

Московский государственный институт культуры

*На правах рукописи*

Нестерова Антонина Юрьевна

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОЙ  
ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

**ДИССЕРТАЦИЯ**  
**на соискание ученой степени**  
**кандидата педагогических наук**

Научный руководитель –  
доктор педагогических наук, профессор  
Т.В. Христидис

Москва - 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение</b> .....	3
<b>Глава 1. Теоретические основы становления субъектной позиции педагога в системе дополнительного профессионального образования</b>	
<b>1.1. Современная система дополнительного профессионального образования: сущность и содержание</b> .....	17
<b>1.2. Понятия субъектной позиции педагога как предмет педагогических исследований</b> .....	35
<b>1.3. Специфика дидактических условий становления субъектной позиции педагога в системе дополнительного профессионального образования</b> .....	54
<b>Глава 2. Методика становления субъектной позиции педагога в системе дополнительного профессионального образования</b>	
<b>2.1. Диагностика современного состояния проблемы становления субъектной позиции педагога в системе дополнительного профессионального образования</b> .....	86
<b>2.2. Реализация дидактических условий становления субъектной позиции педагога в системе дополнительного профессионального образования</b> .....	100
<b>2.3. Активизация дидактических условий становления субъектной позиции педагога в системе дополнительного профессионального образования</b> .....	124
<b>Заключение</b> .....	147
<b>Список литературы</b> .....	151
<b>Приложения</b> .....	173

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность** темы исследования обусловлена направленностью современной системы дополнительного профессионального образования на реализацию идентичности личности, создание условий для ее самостановления и самореализации, становления субъектности педагога как неотъемлемого, обязательного качества современного специалиста. Сегодня для системы дополнительного профессионального образования важно полностью переориентироваться на запросы и вызовы времени. Первостепенными задачами обнаруживаются выявление и становление внутренних сущностных сил и субъектного потенциала специалиста, направление его взгляда к самоактуализации, к тому, чтобы стать субъектом своей профессиональной деятельности.

В настоящее время всё больше усиливается роль дополнительного профессионального образования. Данный фактор обусловлен постоянным развитием научно-технического прогресса, телекоммуникационной инфраструктуры, сказывающихся на изменениях в обществе в направлении развития наукоёмких технологий. Значительные изменения в системе образования определены в основополагающих документах: федеральном законе от 29 декабря 2012 года № 273 «Об образовании в Российской Федерации» [158], «Национальной доктрине образования», государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. [47], проекте «Образование-2020», «Национальной доктрине образования РФ до 2025 года», в Федеральных государственных образовательных стандартах профессионального образования.

Данными концепциями и стратегиями утверждаются современные требования к организации, структуре и содержанию образования. Однако, опираясь на анализ исследований этой области и данные средств массовой информации, можно утверждать, что система дополнительного

профессионального образования сегодня в целом оказалась не подготовлена к воспитанию новой генерации педагогов, и не отвечает современным требованиям подготовки педагогов. С целью успешной реализации задач, обусловленных новыми вызовами и требованиями к образованию в нашей стране, актуальной на социально-педагогическом уровне становится переоценка профессиональной подготовки специалистов педагогической направленности. На уровне сущностного содержания системы образования ответом на вызовы времени признаются тезисы государственных образовательных стандартов третьего поколения и следующие за ними ФГОС 3+++. Сегодня стандарт ориентируется не только на предметные результаты и компетенции, но и на метапредметные и личностные достижения.

Сейчас о профессиональной подготовке современного учителя можно говорить как о процессе профессионального самостановления и самоопределения личности будущего педагога с выходом на высокий уровень профессиональной и бытийной субъектности. Заметим также, что понятие «компетенция», включенное в Федеральные государственные образовательные стандарты, предполагает обладание не просто традиционными умениями и навыками, а еще и опытом профессиональной деятельности.

### **Степень научной разработанности проблемы**

В разработке проблемы становления субъектной позиции педагога в системе дополнительного образования особое значение имеют научные труды из разных областей научного знания:

- философии (Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, И. Кант, Ф. Ницше, Ф. Франкл, П.А. Флоренский и др.);

- психологии (А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Б.С. Братусь, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.И. Донцов, Ю.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А. Маслоу, В.С. Мухина, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Г.С. Сухобская, Н.Ф. Талызина, В.П. Тугаринов, В.Э. Чудновский, В.Д. Шадриков, Д.Б. Эльконин, П.М. Якобсон и др.);

– общей педагогики (А.Д. Алферов, К.А. Абульханова-Славская, Ю.К. Бабанский, Е.В. Бондаревская, В.В. Горшкова, А.В. Кирьякова, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин, В.Е. Цибульникова, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина и др.);

– педагогики профессионального образования (Е.И. Артамонова, С.Я. Батышев, А.А. Вербицкий, А.Г. Казакова, Л.С. Подымова, О.В. Стукалова и др.);

– педагогики дополнительного профессионального образования (И.В. Арановская, О.А. Блох, Н.И. Козлов, Л.С. Майковская, В.С. Садовская и др.).

Мы также брали за основу работы, посвященные изучению процессов профессиональной подготовки специалистов в высших учебных заведениях: исследования Ю.П. Азарова, А.А. Аронова, Н.К. Баклановой, А.Д. Жаркова, Л.С. Жарковой, Л.С. Зориловой, А.Г. Казаковой, В.С. Садовской, Т.К. Солодухиной, Н.Ф. Спинжар, Т.В. Христидис, В.И. Черниченко, В.В. Чижикова и др., диссертационные труды Е.Е. Пермяковой, И.Б. Смирнова, В.В. Кудинова, В.В. Новожиловой и др.

Исследование опирается на научные разработки становления субъектной позиции педагога как составляющей профессионального развития Г.И. Аксеновой, С.Н. Бегидовой, Ю.Л. Блиновой, П.Ф. Каптерева, А.К. Макаровой, Т.Н. Поддубной, Н.А. Прониной и др.

Однако к настоящему времени специальное исследование по проблеме становления субъектной позиции педагога в системе дополнительного образования в полной мере не проводилось.

На основании вышеизложенного нами были выделены следующие противоречия между:

- ростом социальных ожиданий, а также государственных требований по отношению к качеству профессиональной деятельности педагога и неготовностью значительной части учителей к ее изменениям в соответствии с требованиями профессионального стандарта и ФГОС общего образования;

- возросшими требованиями к уровню становления субъектной позиции педагога и недостаточностью знаний об условиях ее формирования в системе дополнительного профессионального образования;

- потребностью учителя в становлении профессиональной субъектной позиции в процессе дополнительного профессионального образования и недостаточной разработанностью данного аспекта в теории дополнительного профессионального образования;

- существующими потенциальными возможностями системы дополнительного профессионального образования и недостаточной обеспеченностью дидактических условий развития субъектной позиции педагога в реализуемых дополнительных профессиональных программах повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

На основании выделенных противоречий сформулирована проблема исследования, которая заключается в поиске дидактических условий, необходимых и достаточных для становления субъектности педагога в процессе профессиональной переподготовки в системе дополнительного профессионального образования.

**Цель исследования:** выявить, теоретически обосновать и апробировать в опытно-экспериментальной работе совокупность дидактических условий, необходимых и достаточных для становления субъектности педагогов в системе дополнительного профессионального образования.

**Объект исследования** – профессиональная переподготовка и повышение квалификации педагогов в системе дополнительного профессионального образования.

**Предмет исследования** – дидактические условия становления субъектности педагога в процессе профессиональной переподготовки и повышения квалификации в системе дополнительного профессионального образования.

**Гипотезой исследования** стало предположение о том, что становление субъектности педагога в процессе профессиональной переподготовки и повышения квалификации будет происходить более успешно, если:

- субъектность станет рассматриваться в качестве системообразующего компонента педагогической подготовки и профессионального становления учителя;

- окажется реализована прогностическая модель становления субъектности педагога в процессе профессиональной переподготовки и повышения квалификации учителей в системе дополнительного профессионального образования;

- в процессе становления субъектности за основу взять реализацию необходимых и достаточных дидактических условий.

