* Оцените, пожалуйста, степень своего согласия или несогласия с приведенными ниже утверждениями.

№	Утверждение	<i>Абсолютно не согласен</i>	<i>Не согласен</i>	<i>Скорее не согласен</i>	<i>Не знаю</i>	<i>Скорее согласен</i>	<i>Согласен</i>	<i>Абсолютно согласен</i>
	Оценка	1	2	3	4	5	6	7
1.	Специалист, который не может дать четкий ответ, видимо, не слишком много знает.	7	6	5	4	3	2	1
2.	Я бы хотел пожить за границей какое-то время.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Нет такой проблемы, которую нельзя решить.	7	6	5	4	3	2	1
4.	Люди, которые подчинили свою жизнь расписанию, наверное, лишают себя большинства радостей жизни.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Хорошая работа — это та, на которой всегда ясно, что нужно делать и как это нужно делать.	7	6	5	4	3	2	1
6.	Интереснее заниматься сложной проблемой, чем решать простую.	1	2	3	4	5	6	7
7.	В долговременной перспективе большего можно добиться, решая маленькие, простые проблемы, чем большие и сложные.	7	6	5	4	3	2	1
8.	Часто наиболее интересные люди — это те, кто не боится быть оригинальным и непохожим на других.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Привычное всегда предпочтительнее незнакомого.	7	6	5	4	3	2	1
10.	Люди, которые настаивают на ответе либо «да», либо «нет», просто не знают, насколько все на самом деле сложно.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Человек, который ведет ровную, размеренную жизнь без особых сюрпризов и неожиданностей, на самом деле должен быть благодарен судьбе.	7	6	5	4	3	2	1
12.	Многие из наиболее важных решений основаны на неполной информации.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Я больше люблю вечеринки со знакомыми людьми, чем те, на которых большинство людей совершенно мне незнакомы.	7	6	5	4	3	2	1
14.	Учителя и наставники, которые нечетко формулируют задания, дают шанс проявить инициативу и оригинальность.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Чем скорее мы все придем к единым ценностям и идеалам, тем лучше.	7	6	5	4	3	2	1
16.	Хороший учитель — это тот, кто заставляет тебя размышлять о своем взгляде на вещи.	1	2	3	4	5	6	7

Каждому ответу на четный пункт присваивается от 1 и 7 баллов («абсолютно не согласен» — 1 балл, «абсолютно согласен» — 7 баллов). Каждому ответу на нечетный пункт присваивается реверсивный (обратный) балл (то есть 7 становится 1, 6 – 2, 5 – 3, 4 – 4, 3 – 5, 2 – 6, а 1 – 7). Затем подсчитывается общая сумма баллов, набранных по всем пятнадцати пунктам. Чем выше этот показатель, тем респондент более толерантен к неопределенности. Подсчет суммы баллов по отдельным субшкалам позволяет обнаружить основной источник интолерантности к неопределенности: новизну, сложность или неразрешимость. Субшкалам соответствуют следующие пункты:

(N) Шкала новизны (2, 9, 11, 13) – показывает толерантность к новым, незнакомым ситуациям и информации. (Разброс баллов: 4-12 – низкий показатель, 13-20 – средний, 21-28 – высокий)

(С) Шкала сложности (4, 5, 6, 7, 8, 10, 14, 15) – показывает толерантность к сложной, противоречивой информации (Разброс баллов: 9-27 – низкий показатель, 28-45 – средний, 46-63 – высокий).

(I) Шкала неразрешимости (1, 3, 12) – показывает толерантность к проблемам, которые трудно разрешимы, например, из-за того, что недостаточно информации, не очевидны альтернативные решения и т.д. (Разброс баллов: 3-9 – низкий показатель, 10-15 – средний, 16-21 – высокий)

Можно подсчитать и общий балл, сложив показатели всех трёх шкал. (Разброс баллов: 16-48 – низкий показатель, 49-80 – средний, 81-112 – высокий)