В соответствии с поставленной целью были определены следующие **задачи**:

1. Проанализировать сущность и содержание современной системы дополнительного профессионального образования;
2. Рассмотреть феномен субъектной позиции педагога как предмет научного исследования посредством изучения философской, психолого-педагогической и специальной литературы;
3. Определить дидактические условия процесса становления субъектной позиции педагога и разработать модель становления субъектности педагога в процессе дополнительного профессионального образования;
4. Разработать комплекс диагностических средств и методик современного состояния становления субъектности педагога в процессе профессиональной переподготовки и повышения квалификации учителей в системе дополнительного профессионального образования;
5. Экспериментально реализовать дидактические условия и разработанную модель становления субъектной позиции педагога, отражающую взаимосвязь множества составляющих, объединенных единой целью и функционирующих в целостном педагогическом процессе;

6. Обосновать эффективность активизации экспериментальной работы по становлению субъектной позиции педагога в системе дополнительного профессионального образования.

**Теоретико-методологическую основу исследования** составили базовые концептуальные подходы: системно-деятельностный (А.Г. Асмолов, С.В. Дмитриев, С.В. Маланов, А.М. Новиков и др.); научно-методическое обеспечение концепции непрерывного профессионального образования (С.Я. Батышев, А.П. Беляева, О.В. Купцов, В.С. Леднев, Т.Ю. Ломакина, А.М. Митина, А.М. Новиков, Т.В. Христидис и др.); синергетический (В.И. Андреев, Е.Н. Князева, С.В. Кульневич, В.Н. Максимова, Т.С. Овчинникова, Н.М. Полетаева, И.Р. Пригожин и др.); идеи самоактуализации, развития и самоопределения личности (А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, Л.Б. Шнейдер, В.П. Зинченко, Ю.П. Поваренков, А.И. Донцов, Т.В. Христидис, Н.В. Бордовская и др.); проблемы непрерывного образования взрослых (А.А. Вербицкий, С.Г. Вершловский, А.П. Владиславлев, Г.А. Ключарев, Е.И. Огарев, В.Г. Онушкин и др.); проблемы профсовершенствования, выявление психологических закономерностей обучения взрослых отражены в концепциях и исследованиях (Б.Г. Ананьев, С.Г. Вершловский, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Сластенин и др.); исследования профессиональной подготовки педагогов (А.А. Аронов, Е.И. Артамонова, Г.А. Бордовский, О.С. Булатова, З.И. Васильева, Н.Ф. Спинжар, Л.Д. Столяренко, Т.В. Христидис и др.); концепция целостного процесса формирования личности (ЦПФЛ) Ю.П. Азарова; теории моделирования (В.П. Беспалько, Н.П. Бусленко, В.Н. Максимова, Е.Н. Степанов и др.).

**Научная новизна** результатов исследования заключается в том, что:

- выявлены и сопоставлены современные тенденции развития системы дополнительного профессионального образования педагогов, актуализация системы дополнительного профессионального образования предоставит возможность всем, без исключения, гражданам не только проявить свои способности и творческий потенциал, но и реализовать личные планы,



научиться быть гибкими, стать более приспособленными к изменениям в профессиональной деятельности;

- обоснована совокупность дидактических условий становления субъектной позиции педагога в процессе профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов в системе дополнительного профессионального образования;

- разработаны и апробированы авторские программы дополнительного профессионального образования (повышение квалификации): «Психолого-педагогическая компонента обеспечения внедрения ФГОС дошкольного образования»; экспериментальная методика, которая базировалась на учебном курсе «Путь к профессиональному успеху», основанном на внедрении метода игрового имитационного моделирования в процесс обучения педагога в системе дополнительного профессионального образования;

- создана прогностическая модель, включающая взаимосвязанные между собой элементы, упорядоченные по отношению друг к другу и характеризующиеся единством цели, содержанием процесса, дидактическими условиями, организационными формами, методами, необходимыми компонентами для выбора целей и методов исследования.

**Теоретическая значимость** исследования обусловлена тем, что расширено категориально-терминологическое поле педагогического исследования («субъектность педагога», «профессиональная идентичность педагога», «профессионально-педагогическое саморазвитие»), раскрывающее теоретико-практическую многоаспектность и вариативность исследуемой проблемы.

Внесен вклад в общепедагогическую теорию профессионального самоопределения педагога, дополнены и конкретизированы педагогические знания об организации образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования, направленного на формирование субъектной позиции учителя. Теоретически обоснована структура дидактических «условий становления субъектной позиции педагога в системе

дополнительного профессионального образования» [118, с. 312–316]. Разработана прогностическая модель становления субъектности педагога в процессе деятельности в группах в рамках повышения квалификации, включающая в себя педагогические условия, содержание процесса, формы, методы и такие составляющие непосредственной педагогической деятельности, как рефлексия, целеполагание и творчество. Данная модель может использоваться как теоретическая база при разработке вариативных программ в системе дополнительного профессионального образования.

Критерии и диагностический инструментарий, позволяющие определить степень готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию, удовлетворенностью трудом, работой, особенности индивидуального стиля педагогической деятельности, уровень саморазвития и профессионально-педагогической деятельности, расширяют научные представления о способах и средствах исследования процесса «становления субъектной позиции педагога в системе дополнительного профессионального образования» [118, с. 312–316].

**Практическая значимость** исследования заключается в следующем:

- представлена прогностическая модель эффективного становления субъектной позиции педагога в процессе непрерывного профессионального обучения, которая может использоваться при организации и планировании учебных материалов в системе дополнительного профессионального образования, что открывает новые аспекты совершенствования профессиональной переподготовки специалистов педагогической и социальной направленности; экспериментально доказана целесообразность реализации дидактических условий становления субъектности педагога;
- разработаны и внедрены в практику дополнительные профессиональные программы «Психолого-педагогическая компонента обеспечения внедрения ФГОС дошкольного образования», «Путь к профессиональному успеху»;
- внедрялись в практику педагогических работников подготовленные индивидуальные образовательные карты (маршруты);

- создано и издано учебное пособие «Становление субъектной позиции педагогов в системе ДПО

### **База исследования**

В пилотажном исследовании приняли участие педагоги образовательных учреждений (администрация школ, учителя, воспитатели, психологи, всего 275 человек), преподаватели государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский институт открытого образования» (49 человек), работники социальной сферы, проходившие обучение в государственном автономном учреждении «Институт дополнительного профессионального образования работников социальной сферы» (571 человек), факультет дополнительного образования федерального государственного бюджетного учреждения «Московский государственный институт культуры».

Всего на различных этапах исследования в опытно-экспериментальной работе участвовали около 1000 человек.

### **Основные этапы исследования**

Первый этап исследования (2009–2011 гг.) – аналитический: включал анализ теоретико-эмпирической базы исследования; изучение проблемы в практике дополнительного профессионального образования; подготовку исходных гипотетических положений, определение общего замысла исследования, построение концептуальных идей, определение методологии исследования и стратегии исследовательской деятельности; уточнение исходных теоретических положений, разработку задач исследования и логики его организации.

Второй этап исследования (2011-2012 гг.) – констатирующий: уточнение гипотезы и теоретических положений исследования; определение исходных показателей ОЭР; выявление актуальности дидактических условий.

Третий этап (2012–2015 гг.) – формирующий: практическая реализация дидактических условий становления субъектности: теоретико-методологическая подготовка.

Четвертый этап (2015–2017 гг.) – контрольный: анализ и обобщение итогов экспериментальной работы. Проверка эффективности сформулированных дидактических условий становления субъектности педагогов, их соответствия выделенным критериям и уровням ее сформированности, проведение сравнительного анализа результатов ОЭР, направленной на становление субъектности педагогов в условиях дополнительного профессионального образования. Разработка модели становления субъектности педагогов в условиях дополнительного профессионального образования на основании результатов, полученных в ходе ОЭР. Оформление результатов диссертационного исследования.

#### **Достоверность и обоснованность результатов исследования**

Достоверность и обоснованность полученных результатов обусловлены выбором обоснованных исходных теоретико-методологических исходных позиций, теоретических положений, целостным подходом к решению поставленной проблемы; опорой на данные современной психолого-педагогической науки; целесообразным применением комплекса теоретических и эмпирических методов исследования, их анализа и интерпретации, адекватных его предмету, целям, задачам, логике; числом испытуемых (275 педагогов образовательных комплексов, 49 преподавателей, 571 работник сферы социального обслуживания), целенаправленным анализом педагогической практики; положительной динамикой опытно-экспериментальных данных. Автор принимала непосредственное участие в планировании и организации всех этапов эксперимента (констатирующего, обучающего и контрольно-аналитического), результаты которых подтвердили гипотезу исследования.

#### **Положения, выносимые на защиту**

1. Система профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов рассматривается как целостный учебный процесс, предполагающий единство трех подсистем (технологическая, социально-психологическая, духовно-личностная), подчиненных процессу не только самореализации, но и становления субъектной позиции педагога в системе дополнительного профессионального образования.

2. Субъектность педагога – многоаспектный феномен, обусловленный личностным потенциалом педагога, позволяющим конструировать тактику своего жизненного пути, в котором реализуются социально значимая, профессиональная деятельность, поведение, общение, социокультурные отношения, самопознание, духовно-нравственный потенциал человека.

3. Дидактические условия становления субъектной позиции педагога:

- формирование профессиональной идентичности учителя в системе дополнительного профессионального образования;

- разработка и апробация программы дополнительного профессионального образования (повышение квалификации) «Психолого-педагогическая компонента обеспечения внедрения ФГОС дошкольного образования»;

- внедрение игрового имитационного моделирования в процесс обучения педагога в системе дополнительного профессионального образования. Данные дидактические условия взаимосвязаны и взаимообусловлены, их функционирование задает логику исследовательского замысла и позволяет разработать и внедрить модель становления субъектности педагога в процессе дополнительного профессионального образования.

4. Оценка современного состояния проблемы становления субъектной позиции педагога в процессе профессиональной переподготовки и повышения квалификации учителей в системе дополнительного профессионального образования средствами комплекса диагностических средств и методик: исследование индивидуального стиля педагогической деятельности, ценностно-смыслового отношения к субъектам образовательной деятельности,

а также изучение готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию.

5. Модель становления субъектной позиции педагога включает в себя тесно взаимосвязанные между собой элементы, упорядоченные по отношению друг к другу и характеризующиеся единством цели, содержанием процесса, дидактических условий, организационных форм, методов, необходимых компонентов для выбора целей и методов самопознания, способствует эффективному становлению субъектности педагога в процессе профессиональной переподготовки и повышения квалификации учителей в системе дополнительного профессионального образования.

Авторская модель, организатором которой выступает не только преподаватель, но и сам обучающийся, соблюдение дидактических условий предполагают переход на новый уровень саморазвития учащихся и способствуют становлению субъектной позиции педагога в процессе дополнительного профессионального образования.

6. Авторская программа «Путь к профессиональному успеху», основанная на внедрении метода игрового имитационного моделирования в процесс обучения педагога с целью акцентировать внимание обучаемого на каком-то важном понятии, категории, предоставляет учащимся возможность в креативной обстановке сформировать и закрепить те или иные навыки производственного процесса. Методологическим основанием построения контента программы явились научные знания о смыслообразующей роли профессиональных знаний и умений в самосовершенствовании, о важнейшей роли внутренних индивидуальных характеристик субъекта в процессе саморазвития, о восходящем характере развития человека как субъекта деятельности. Программа имеет междисциплинарный характер, в ее содержание входят знания из акмеологии, психолого-педагогической науки, предметной методики, социальной сферы, применяются различные формы работы (индивидуальные и групповые), в которых используются разные ситуационные задачи, педагогические тренинги, ролевые игры, упражнения.

### **Апробация результатов исследования**

Основные теоретические положения и практические результаты исследования апробировались в 15 публикациях (из них 5 ВАК). Соискатель принимал участие во всероссийских, в международных и межрегиональных конференциях: IX межвузовская научно-практическая конференция ОАНО ВО МПСУ «Образование как достояние личности: актуальные проблемы и пути их решения», Москва, 2015 год; всероссийская научно-практическая конференция «Психологическая культура в современном российском обществе», Волгоград, 2015 год; юбилейная конференция «От истоков к современности», посвященная 130-летию организации психологического общества при Московском университете, Москва, 2015 год [113, с. 191]; IV международная научно-практическая конференция «Психолого-педагогическое сопровождение личности в образовании: союз науки и практики»; Одинцовские психолого-педагогические чтения, МПГУ, Москва, 2016 год [117, с. 277]; научно-практическая конференция, приуроченная к 120-летию Л.С. Выготского, «Человек в мире неопределенности: методология культурно-исторического познания», Москва, 2016 год [118, с. 312].

### **Структура и объём диссертации**

Работа состоит из введения, двух глав (шести параграфов), выводов по каждой главе, заключения и списка литературы.

Во введении определены объект, предмет и проблема исследования; обоснована актуальность поставленной проблемы и определена цель исследования, связанная с этой проблемой; выдвинута гипотеза научного исследования и раскрыты его методологические и теоретические основы, обозначены применяемые методы; указаны научная новизна работы, её теоретическая и практическая значимость; описаны апробация и внедрение полученных результатов; сформулированы основные положения, выносимые на защиту. В первой главе «Теоретические основы становления субъектной позиции педагога в системе дополнительного профессионального

образования» дана оценка сущности определяемого понятия, рассмотрены основные концептуальные положения субъектности личности педагога, принципы становления субъектности и дидактические условия формирования субъектной позиции педагога, представлена модель «становления субъектной позиции педагога в системе дополнительного профессионального образования» [118, с. 312–316].

Во второй главе «Методика становления субъектной позиции педагога в системе дополнительного профессионального образования» построена концепция становления субъектной позиции педагога, апробированы условия формирования субъектной позиции учителя, прогностическая модель становления субъектной позиции педагога.

В заключении диссертации приведены обобщающие выводы, подтверждающие гипотезу и положения, выносимые на защиту.



# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

## **1.1. СПЕЦИФИКА СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В настоящее время процесс развития системы дополнительного профессионального образования (ДПО) в России является результатом культурно-исторического развития образования под воздействием различных факторов (историко-политических, социально-экономических, педагогических), поэтому мы его рассматриваем на фоне исторического становления и развития научных мыслей, положений, теорий и практик, психолого-педагогических направлений [107].

В основе периодизации культурно-исторического процесса развития и становления системы ДПО лежат этапы реконструкции изменений структурных элементов дополнительного профессионального образования как открытой социально-педагогической системы. Т.Г. Мухина выделяет несколько периодов в становлении системы дополнительного профессионального образования в России.

Период XIX-XX вв. Основной характеристикой данного периода являлась нацеленность на формирование будущей системы ДПО: создание институтов последипломного обучения, внешкольное профессиональное образование взрослых, формальные и неформальные виды ДПО преподавательского состава вуза.

1917–1940-е гг. В процессе становления системы повышения квалификации и переподготовки кадров как элементов ДПО отмечалось формирование самостоятельных форм, методов обучения и управления.

1941 – начало 1960-х гг. В данном периоде происходит введение с систему повышения квалификации и профессиональной переподготовки совершенно новых практико-ориентированных форм обучения.

1960-е гг. – до сер. 1980-х гг. Начинается процесс модернизации системы повышения квалификации руководящих работников и специалистов промышленных специальностей, строительства и транспорта.

Вторая половина 1980-х – 1990-е гг. Происходит выделение системы ДПО как «самостоятельной институциональной основы, обогащение методов, принципов и форм образования» [107].

Начало XXI вв. – по настоящее время. Продолжается «реформирование дополнительного профессионального образования в единое образовательное пространство в условиях интеграции России» [108].