## «Тест-опросник самооотношения Столина»

1. Думаю, что большинство моих знакомых относятся ко мне с симпатией.
2. Мои слова не так уж часто расходятся с делом.
3. Думаю, что многие видят во мне что-то сходное с собой.
4. Когда я пытаюсь себя оценить, я прежде всего вижу свои недостатки.
5. Думаю, что как личность я вполне могу быть притягательным для других.
6. Когда я вижу себя глазами любящего меня человека, меня неприятно поражает то, насколько мой образ далек от действительности.
7. Мое "Я" всегда мне интересно.
8. Я считаю, что иногда не грех пожалеть самого себя.
9. В моей жизни есть или, по крайней мере, были люди, с которыми я был чрезвычайно близок.
10. Собственное уважение мне еще надо заслужить.
11. Бывало, и не раз, что я сам себя остро ненавижу.
12. Я вполне доверяю своим внезапно возникшим желаниям.
13. Я сам хотел во многом себя переделать.
14. Мое собственное "Я" не представляется мне чем-то достойным глубокого внимания.
15. Я искренне хочу, чтобы у меня было все хорошо в жизни.
16. Если я и отношусь к кому-нибудь с укоризной, то, прежде всего, к самому себе.
17. Случайному знакомому я скорее всего покажусь человеком приятным.
18. Чаще всего я одобряю свои планы и поступки.
19. Собственные слабости вызывают у меня что-то наподобие презрения.
20. Если бы я раздвоился, то мне было бы довольно интересно общаться со своим двойником.
21. Некоторые свои качества я ощущаю как посторонние, чужие мне.
22. Вряд ли кто-либо сможет почувствовать свое сходство со мной.
23. У меня достаточно способностей и энергии воплотить в жизнь задуманное.
24. Часто я не без издевки подшучиваю над собой.
25. Самое разумное, что может сделать человек в своей жизни - это подчиниться собственной судьбе.
26. Посторонний человек, на первый взгляд, найдет во мне много отталкивающего.
27. К сожалению, если я и сказал что-то, это не значит, что именно так и буду поступать.
28. Свое отношение к самому себе можно назвать дружеским.
29. Быть снисходительным к своим слабостям вполне естественно.
30. У меня не получается быть для любимого человека интересным длительное время.
31. В глубине души я бы хотел, чтобы со мной произошло что-то катастрофическое.

32. Вряд ли я вызываю симпатию у большинства моих знакомых.
33. Мне бывает очень приятно увидеть себя глазами любящего меня человека.
34. Когда у меня возникает какое-либо желание, я, прежде всего, спрашиваю у себя, разумно ли это.
35. Иногда мне кажется, что если бы какой-то мудрый человек смог увидеть меня насквозь, он тут же понял, какое я ничтожество.
36. Временами я сам собой восхищаюсь.
37. Можно сказать, что я ценю себя достаточно высоко.
38. В глубине души я никак не могу поверить, что я действительно взрослый человек.
39. Без посторонней помощи я мало что могу сделать.
40. Иногда я сам себя плохо понимаю.
41. Мне очень мешает недостаток энергии, воли и целеустремленности.
42. Думаю, что другие в целом оценивают меня достаточно высоко.
43. В моей личности есть, наверное, что-то такое, что способно вызывать у других острую неприязнь.
44. Большинство моих знакомых не принимает меня уж так всерьез.
45. Сам у себя я довольно часто вызываю чувство раздражения.
46. Я вполне могу сказать, что уважаю себя сам.
47. Даже мои негативные черты не кажутся мне чужими.
48. В целом меня устраивает то, какой я есть.
49. Вряд ли меня можно любить по-настоящему.
50. Моим мечтам и планам не хватает реалистичности.
51. Если бы мое второе "Я" существовало, то для меня это был бы самый скучный партнер по общению.
52. Думаю, что мог бы найти общий язык с любым разумным и знающим человеком.
53. То, что во мне происходит, как правило, мне понятно.
54. Мои достоинства вполне перевешивают мои недостатки.
55. Вряд ли найдется много людей, которые обвинят меня в отсутствии совести.
56. Когда со мной случаются неприятности, как правило, я говорю "И по делом тебе".
57. Я могу сказать, что в целом я контролирую свою судьбу.

## Методика диагностики мотивации к достижению успеха Т. Элерса

Инструкция к тесту: Вам будет предложен 41 вопрос, на каждый из которых ответьте «Да» или «Нет».