Особая роль в становлении и развитии системы ДПО педагогов в России середины XIX–XX веков отведена антропологическому подходу к дополнительному профессиональному образованию. Такой подход определяется общностью организационных, методологических и методических требований и условий к осуществлению антропологической и профессиональной подготовки педагогов в процессе повышения их компетенций, ориентированных на системное использование данных наук о субъекте деятельности, на учёт целостности человеческой природы, его потребностей и потенциала.

К.Д. Ушинский антропологический подход к образованию определил как важнейший методологический принцип в структуре развития общей педагогики. Данный подход предполагает сопоставление знаний о человеке с различными знаниями об образовательно-воспитательных явлениях и процессах, что дает нам возможность рассматривать образование и воспитание как процесс, обусловленный не только биологической природой субъекта, но и образовательным и воспитательным идеалами. Если под биологическими факторами (прежде всего наследственность) подразумевается физическое развитие организма, что является антропологической основой педагогического процесса, то социокультурной основой представляются образовательные и воспитательные идеалы, вырабатываемые обществом.

В настоящее время можно выделить следующие ведущие этапы разработки и внедрения антропологического подхода в отечественной педагогике.

1867–1917 гг. – начальный этап развития антропологического подхода к дополнительному образованию педагогов, этап практического внедрения составляющих элементов психологии, физиологии человека, школьной гигиены. 1918–1935 гг. – второй этап активного развития антропологического подхода к дополнительному образованию учителей и осуществления антропологической подготовки по педологии. 1936–1987 гг. – на протяжении этого, третьего, этапа происходило развитие антропологического подхода к дополнительному образованию педагогов, которое сдерживалось административно-идеологическими установками царившего режима. 1988–2000 гг. – «этап интенсивного развития антропологического подхода к образованию, на формирование которого существенно повлияли педагогическая антропология, возрождение антропологической подготовки учителей в системе высшего педагогического образования и подготовка по педагогической психологии в учреждениях дополнительного профессионального образования учителей» [150].

Л.Ю. Солдунова в кандидатской диссертации [150] отмечает, что в 1927 году начали функционировать курсы повышения квалификации педагогических работников (Центральные), реорганизованные в 1930-м в «Центральный институт повышения квалификации кадров народного образования» (ЦИПККНО). Научные основы дополнительного образования учителей формировались именно учеными ЦИПККНО: велись разработки «эталона педагогической профессии», проходили научные исследования уровня квалификации педагога в зависимости от стажа его работы и возраста, составлялись различные профессиограммы учителя (С.М. Фридман, П.М. Парибок). С.Т. Шацким впервые озвучена мысль о реализации непрерывного (педагогического) образования. Уже в 1928-1929 гг. отделения ИПКК созданы в ряде областных и административных центров. В 1938-м на базе

республиканских, краевых и областных ИПККНО, а также областных «педагогических кабинетов» в регионах открылись «Институты усовершенствования учителей» (ИУУ), которые в то время существовали на правах высших учебных заведений [150].

Однако с развитием антропологического подхода, начиная с 1936 года, развитие ИУУ всё же было значительно ограничено идеологическими и управленческими установками режима того времени. Долгое время в системе образования превалировала волюнтаристская точка зрения, основная идея которой заключалась в «ковкости и податливости человека как объекта воспитания. И лишь в педагогических концепциях А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, в авторских школах педагогов-практиков (В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, В.Ф. Шаталова и др.) антропологический подход к образованию развивался в рамках педагогической психологии, изучающей закономерности психического развития человека в условиях обучения и воспитания» [150].

«ЦИПККНО и ряд ИУУ в период Великой Отечественной войны были временно закрыты. Совнарком РСФСР в 1944 году принял обновленное «Положение об институте усовершенствования учителей», в соответствии с его содержанием институты усовершенствования учителей уже не обладали правами высших учебных заведений и в их штате теперь не было научных сотрудников» [150].

В связи с массовой переподготовкой педагогов по программам политехнического направления во второй половине 50-х – начале 60-х годов XX века в ИУУ оживляются и возобновляются исследования, касающиеся проблем повышения эффективности дополнительного профессионального образования учителей. Всё чаще стали появляться такие ранее не применявшиеся методы и формы обобщения профессионального опыта, как педагогические чтения, школы передового педагогического опыта. А уже в 60-е – 70-е годы прошлого века своё дальнейшее развитие получает идея разделения содержательной составляющей повышения квалификации

педагогов с учетом уровня их знаниевой составляющей, стажа работы, интересов и потребностей, которая была выдвинута еще в 1920-е годы.

Для педагогов школ с небольшим числом учеников (малокомплектных) в процесс переподготовки внедрялись курсы и семинары по углубленному изучению предметов. В этот период ученые взялись за разработку профиограмм и квалификационных характеристик учителей.

К началу 80-х годов XX века система повышения квалификации работников сферы образования полностью сформировалась и доказала свою востребованность.

«В соответствии с постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР в 1984-м в ИУУ воссоздаются кафедры с квалифицированными научно-педагогическими кадрами. Институты усовершенствования учителей становятся центрами научно-методической работы по вопросам повышения квалификации педагогов. Наиболее актуальной оказалась задача «компьютерного всеобуча» работников образования» [150].

Система дополнительного профессионального образования (ДПО) в Российской Федерации сегодня представляет собой адресный процесс, направленный на обучение специалистов средствами реализации дополнительных профессиональных программ, оказания дополнительных образовательных услуг в ходе динамичного перераспределения кадров и развития научно-технического прогресса.

В сложившихся условиях создания и развития трудовых ресурсов России роль системы дополнительного профессионального образования четко прописана в федеральном законе № 273 от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации», где в статье 76 «Дополнительное образование» сказано, что система ДПО направлена на удовлетворение всех образовательных процессов и профессиональных ценностей, потребностей, интересов, профессиональное развитие человека в целях обеспечения целесообразности его квалификации меняющимся условиям трудовой и социально-экономической сферы [158].

Система ДПО в Российской Федерации представляется частью общей системы образования. ДПО - это совокупность дополнительных профессиональных программ, основу которых составляют разработанные профессиональные стандарты и квалификационные требования. Организации ДПО при разработке и реализации дополнительных профессиональных программ обязаны учитывать специфику системы, отличие учебного процесса в ДПО от обучения в системе высшего образования, а также все особенности взрослой аудитории. Поскольку профессиональный и жизненный опыт слушателей достаточно высок, программы ДПО должны быть направлены на рассмотрение конкретных ситуаций и посвящены изучению самых новейших научно-технических разработок. Реализацией дополнительных профессиональных программ занимаются самые разнообразные объединения: отраслевые системы ДПО, специализированные и учебные центры, организации ДПО (институты и академии) и т.д.

На сегодняшний день система дополнительного образования является важным элементом образовательной деятельности в целом, занимает ведущие позиции в учете потребностей всех участников профессионально-трудовых отношений, это связано также с постоянным развитием в России рыночных отношений.

В послании президента России Федеральному собранию в 2001 году отмечено: «Темпы развития современной экономики, науки, информационных технологий требуют перехода к непрерывному, в течение всей жизни, образованию» [<http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/21216>]. Конечно, такой подход к образованию в целом уже давно был сформирован и успешно действует по всей Европе. На протяжении всей жизни субъект (Lifelong Learning) получает образование, повышает свою компетентность и квалификацию, проходит зарубежные и региональные программы стажировки, участвует в аттестационных испытаниях, обеспечивая себе, таким образом, конкурентоспособность на рынке труда. Современные тенденции научно-экономического роста и рынка труда требуют от кадров совершенно нового

качества, педагоги должны быть адаптированы к современным условиям и технологиям, творчески развиты, мобильны, легко обучаемы, нацелены на результат. Актуализация системы дополнительного профессионального образования предоставит всем, без исключения, гражданам возможность не только проявить свои способности и творческий потенциал, но и реализовать личные планы, научиться быть гибкими, стать более приспособленными к изменениям в профессиональной деятельности.

Перед дополнительным образованием ставятся стратегические цели, как внешние, так и внутренние. ДПО обязано соответствовать установленным стандартам, нормативно-правовым актам, а для получения действительно качественного образования по дополнительным программам должен быть обеспечен соответствующий уровень самих требований (целей, стандартов и норм), должны быть высококачественными сами ресурсы (дополнительные образовательные программы, кадровый потенциал, контингент слушателей, материально-техническое и финансовое обеспечение). Постоянная динамика социальных и экономических преобразований, появление новых информационных технологий и практик формируют запрос общества на подготовку высококвалифицированных специалистов, желающих расти профессионально, а также общаться и в реальной социальной ситуации, и в глобальной сети интернет.

Программы ДПО становятся всё более мобильными, а использование модульной системы и дистанционных технологий в программах профессиональной переподготовки, повышения квалификации, стажировки выводит систему дополнительного профессионального образования на новый экономически целесообразный уровень, позволяющий значительно сократить временные затраты на получение образования. Рассмотрим историю создания МИОО (института повышения квалификации учителей г. Москвы).

25 февраля 1938 года Президиум Моссовета своим решением учредил Московский городской институт усовершенствования учителей (МГИУУ), оказывавший активное влияние на развитие системы образования

Москвы и ее совершенствование. С первых дней работы учебного заведения в нем сформировался высококвалифицированный состав преподавателей. Как известно, уже в самом начале существования института лекции вели такие знаменитые ученые, как философ А.В. Асмус, теоретики советской педагогической науки Н.А. Константинов и И.Ф. Свядковский, историк Д.С. Бабурин.

С каждым годом число обучаемых увеличивалось вместе с ростом общего количества школ в Москве, вместе с этим набирала обороты и популярность института. По данным 1940-1941 учебного года, набор слушателей МГИУУ на тот момент составил 2300 человек. Великая Отечественная война, начавшаяся 22 июня 1941 года, на некоторое время приостановила деятельность образовательного учреждения. Однако в начале 1943-го МГИУУ вновь приступил к своей деятельности, при этом регулярность занятий возобновилась лишь 22 ноября того же года.

Московский городской институт усовершенствования учителей в послевоенные годы становится ведущим центром повышения квалификации педагогов всей страны. Весьма широко использовался многочисленный высокоинтеллектуальный потенциал города: в МГИУУ работали выдающиеся ученые страны, такие, как В.В. Виноградов, Н.К. Гудзий, И.Э. Грабарь, А.В. Свешников, И.И. Минц, А.З. Манфред, Х.С. Коштоянц, М.В. Кирзон. Преподаватели института постоянно проводили для учителей города Москвы цикловые и эпизодические лекции. Преподаватели кафедр уделяли особое внимание участию в научно-практических конференциях, семинарах, практическим занятиям, педагогической практике, открытым урокам.

На основании «приказа Министерства образования РСФСР от 10.04.1991 г. № 100 и решения постоянной комиссии Моссовета по образованию от 12.05.1991 г. № 27-1 с 1 ноября 1991 года МГИУУ преобразовали в Московский институт повышения квалификации работников образования (МИПКРО)» [<http://mioo.ru/o-mioo/istoriya-instituta.html>]. Образовательному учреждению определили роль главной



учебно-методической организации, которая призвана обеспечивать отрасль не только кадрами, но и усовершенствованными методиками преподавания.

12 июля 1995 года было принято «решение об аттестации МИПКРО как образовательного учреждения высшего профессионального образования, осуществляющего профессиональную переподготовку и повышение квалификации работников образования» [<http://mioo.ru/o-mioo/istoriya-instituta.html>]. Приказ нашел свое отражение в постановлении коллегии Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию.

МИПКРО объединил методологические и практические усилия всех сторон, заинтересованных в разработке регионального компонента образовательного стандарта и московского Базисного учебного плана (БУП).

«В 2001 году на основании постановления правительства Москвы от 19 июня 2001 г. № 537-ПП и приказа Московского комитета образования от 27 июля 2001 г. № 605 учебное заведение преобразовано в Московский институт открытого образования (МИОО). Распоряжением правительства Москвы от 29 ноября 2011 г. № 917-РП изменены тип учреждения на автономное и наименование на «Государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования города Москвы «Московский институт открытого образования» (ГАОУ ВПО МИОО)» [<http://mioo.ru/o-mioo/istoriya-instituta.html>].

Согласно приказу департамента образования города Москвы «от 22 сентября 2015 года № 151/ОД наименование учебного заведения изменено на «Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский институт открытого образования» (ГАОУ ВО МИОО)» [<http://mioo.ru/o-mioo/istoriya-instituta.html>].

Московский институт открытого образования (МИОО) традиционно считается лидером среди учебных заведений системы дополнительного профессионального образования педагогов города Москвы. Он координирует работу по созданию и ведению городского портала ДПО: сроки реализации

образовательных программ, объем часов, заполнение определенных форм организации и реализации образовательной услуги, контингента слушателей и т.д. Специалистами МИОО апробированы и внедрены методы ведения курсов повышения квалификации (мастер-классы) по технологии вебинаров – интерактивных интернет-видеоконференций с поддержкой мультимедиа. По результатам этой работы для кафедр МИОО проведены мастер-классы по организации обучения в режиме вебинара. Московский институт открытого образования отмечает высокую эффективность обучения, удобство данной формы проведения учебных занятий как для слушателей, так и для преподавателей, автоматическое формирование архива занятий для анализа и методической работы, а также материала для разработки дистанционной формы курсов.

Большинство курсов обеспечено компьютерными презентациями, дополнительными материалами, электронными версиями книг и пособий, доступными слушателям в течение всего времени обучения, к тому же каждая кафедра ведет свой сайт, где размещается различная информация о предстоящих мероприятиях с участием структурного подразделения: конференции, семинары, «круглые столы» и т.д. Таким образом, в организации образовательного процесса кафедры придерживаются различных инновационных подходов, таких, как:

— использование инновационных методов обучения (*проведение курсов в режиме вебинара (онлайн) на базе сервиса COMDI*);

— использование информационных ресурсов и баз знаний, в том числе *электронных ресурсов*;

— ориентация содержания обучения на лучшие отечественные и зарубежные аналоги образовательных программ (*«Линк», ЮНЕСКО, OpenUnivercity*);

— междисциплинарный подход в обучении и научно-исследовательской деятельности – *постнеклассическая методология, междисциплинарные и междеятельностные исследования и т.д.*;

— применение методов, основанных на изучении практики (casestudies) – *метод кейсов*;

— применение проектно-организационных технологий в обучении и работе в команде над комплексным решением практических задач (*учебные проекты «Моя новая школа»*).

В настоящее время специалистами МИОО разработаны технологии, позволяющие оценить степень удовлетворенности образовательной услугой: в течение всего периода обучения проводится мониторинг, в ходе которого осуществляются анализ и оценка качества образовательной услуги сотрудником образовательного учреждения. Таким образом, Московский институт открытого образования активно участвует в формировании инновационной среды, обеспечивающей профессиональное развитие и самоопределение педагогов, предлагая разнообразную направленность программ повышения квалификации и профпереподготовки практической направленности, способствует повышению уровня саморазвития и профидентичности.

Наряду с Московским институтом открытого образования, занимающим лидирующую позицию в сфере дополнительного профессионального образования педагогических работников города Москвы, в сфере социального обслуживания на первых позициях находится Институт дополнительного профессионального образования работников социальной сферы (далее - ИДПО).

В 2008 году в соответствии с распоряжением правительства Москвы от 16 июля 2008 г. № 1602-РП был создан Институт переподготовки и повышения квалификации руководящих кадров и специалистов системы социальной защиты населения города Москвы.

В 2014-м распоряжением правительства Москвы от 17 января 2012 г. № 9-РП «Об изменении типа государственного бюджетного учреждения города Москвы «Институт переподготовки и повышения квалификации руководящих кадров и специалистов системы социальной защиты населения города

Москвы» правовой статус института изменён на «Государственное автономное учреждение».