1. Когда имеется выбор между двумя вариантами, его лучше сделать быстрее, чем отложить на определенное время.
2. Я легко раздражаюсь, когда замечаю, что не могу на все 100% выполнить задание.
3. Когда я работаю, это выглядит так, будто я все ставлю на карту.
4. Когда возникает проблемная ситуация, я чаще всего принимаю решение одним из последних.
5. Когда у меня два дня подряд нет дела, я теряю покой.
6. В некоторые дни мои успехи ниже средних.
7. По отношению к себе я более строг, чем по отношению к другим.
8. Я более доброжелателен, чем другие.
9. Когда я отказываюсь от трудного задания, я потом сурово осуждаю себя, так как знаю, что в нем я добился бы успеха.
10. В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах для отдыха.
11. Усердие – это не основная моя черта.
12. Мои достижения в труде не всегда одинаковы.
13. Меня больше привлекает другая работа, чем та, которой я занят.
14. Порицание стимулирует меня сильнее, чем похвала.
15. Я знаю, что мои коллеги считают меня дельным человеком.
16. Препятствия делают мои решения более твердыми.
17. У меня легко вызвать честолюбие.
18. Когда я работаю без вдохновения, это обычно заметно.
19. При выполнении работы я не рассчитываю на помощь других.
20. Иногда я откладываю то, что должен был сделать сейчас.
21. Нужно полагаться только на самого себя.
22. В жизни мало вещей, более важных, чем деньги.
23. Всегда, когда мне предстоит выполнить важное задание, я ни о чем другом не думаю.
24. Я менее честолюбив, чем многие другие.
25. В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу.
26. Когда я расположен к работе, я делаю ее лучше и квалифицированнее, чем другие.
27. Мне проще и легче общаться с людьми, которые могут упорно работать.
28. Когда у меня нет дел, я чувствую, что мне не по себе.
29. Мне приходится выполнять ответственную работу чаще, чем другим.
30. Когда мне приходится принимать решение, я стараюсь делать это как можно лучше.

31. Мои друзья иногда считают меня ленивым.
32. Мои успехи в какой-то мере зависят от моих коллег.
33. Бессмысленно противодействовать воле руководителя.
34. Иногда не знаешь, какую работу придется выполнять.
35. Когда что-то не ладится, я нетерпелив.
36. Я обычно обращаю мало внимания на свои достижения.
37. Когда я работаю вместе с другими, моя работа дает большие результаты, чем работы других.
38. Многого, за что я берусь, я не довожу до конца.
39. Я завидую людям, которые не загружены работой.
40. Я не завидую тем, кто стремится к власти и положению.
41. Когда я уверен, что стою на правильном пути, для доказательства своей правоты я иду вплоть до крайних мер.

#### *Ключ к тесту*

Вы получили по 1 баллу за ответы «да» на следующие вопросы: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41.

Вы также получили по 1 баллу за ответы «нет» на вопросы: 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39.

Ответы на вопросы 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не учитываются.

Подсчитайте сумму набранных баллов.

#### *Интерпретация результатов теста*

от 1 до 10 баллов: низкая мотивация к достижению успеха;

от 11 до 16 баллов: средний уровень мотивации к достижению успеха;

от 17 до 20 баллов: умеренно высокий уровень мотивации к достижению успеха;

свыше 21 балла: слишком высокий уровень мотивации к достижению успеха.

**Первичные результаты по методике С. Баднера  
«Определение толерантности к неопределенности»**

Условные обозначения: « N » - шкала новизны; « С » - шкала сложности; « I » - шкала неразрешимости; Н - низкий уровень толерантности; С - средний уровень толерантности; В - высокий уровень толерантности.					
Респонденты	«N»	«С»	«I»	Общий балл	уровень
1. Ш.Т.	10	35	9	54	С
2. Д.Н.	12	30	9	61	С
3. Л.Ш.	14	35	10	59	С
4. Н.С.	13	41	9	63	С
5. Т.К.	10	25	11	46	Н
6. О.Л.	11	30	10	51	С
7. Ю.М.	21	37	12	70	С
8. Н.А.	9	30	10	49	С
9. Л.Н.	11	26	10	47	Н
10. Е.В	10	30	11	41	Н
11. О.С	9	22	8	39	Н
12. Э.А.	9	16	10	37	Н
13. М.Н.	11	24	9	44	Н
14. Э.Н.	10	15	9	36	Н
15. С.Н.	12	31	11	54	С
16. М.В.	20	41	11	72	С
17. Г.П.	14	19	9	42	Н
18. П.Е.	23	48	12	83	В
19. Н.В.	10	29	10	49	С
20. Н.А.	17	38	12	67	С