В 2015 году на основании приказа департамента социальной защиты населения города Москвы от 30 января 2015 г. № 56 учебное заведение переименовано в «Государственное автономное учреждение города Москвы «Институт дополнительного профессионального образования работников социальной сферы».

В настоящее время система дополнительного профессионального образования в институте связывает между собой различные сегменты образовательного процесса и направлений сферы социального обслуживания, способствует росту интеллектуального потенциала работников отрасли в целом. Она соответствует индивидуальным и общественным интересам, требованиям и запросам конкретного заказчика, отличается разнообразием программ обучения и мобильностью реагирования на требования рынка.

Институт предоставляет возможность специалистам социальной сферы со средним профессиональным или высшим профессиональным образованием повышать свою квалификацию как в рамках государственного задания, так и на контрактной основе. Все дополнительные профессиональные программы института разработаны в соответствии с *профессиональными стандартами*, они гибкие, предполагающие получение дополнительной квалификации, что значительно повышает трудовую мобильность и социальную защищенность слушателей.

В институте функционируют четыре кафедры:

- теории технологии социальной работы;
- педагогики и психологии;
- социального управления и экономики;
- социально-медицинской реабилитации.

Образовательные программы кафедр включают в себя учебный, учебно-тематический планы, учебные и рабочие программы. Кроме того, в программах профессиональной переподготовки есть графики учебного

процесса, программа государственной итоговой аттестации, программы практик, примерная тематика контрольных, курсовых и выпускных квалификационных работ. Данные комплексы составлены в соответствии с требованиями, определенными приказом МОиН РФ от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» [<http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-01072013-n-499/>].

Внедрению нормативных требований способствовало разработанное учебно-методическим отделом положение «О программе дополнительного профессионального образования».

Получателями образовательных услуг ИДПО являются руководители, социальные работники, воспитатели, специалисты по работе с семьями, по реабилитационной работе, по сопровождению семей, специалисты органов опеки и попечительства организаций социального обслуживания населения департамента труда и социальной защиты населения города Москвы, в том числе специалисты финансово-экономического профиля и по охране труда, владеющие знаниями, навыками и умениями по современному и эффективному управлению организацией социального обслуживания и способные применять их в практической деятельности. Как отмечают сотрудники ИДПО, в последнее время слушатели всё больше выражают заинтересованность во включении в содержание образовательных программ такого направления, как профессиональная идентичность в социальной работе.

Одной из важнейших характеристик профессионального становления и развития человека является профидентичность, которая говорит о степени признания избранной субъектом трудовой деятельности в определенной сфере в качестве средства саморазвития и самореализации. Профессиональная идентичность представляет собой осознание тождественности с определенной профессиональной средой, придание необходимой значимости существования в ней.

Адекватное профессиональное самоопределение и сформировавшаяся профидентичность содействуют правильному выбору профессии и обеспечивают тем самым успешное функционирование в ней, определяют эффективность и результативность преподавания. Возникающие трудности в становлении профидентичности, профессиональном самоопределении в самом начале могут приводить к снижению желания адаптироваться к условиям труда, утере личностного смысла и смысловых установок, а в дальнейшем - к сложностям самореализации, профессиональной дезадаптации и деформациям, профессиональному кризису [117].

Во многом компетентному самоопределению в профессии и процедуре идентификации с ней способствует процесс, нацеленный на освоение системы знаний и умений конкретного вида практической профессиональной деятельности, а также симбиоз представлений о целостности конкретной профессиональной роли, преобразование и дополнение ее предметным содержанием мотивов и целей данной деятельности, развитие профидентичности.

Идентичность, следует из определения кандидата психологических наук Н.В. Антоновой, – это комплекс знаний о себе, система смыслов, ценностей, взглядов и убеждений, жизненных целей человека, переживаемый им индивидуально-субъективно как некое ощущение идентичности и постоянства своей субъектности при восприятии других, признающих это тождество [12, с. 79–92].

Основополагающим в профессиональной идентичности учителя является самостоятельное, ответственное выстраивание траектории своего профессионального будущего, которое предполагает формирование представлений о себе как профессионале, приобретение компетенций, способствующих расширению педагогического опыта. По нашему мнению, профидентичность нельзя сформировать, поскольку это свойство изначально задано человеку, который, в свою очередь, уже приобрел определённую знаниевую базу и так или иначе состоялся в профессиональной деятельности.

На наш взгляд, становлению профессиональной идентичности в значительной мере способствуют нравственные профориентеры педагога. Если учитель четко представляет собственную профессиональную позицию в образовательной среде, и он ею удовлетворен, можно говорить о сформированной идентичности. Если позиция не определена, педагог не уверен в том, «каким быть», и в то же время получает противоречивую обратную реакцию со стороны окружающих, мы имеем дело с размытой идентичностью. Когда позиция учителем четко выбрана, но при этом низко оценивается окружающими, речь идет о неблагоприятной и негативной идентичности.

Можно наблюдать, что у педагогов «старшего поколения», получивших образование ещё в вузах советской эпохи и трудившихся в этой сфере много лет, наступает кризис идентификации, несомненно, имеющий свою специфику. Какое-то время такие специалисты убеждены, что состоялись как профессионалы, уверены в своих знаниях, считают, что всё умеют и понимают, ведь у них за плечами многолетний опыт. Однако стремление к овладению новыми технологиями и желание работать по ним постепенно снижаются, формируются стереотипы, уменьшается склонность к восприятию и усваиванию нового, всё это значительно усложняет протекание кризиса идентичности и формирование новых социально-личностных смыслов.

Здесь уже можно вести речь о «конструктивном или деструктивном типах кризиса идентичности» (термины Н.В. Антоновой) [12, с. 79–92]. При конструктивном типе кризиса идентичности возникает ситуация диссонанса между уже существующим строением идентичности и новыми условиями функционирования личности при сохранении личностной доступности и открытости. Вместе с тем в данном случае субъект целеустремленно ищет ещё не освоенные пути социальной и личностной идентификации и, как правило, в итоге приходит к нахождению и формированию новых элементов идентичности [117, с. 277–281].

При деструктивном же кризисе человек не только отказывается менять что-либо в себе, но и не приемлет личностные поиски, не принимает изменений (ни внешних, ни внутренних). Кризис особенно отчётливо проявляется в жёсткости поведения учителя, отрицании всего и вся, поскольку педагог уверен: он и так всё знает, а значит, меняться ему не за чем и ни к чему. Такой подход к своей профессии не только ведёт к социально-психологической дезадаптации и обострению разных заболеваний, но и проявляется в негативном эмоциональном состоянии, депрессиях.

Учеными установлено, что профессия педагога относится к социально детерминированным, поэтому именно формирование «закрытого» типа идентичности характерно для учителя, который отличается отсутствием внутренней конфликтности, стремления к метаморфозам, склонностью к самозащите наличного «Я» [35, с. 126–128]. Возможно, педагог на психоэмоциональном уровне устает от ежедневного, продиктованного спецификой своей профессиональной деятельности общения с большим числом людей, и этот фактор, безусловно, также может влиять на профессиональную идентичность учителя.

Ю.П. Поваренков утверждает, что в качестве ведущего и основного критерия профессионального развития и становления личности выступает профидентичность, которая вместе с тем служит и ведущей характеристикой личности как субъекта трудовой деятельности. В соответствии с концепцией становления личности профессионала профидентичность Ю.П. Поваренков рассматривает как способность принятия человеком определенных критериев: профессиональной деятельности (как способа саморазвития и удовлетворения профессиональных потребностей); себя как высококлассного специалиста; определенной системы ценностей и норм, которые являются характерными для профессионального сообщества [131, с. 160].

Профессиональная идентичность состоит из трёх структурных компонентов: когнитивного, мотивационного и ценностного. В силу действия закона неравномерности и гетерохронности развития в различных ситуациях



отдельные компоненты играют ведущую роль, а другие - второстепенную. Несмотря на возможные неравномерности, они существуют как целостное образование, чья функция заключается в том, чтобы помочь человеку разобраться в трудностях своего профессионального отождествления и самореализации.

В структуре профидентичности когнитивный компонент даёт представление об отношении человека к себе как к будущему и действующему профессионалу, где речь идет о существующей или прогнозируемой профессиональной самооценке. Основу этого компонента составляет представление субъекта о формировании профидентичности как об итоге проецирования реально существующей профессиональной «Я-концепции» субъекта на совершенную с последующей модификацией первой. Мы полагаем, что при таком понимании субъектом родства между идеальной и реальной «Я-концепциями» когнитивный компонент будет служить идеальной площадкой для обретения профессиональной идентичности и ее последующего саморазвития.

Присутствие в структуре профессиональной идентичности мотивационного компонента определяет особенности отношения человека не только к условиям и содержанию профессиональной деятельности, но и к профессионализации в целом. В качестве основного структурного компонента профидентичности здесь выступает только представление человека о мотивационном потенциале профессиональной деятельности. Это представление об идеальной и безупречной «Я-концепции». На это представление проецируется также представление специалиста о реальных возможностях определённой деятельности по удовлетворению профессиональных потребностей и созданию адекватных условий для самореализации.

Третий компонент структуры профидентичности – ценностный, который связан с оценкой отношения человека к системе ценностей, корпоративной культуре, свойственным каждой профессиональной общности. Именно на

основе идентификации субъектом ценностей происходит осознание уровня сформированности собственной профидентичности, а на основе принятия ценностей профессионального сообщества и их отождествления с субъективными качествами личности - корректировка и развитие последних.

В рамках исследования становления профидентичности у студентов педагогических вузов на протяжении всех семестров прослеживалась особая связь описанных выше компонентов структуры профидентичности (принятие себя как профессионала, принятие своей профессии и смыслообразующих доктрин профсообщества) и компонентом принятия профессии.

В результате определения структурных элементов профидентичности, таких, как познавательный (когнитивный), мотивационный, смысловой (ценностный), отмечается стабильная взаимосвязь данных компонентов профидентичности, где наиболее выделен компонент принятия профессии (мотивационный) [9, с. 23–30]. Таким образом, критерием профидентичности служит значимость для субъекта его трудовой, высокопрофессиональной деятельности как способа удовлетворения своих желаний и развития собственного индивидуального потенциала, оцениваемая на основе исключительно субъективных показателей, куда можно включить удовлетворённость собой, собственным трудом, профессией, карьерой, и требующая осознания и принятия человеком определённой корпоративной культуры, идей, убеждений, установленных и разделяемых членами конкретной профессиональной группы.

## **1.2. СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

Дополнительное профессиональное образование сегодня является важнейшим сегментом непрерывного образования в России, образования через всю жизнь, способствует развитию человека как личности на протяжении всей жизни. Значительные изменения в системе образования определены в основополагающих документах: федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации» [158], «Национальной доктрине образования», государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. [47], проекте «Образование-2020», федеральных государственных образовательных стандартах профессионального образования.

В настоящее время всё большее значение приобретает дополнительное профессиональное образование, что, безусловно, предопределено рядом факторов, в том числе совершенствованием современных тенденций производственно-экономического прогресса, информационно-коммуникационных технологий, вызывающих изменения в парадигме развития общества. Система дополнительного профессионального образования призвана дополнять полученные на предыдущих уровнях образования компетенции, восполнять пробелы, возникающие вследствие постоянно появляющихся новых технологий, методик и практик, корректив в правовой базе. Таким образом дополнительное профессиональное образование занимает нишу между базовым профессиональным образованием и практической трудовой деятельностью специалиста.

На сегодняшний день в России существуют разнообразные образовательные проекты, где в полной мере применяются современные

образовательные технологии: все программы построены по модульному принципу, имеют минимальную степень информационной избыточности, в системе ДПО значительно увеличена роль профессионального ядра, обучение практико-ориентированное, применяются компетентностный и мотивационный подходы, активно используются интернет-технологии и электронное обучение. Основной же задачей школы по-прежнему является необходимость сформировать у подрастающего поколения, у созревающей личности картину мира, а также научить активно действовать в этом мире.

Казалось бы, у современного педагога имеется большой арсенал всевозможных инновационных методик, информационно-коммуникационных технологий, программ, подходов, но именно это и создает сложную ситуацию определения верного выбора. В какой-то мере это связано с тем, что на данном этапе образования почти нет адекватной трансляции возможностей и вариативности форм работы [116]. Современные педагогические технологии и практики необходимо грамотно и не спеша осваивать, так сказать, «растить» новую практику образования, требуется изменить и всю концепцию образования в педагогическом коллективе.

Как отмечает Н.В. Бордовская, оптимизация процесса перестройки современной системы образования связана прежде всего с ростом научно-технического процесса, протекает с опорой на инновационные социальные, информационно-образовательные технологии. Учреждения сферы образования находятся в постоянном поиске новых возможностей, научных и технических достижений, заинтересованы в подготовке молодого поколения к деятельности в самостоятельной жизни, способствуют их профессиональному и личностному развитию [29, с. 10].

Но оптимизация образовательного процесса затрагивает в том числе систему послевузовского образования, а также дополнительного профессионального образования. На практике специалисты оказываются не готовы к изменениям, по сути дела, они не всегда мотивированы на успех, зачастую не способны организовать целостный педагогический процесс.

Во-первых, здесь надо вести речь о том, что систему профессиональной переподготовки и повышения квалификации, основанную на регулярно обновляющихся государственных образовательных стандартах, необходимо сделать компилятором идей современного образования, обеспечить рост мотивации к участию в преобразованиях. При этом нужно чётко осознавать: лишь правильное, грамотное объединение развивающих, воспитательных и образовательных задач приводит к целостному пониманию и достижению, собственно, главной цели педагогического процесса: становления гармонично развитой личности.

По словам А.Д. Жаркова, «главная проблема состоит в том, чтобы центром внимания для ученых и профессиональных специалистов стал поиск специфики практических форм, методов, выразительных средств, адекватных состоянию общества и социума. Ключевым моментом одновременно с показателями понимания современной социально-культурной деятельности, организованной профессионально занятыми людьми, является понятие личности» [60]. Тем самым дополнительное профессиональное образование должно стать средством освоения новых «умений и компетенций», расширяя при этом способности личности, вырабатывая стратегии личностного роста. Вместе с тем образование является инструментом успешности каждого человека не только в профессиональной деятельности, но и в повседневной жизни в процессе самореализации личности.

Стоит отметить, что необходимость в просвещении - выдвигаемое профессиональным стандартом педагога требование, которое подразумевает знание и использование социальных сетей в практической деятельности, владение современными технологиями информационного общества. Сегодня развивается другой уровень взаимодействия обучаемых и обучающихся, внедряется индивидуализация образовательного процесса, где требование определять совместно с обучающимися, их родителями (законными представителями) и иными участниками образовательного процесса (воспитатель, учитель, педагог-психолог, учитель-логопед и другие

специалисты) с учетом зоны ближайшего и актуального развития каждого ребенка, индивидуальный образовательный маршрут или индивидуальную программу развития учащегося.

Как отмечает Н.Д. Никандров, XXI век становится для сферы образования весьма перспективной областью. Сегодня в образование можно и нужно вкладывать, что позволит успешно работать, развиваться и совершенствоваться в будущем инновационным предприятиям. Такой вывод позволяет отразить истинный смысл современного образования, определить новые аспекты цифровой, информационно-коммуникационной эпохи, которые обеспечивали бы эффективность ответов образования на социальные вызовы времени [119].

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [158] направлен на создание условий для обновления российской системы образования в соответствии с запросами человека и расширением образовательных возможностей граждан, в том числе и в системе дополнительного образования.

Проанализируем различные толкования понятия «позиция». Понятие «позиция личности» в психолого-педагогической литературе, по мнению Е.А. Руденко, определяется «на основе теории отношений как наиболее сложная, устойчивая и интегративная система отношений личности к различным сторонам действительности, проявляющаяся в поведении, действиях, поступках и деятельности в целом (Б.Г. Ананьев, А.Г. Ковалев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев и др.)» [116, с. 64].