Таблица 2

<b>Анализ первичных результатов по методике «Определение толерантности к неопределенности»</b>			
<b>Уровни</b>	<b>Баллы</b>	<b>Количество респондентов в чел.</b>	<b>Кол-во респондентов в %</b>
низкий	16-48	8	40%
средний	49-80	11	55%
высокий	81-112	1	5%

Таблица 3

**Первичные результаты по методике  
«Мотивация к достижению успеха Т. Элерса»**

<b>Респонденты</b>	<b>Кол-во баллов</b>	<b>Уровень</b>	<b>Условные обозначения:</b>
1. Ш.Т.	19	УВ	Н - низкий уровень; С – средний уровень; УВ – умеренно высокий уровень; СВ – слишком высокий уровень
2. Д.Н.	23	СВ	
3. Л.Ш.	23	СВ	
4. Н.С.	19	УВ	
5. Т.К.	17	С	
6. О.Л.	15	С	
7. Ю.М.	15	С	
8. Н.А.	10	Н	
9. Л.Н.	20	УВ	
10. Е.В	9	Н	
11. О.С	11	С	
12. Э.А.	12	С	
13. М.Н.	16	С	
14. Э.Н.	18	УВ	
15. С.Н.	14	С	
16. М.В.	21	УВ	
17. Г.П.	8	Н	
18. П.Е.	23	СВ	
19. Н.В.	13	С	
20. Н.А.	23	СВ	

Таблица 4

Анализ первичных результатов по методике «Мотивация к достижению успеха Т. Элерса»		
Уровни	Кол-во респондентов в чел.	Кол-во респондентов в%
Низкий	3	15%
Средний	8	40%
Умеренно высокий	5	25%
Слишком высокий	4	20%

Таблица 5

Результаты опросной методики  
«Тест – опросник самоотношения Столина»

Респонденты	«S»		«I»		«II»		«III»		«IV»		«1»		«2»		«3»		«4»		«5»		«6»		«7»	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
1. Ш.Т.	20	яв	9	в	13	яв	12	яв	7	яв	7	яв	7	яв	7	яв	5	яв	3	н	6	яв	3	в
2. Д.Н.	18	яв	12	яв	14	яв	11	в	8	яв	7	яв	7	яв	7	яв	6	яв	3	н	7	яв	4	яв
3. Л.Ш.	13	в	7	н	3	н	5	н	5	н	5	н	7	яв	3	н	5	яв	8	яв	3	н	2	н
4. Н.С.	16	яв	12	яв	13	яв	11	в	4	н	5	в	5	н	7	яв	5	яв	2	н	5	в	4	яв
5. Т.К.	12	н	8	в	8	в	5	н	5	н	3	н	7	яв	3	н	4	в	5	в	4	н	2	н
6. О.Л.	13	в	9	в	6	н	12	яв	6	в	3	н	7	яв	3	н	4	в	7	яв	5	в	2	н
7. Ю.М.	19	яв	9	в	7	н	12	яв	7	яв	7	яв	7	яв	7	яв	5	яв	7	яв	6	яв	3	в
8. Н.А.	23	яв	11	яв	8	в	10	яв	7	яв	7	яв	6	в	7	яв	4	в	7	яв	6	яв	4	яв
9. Л.Н.	15	в	9	в	6	н	6	н	7	яв	5	в	7	яв	4	в	4	в	3	н	7	яв	3	в
10. Е.В	12	н	10	яв	8	в	10	в	6	в	4	н	6	в	4	в	5	яв	4	н	6	яв	4	яв
11. О.С	14	в	10	яв	8	в	11	в	6	в	6	яв	6	в	5	в	6	яв	5	в	5	в	3	в
12. Э.А.	16	в	12	яв	9	в	12	яв	7	яв	4	н	7	яв	6	яв	5	яв	4	н	7	яв	2	н
13. М.Н.	18	яв	14	яв	7	н	7	н	7	яв	5	н	7	яв	6	яв	5	яв	5	в	7	яв	4	яв
14. Э.Н.	15	в	12	яв	13	яв	11	в	4	н	5	в	4	н	7	яв	4	в	5	н	4	н	4	яв
15. С.Н.	21	яв	9	в	10	яв	12	яв	5	н	4	н	5	н	4	в	4	в	6	яв	4	н	3	в
16. М.В.	19	яв	8	в	11	яв	12	яв	6	в	4	н	6	в	4	в	5	яв	4	н	5	в	3	в
17. Г.П.	23	яв	9	в	13	яв	12	яв	7	яв	7	яв	7	яв	7	яв	4	в	3	н	7	яв	3	в
18. П.Е.	24	яв	12	яв	11	яв	9	н	7	яв	8	яв	7	яв	6	яв	6	яв	2	н	7	яв	5	яв
19. Н.В.	16	в	8	в	4	н	7	н	6	в	5	в	6	в	5	в	4	в	6	яв	5	в	3	в
20. Н.А.	17	яв	9	в	6	н	8	н	5	н	6	яв	5	н	3	н	5	яв	7	яв	4	н	4	яв

Условные обозначения: 1 – баллы, 2- признак; Н – признак не выражен, В – выражен признак, ЯВ – признак ярко выражен.

S - шкала измеряет интегральное чувство "за" или "против" собственного "Я" испытуемого;

I - шкала самоуважение;

II - шкала аутосимпатия;

III - шкала ожидание положительного отношения от других;

IV - шкала самоинтерес;

1 - Шкала самоуверенность;

2 - Шкала отношение других;

3 - Шкала самопринятие;

4 - Шкала саморуководство, самопоследовательность;

5 - Шкала самообвинение;

6 - Шкала самоинтерес;

7 - Шкала самопонимание.

Таблица 6

**Анализ первичных результатов диагностики  
«Теста - опросника Столина»**

№ п/п	Шкала	Кол-во респондентов в чел - %		
		не выражен	выражен	ярко выражен
1.	Интегральное чувство «Я» испытуемого	2 чел. - 10%	7 чел. - 35%	11 чел. - 55%
2.	Самоуважение	1 чел. - 5%	10 чел. - 50%	9 чел. - 45%
3.	Аутосимпатия	7 чел. - 35%	5 чел. - 25%	8 чел. - 40%
4.	Ожидание положительного отношения от других	7 чел. - 35%	5 чел. - 25%	8 чел. - 40%
5.	Самоинтерес	6 чел. - 30%	5 чел. - 25%	9 чел. - 45%
6.	Самоуверенность	8 чел. - 40%	4 чел. - 20%	8 чел. - 40%
7.	Отношение других	4 чел. - 20%	5 чел. - 25%	11 чел. - 55%
8.	Самопринятие	4 чел. - 20%	6 чел. - 30%	10 чел. - 50%
9.	Саморуководство	0%	8 чел. - 40%	12 чел. - 60%
10.	Самообвинение	10 чел. - 50%	3 чел. - 15%	7 чел. - 35%
11.	Самоинтерес	5 чел. - 25%	5 чел. - 25%	10 чел. - 50%
12.	Самопонимание	4 чел. - 20%	8 чел. - 40%	8 чел. - 40%

Условные обозначения: 1 – баллы, 2- признак; Н – признак не выражен, В –  
выражен признак, ЯВ – признак ярко выражен.

## Приложение В

План мероприятий, направленных на развитие профессиональных компетентностей педагогических работников дошкольных образовательных организаций в процессе непрерывного образования

№№ пп	Наименование мероприятий	Место проведен ия	Дата проведения
1.	Заседания городского клуба «Учитель года» (Ачинского филиала региональной общественной организации Красноярского края «Творческий союз учителей)	УО	ежемесячно
2.	Работа творческих, проблемных групп, методических объединений	ОО	ежемесячно
3.	Заседания методического совета	УО	Сентябрь-апрель
4.	Формирование методического заказа	ОО	Ноябрь, май
5.	Акция для молодых педагогов «Молодость, творчество, поиск»	ОО	март – апрель
6.	Городской конкурс «Педагог города»	ОО	ноябрь-декабрь
7.	Интернет-фестиваль «Современный урок»	УО	Ноябрь-март

**Вторичные результаты по методике С. Баднера  
«Определение толерантности к неопределенности»**

Условные обозначения: « N » - шкала новизны; « С » - шкала сложности; « I » - шкала неразрешимости; Н - низкий уровень толерантности; С - средний уровень толерантности; В - высокий уровень толерантности.					
Респонденты	«N»	«С»	«I»	Общий балл	уровень
21. Ш.Т.	11	37	12	60	С
22. Д.Н.	20	32	16	68	С
23. Л.Ш.	15	36	11	62	С
24. Н.С.	17	45	11	73	С
25. Т.К.	12	27	9	48	Н
26. О.Л.	27	50	21	98	В
27. Ю.М.	24	39	11	74	С
28. Н.А.	14	26	17	57	С
29. Л.Н.	26	34	20	80	С
30. Е.В	21	34	21	76	С
31. О.С	12	22	11	45	Н
32. Э.А.	17	38	12	67	С
33. М.Н.	21	38	14	73	С
34. Э.Н.	14	19	9	42	Н
35. С.Н.	27	47	28	102	В
36. М.В.	23	42	15	80	С
37. Г.П.	14	20	10	44	Н
38. П.Е.	28	63	21	112	В
39. Н.В.	19	29	12	60	С
40. Н.А.	18	39	13	70	С

Таблица 8

<b>Анализ вторичных результатов по методике «Определение толерантности к неопределенности»</b>		
<b>Уровни</b>	<b>Количество респондентов в чел.</b>	<b>Кол-во респондентов в %</b>
Низкий	4	20%
Средний	13	65%
Высокий	3	15%

Таблица 9

<b>Сравнительный анализ результатов исследования по методике «Определение толерантности к неопределенности»</b>			
	Кол-во респондентов в % до	Кол-во респондентов в % после	Результат
Низкий	40%	20%	Уменьшился на 4 чел. - 20%
Средний	55%	65%	Увеличился на 2 чел. - 10%
Высокий	5%	15%	Увеличился на 2 чел. - 10%

Таблица 10

**Вторичные результаты по методике  
«Мотивация к достижению успеха Т. Элрса»**

Респонденты	Кол-во баллов	Уровень	Условные обозначения:
21. Ш.Т.	23	СВ	Н - низкий уровень; С – средний уровень; УВ – умеренно высокий уровень; СВ – слишком высокий уровень
22. Д.Н.	23	СВ	
23. Л.Ш.	23	СВ	
24. Н.С.	19	УВ	
25. Т.К.	16	С	
26. О.Л.	19	УВ	
27. Ю.М.	16	С	
28. Н.А.	15	С	
29. Л.Н.	20	УВ	
30. Е.В	12	С	

31. О.С	22	СВ
32. Э.А.	18	УВ
33. М.Н.	16	С
34. Э.Н.	24	СВ
35. С.Н.	16	С
36. М.В.	22	СВ
37. Г.П.	10	Н
38. П.Е.	23	СВ
39. Н.В.	17	УВ
40. Н.А.	23	СВ

Таблица 11

**Анализ вторичных результатов по методике  
«Мотивация к достижению успеха Т. Элерса»**

<b>Уровни</b>	<b>Кол-во респондентов в чел.</b>	<b>Кол-во респондентов в %</b>
низкий	1	5%
средний	6	30%
умеренно высокий	5	25%
слишком высокий	8	40%

Таблица 12

<b>Сравнительный анализ исследования результатов по методике «Мотивация к достижению успеха Т. Элерса»</b>			
<b>Уровни</b>	<b>Кол-во респондентов в % до</b>	<b>Кол-во респондентов в % после</b>	<b>Результат</b>
Низкий	15 %	5%	Уменьшился на 2 чел – 10%
Средний	40 %	30%	Увеличился на 2 чел. – 10%
Умеренно высокий	25%	25%	Остался неизменным
Слишком высокий	20%	40%	Увеличился на 4 чел. – 20%

Вторичные результаты опросной методики  
«Тест – опросник самооотношения Столина»

Респонденты	«S»		«I»		«II»		«III»		«IV»		«1»		«2»		«3»		«4»		«5»		«6»		«7»	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
21. Ш.Т.	20	ЯВ	9	В	13	ЯВ	12	ЯВ	7	ЯВ	7	ЯВ	7	ЯВ	7	ЯВ	5	ЯВ	3	Н	6	ЯВ	3	В
22. Д.Н.	18	ЯВ	12	ЯВ	14	ЯВ	11	В	8	ЯВ	7	ЯВ	7	ЯВ	7	ЯВ	6	ЯВ	3	Н	7	ЯВ	4	ЯВ
23. Л.Ш.	13	В	7	Н	3	Н	5	Н	5	Н	5	Н	7	ЯВ	3	Н	5	ЯВ	8	ЯВ	3	Н	2	Н
24. Н.С.	16	ЯВ	12	ЯВ	13	ЯВ	11	В	4	Н	5	В	5	Н	7	ЯВ	5	ЯВ	2	Н	5	В	4	ЯВ
25. Т.К.	12	Н	8	В	8	В	5	Н	5	Н	3	Н	7	ЯВ	3	Н	4	В	5	В	4	Н	2	Н
26. О.Л.	13	В	9	В	6	Н	12	ЯВ	6	В	3	Н	7	ЯВ	3	Н	4	В	7	ЯВ	5	В	2	Н
27. Ю.М.	19	ЯВ	9	В	7	Н	12	ЯВ	7	ЯВ	7	ЯВ	7	ЯВ	7	ЯВ	5	ЯВ	7	ЯВ	6	ЯВ	3	В
28. Н.А.	23	ЯВ	11	ЯВ	8	В	10	ЯВ	7	ЯВ	7	ЯВ	6	В	7	ЯВ	4	В	7	ЯВ	6	ЯВ	4	ЯВ
29. Л.Н.	15	В	9	В	6	Н	6	Н	7	ЯВ	5	В	7	ЯВ	4	В	4	В	3	Н	7	ЯВ	3	В
30. Е.В.	12	Н	10	ЯВ	8	В	10	В	6	В	4	Н	6	В	4	В	5	ЯВ	4	Н	6	ЯВ	4	ЯВ
31. О.С.	14	В	10	ЯВ	8	В	11	В	6	В	6	ЯВ	6	В	5	В	6	ЯВ	5	В	5	В	3	В
32. Э.А.	16	В	12	ЯВ	9	В	12	ЯВ	7	ЯВ	4	Н	7	ЯВ	6	ЯВ	5	ЯВ	4	Н	7	ЯВ	2	Н
33. М.Н.	18	ЯВ	14	ЯВ	7	Н	7	Н	7	ЯВ	5	Н	7	ЯВ	6	ЯВ	5	ЯВ	5	В	7	ЯВ	4	ЯВ
34. Э.Н.	15	В	12	ЯВ	13	ЯВ	11	В	4	Н	5	В	4	Н	7	ЯВ	4	В	5	Н	4	Н	4	ЯВ
35. С.Н.	21	ЯВ	9	В	10	ЯВ	12	ЯВ	5	Н	4	Н	5	Н	4	В	4	В	6	ЯВ	4	Н	3	В
36. М.В.	19	ЯВ	8	В	11	ЯВ	12	ЯВ	6	В	4	Н	6	В	4	В	5	ЯВ	4	Н	5	В	3	В
37. Г.П.	23	ЯВ	9	В	13	ЯВ	12	ЯВ	7	ЯВ	7	ЯВ	7	ЯВ	7	ЯВ	4	В	3	Н	7	ЯВ	3	В
38. П.Е.	24	ЯВ	12	ЯВ	11	ЯВ	9	Н	7	ЯВ	8	ЯВ	7	ЯВ	6	ЯВ	6	ЯВ	2	Н	7	ЯВ	5	ЯВ
39. Н.В.	16	В	8	В	4	Н	7	Н	6	В	5	В	6	В	5	В	4	В	6	ЯВ	5	В	3	В
40. Н.А.	17	ЯВ	9	В	6	Н	8	Н	5	Н	6	ЯВ	5	Н	3	Н	5	ЯВ	7	ЯВ	4	Н	4	ЯВ

Условные обозначения: 1 – баллы, 2- признак; Н – признак не выражен, В – выражен признак, ЯВ – признак ярко выражен.

S - шкала измеряет интегральное чувство "за" или "против" собственного "Я" испытуемого;

I - шкала самоуважение;

II - шкала аутосимпатия;

III - шкала ожидание положительного отношения от других;

IV - шкала самоинтерес;

1 - Шкала самоуверенность;

2 - Шкала отношение других;

3 - Шкала самопринятие;

4 - Шкала саморуководство, самопоследовательность;

5 - Шкала самообвинение;

6 - Шкала самоинтерес;

**Анализ вторичных результатов диагностики  
«Теста - опросника Столина»**

№ п/п	Шкала	Кол-во респондентов, в %		
		не выражен	выражен	ярко выражен
1.	Интегральное чувство «Я» испытуемого	2 чел. – 10%	7 чел. – 35%	11 чел. – 55%
2.	Самоуважение	1 чел. – 5%	10 чел. – 50%	9 чел. – 45%
3.	Аутосимпатия	4 чел – 20%	7 чел. – 35%	9 чел. – 45%
4.	Ожидание положительного отношения от других	9 чел. – 45%	5 чел. – 25%	6 чел. – 30%
5.	Самоинтерес	4 чел – 20%	5 чел. – 25%	11 чел. – 55%
6.	Самоуверенность	5 чел. – 25%	7 чел. – 35%	8 чел. – 40%
7.	Отношение других	4 чел – 20%	5 чел. – 25%	11 чел. – 55%
8.	Самопринятие	2 чел. - 10%	8 чел. – 40%	10 чел. – 50%
9.	Саморуководство	0	6 чел. – 30%	14 чел. – 70%
10.	Самообвинение	12 чел. – 60%	5 чел. – 25%	3 чел. – 15%
11.	Самоинтерес	5 чел. – 25%	5 чел. – 25%	10 чел. – 50%
12.	Самопонимание	2 чел. – 10%	10 чел. – 50%	8 чел. – 40%

Таблица 15

**Сравнительный анализ результатов диагностики по методике  
«Тест – опросник самоотношения Столина»**

№ п/п	Шкала	Кол-во респондентов в чел - %		
		не выражен	выражен	ярко выражен
1.	Интегральное чувство «Я» испытуемого	Без изменений		
2.	Самоуважение	Без изменений		
3.	Аутосимпатия	Уменьшилась на 3 чел. 15%	Увеличилась на 2 чел. -10%	Увеличилась на 1 чел. 5%
4.	Ожидание	Увеличилось на 2	Не изменилось	Уменьшилось

	положительного отношения от других	чел. -10%		ь на 2 чел. - 10%
5.	Самоинтерес	Уменьшилось на 2 чел. – 10%	Не изменилось	Увеличилось на 2 чел. 10%
6.	Самоуверенность	Уменьшилось на 3 чел. – 15%	Увеличилось на 3 чел. 15%	Не изменилось
7.	Отношение других	Не изменилось		
8.	Самопринятие	Уменьшилось на 2 чел. – 10%	Увеличилось на 2 чел. -10%	Не изменилось
9.	Саморуководство	Не изменилось 0%	Уменьшилось на 2 чел. – 10%	Увеличилось на 2 чел. - 10%
10.	Самообвинение	Увеличилось на 2 чел. – 10%	Увеличилось на 2 чел. – 10%	Уменьшилось на 4 чел. – 20%
11.	Самоинтерес	Не изменилось		
12.	Самопонимание	Уменьшилось на 2 чел. – 10%	Увеличилось на 2 чел. – 10%	Не изменилось