Как отмечает Н.М. Борытко, «позиция» – особая совокупность характеристик человека как субъекта личностных и индивидуальных компонентов, где личность есть определенность «позиции» человека во взаимоотношениях с окружающими (куда относится и профессиональная деятельность), а индивидуальность – это определение собственной позиции в жизни, ясность в собственной жизни. Отражая мировоззрение и личностные

принципы, позиция оказывает существенное воздействие на всё жизненное окружение человека [31, с. 137].

В словаре В.М. Полонского мы находим определение: «позиция – устойчивая система отношений человека к различным явлениям окружающей действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках» [132, с. 52]. В кратком психологическом словаре А.Л. Свенцицкого понятие «позиция» «подобно значению термина «статус» – в том смысле, что какая-либо социальная позиция влечет за собой те или иные социальные роли» [145, с. 317].

А.Г. Асмолов «позицию» субъекта определяет как комплекс социальных взаимосвязей, то, ради чего человек использует полученные для него социально-личностные смыслы, нормы и эталоны, в том числе и индивидуально-психологические свойства [15, с. 367].

По мнению В.Н. Мясищева, ведущими аспектами понятия «позиция» являются внутренняя среда (богатство жизненного опыта, знания, ценности личности и ее взгляды) и внешние факторы (всевозможные формы деятельности, способы поведения и общения, в которых личность реализует свою жизненную активность) [109, с. 400]. У К.К. Платонова «позиция личности выступает как проявление ее «индивидуальной культуры» (или опыта, понимаемого как подструктура личности)» [130, с. 174].

Изучение литературы, в том числе психолого-педагогической, показало, что понятие «позиция» соотносится не только с позицией внутренней (Л.И. Божович), социальной (А.Г. Асмолов), профессиональной (Н.В. Кузьмина, В.Н. Максимова, Л.М. Митина, Н.Н. Никитина, В.А. Сластенин и др.), организаторской (О.С. Газман), позицией личности (Л.П. Бучева, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн и др.), но и с позицией педагога (С.Г. Вершловский, Н.К. Сергеев, В.Ф. Шаталов и др.), субъекта (И.Е. Исаев, Б.Ф. Ломов, В.И. Слободчиков и др.), профессиональной педагогической (Е.В. Бондаревская, Л.В. Занина, Н.Е. Щуркова, И.А. Колесникова и др.), акмеологической (А.А. Деркач, В.Н. Максимова, Н.М. Полетаева) [116, с. 64].

Так, Б.Ф. Ломов пишет, что в совместно контролируемой деятельности субъектов педагогического процесса особое место занимает взаимодействие, результатом которого служат выработанные общие позиции, означающие появление нового, объединенного субъекта. Таким образом, по мнению Б.Ф. Ломова, именно «позиция» - основная составляющая категория субъекта, представляющая собой особые внутренние (субъективные) отношения личности [95, с. 330].

В.А. Сластенин дает следующее определение профессиональной позиции педагога. Это система педагогической действительности и деятельности, интеллектуального, волевого и эмоционально-оценочного отношения к миру, являющаяся источником активности учителя. На выбор профессиональной позиции специалиста в первую очередь влияют такие ключевые факторы, «как профессиональные установки, индивидуально-типологические особенности личности, темперамент и характер» [148, с. 512]. Н.В. Кузьмина утверждает: «Подлинно профессиональная педагогическая позиция вырабатывается в условиях своеобразного самоотречения, обусловленного тем, что учитель осознаёт: главный результат педагогического труда не в том, что и как я говорю и каким образом действую, а в том, как учится мыслить, вести себя, работать обучаемый» [88, с. 19].

Л.М. Митина так трактует термин «профессиональная позиция»: это взаимопроникновение двух совокупных качеств личности педагога, таких, как мотивация к профессии учителя и профессионально-педагогическая компетентность. В исследованиях, которые прошли под её руководством, достаточно убедительно и наглядно продемонстрировано, что на характер профессиональной позиции педагога влияют не только его личностные качества, смыслы и ценности, но и сам образовательный процесс, в котором учитель осуществляет профессиональную деятельность, в то же время служащую его индивидуальной ситуацией развития [101, с. 198].

За основу «профессиональной позиции» педагога Н.Н. Никитина берёт его профессиональные ценности и ориентации, которые указывают на избирательное



отношение к различным моментам педагогической реальности и аспектам бытия, являющимися для человека наиболее значимыми и имеющими для него определённую ценность. Она считает, что наличие взглядов и убеждений о бытийности, о ценностно-смысловых основах профессиональной деятельности генерируется в «позицию педагога» как стойкую систему его отношения к некоторым сторонам жизни, труду, характеризующегося логичностью и условной стабильностью [120, с. 224].

Структура профессиональной позиции учителя, на взгляд Е.И. Артамоновой, - это интегративная характеристика его личности, раскрывающая субъективную систему отношений, теоретических и методологических сведений, знаний, ценностей и определяющая рефлексивно-личностный способ педагогической деятельности [13, с. 36]. Профессиональная позиция педагога, по мнению Е.И. Артамоновой, также включает в себя этику и семиотику поведения учителя – язык жестов и мимики, правила поведения в обществе, художественный вкус - «Я» этическое; систему характеристик, определяющих обобщённую установку личности на идеал - «Я» концептуальное; убеждения, почтительное отношение к мнению и воззрениям других людей, осознание роли убеждений в своём профессиональном становлении - «Я» идеологическое; определённые требования и правила поведения педагога, существующие в социуме, поведенческие стереотипы, регулирующие социальные роли учителя - «Я» юридическое.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что в понятие профессиональной позиции педагога входят, во-первых, гуманные установки, предписывающие индивиду «оценки социальных процессов и его поступков («Я» законодательное), во-вторых, строго определённый набор символов и соответствующих им значений, знаний, требуемый для описания процессов и осознания смыслов и ценностных ориентаций педагогической деятельности («Я» информационное); в-третьих, высокие результаты познания, проявление духовности учителя в его поведении («Я» исполнительное)» [13, с. 36]. В субъектном аспекте «профессиональной позиции» Е.И. Артамонова усматривает

способ личностного роста, самоутверждения и самораскрытия профессионала через воспроизведение профессионально важных способов и нормативов профессиональной деятельности, через построение на этой основе собственной системы шагов и действий, выработку сугубо индивидуальных критериев и правил поведения в профессиональном сообществе, способность к креативному проектированию и независимому мышлению [13]. К вышесказанному можно добавить потребность в лидерстве, признании и уважении.

По утверждению В.Н. Максимовой, интеграция учителя в педагогическую деятельность, направленная на внедрение новых организационных форм управления процессом обучения, содействует формированию иной, абсолютно новой «профессиональной позиции» педагога как состоявшегося профессионала, в которой предполагаются ценностные и смысловые ориентации [96, с. 52]. Е.Н. Фёдорова, опираясь на концепцию Б.Г. Ананьева, исследует позицию личности сквозь призму непростой системы её отношений к труду, другим индивидуумам, к себе и классифицирует профессиональную позицию педагога как единую систему взаимоотношений учителя, которой свойственны выраженное и стабильное отношение к человеку как к самодостаточному субъекту, как способ постоянного стремления к саморазвитию, креативное отношение к профессиональному труду педагога, нацеленность на постоянное саморазвитие и профессиональный рост [159, с. 71–78].

Проведя компаративный анализ представлений специалистов о позиции личности, мы придерживаемся мнения Ф.И. Блиевой, истолковывающей субъектную позицию профессионала как устойчивое комплексное образование в структуре личности субъекта, проявляющееся в стремлении к креативности, творческой самореализации в субъективном, профессиональном и ценностно-смысловом отношении к собственной деятельности и качеству ее выполнения [116, с. 64] (*модиф. текста наша*).

Таким образом, проанализировав и обобщив понятие «позиция», мы видим ее как многогранную характеристику человека как субъекта деятельности, в которой на протяжении всей жизни определяется единение субъективного,

объективного, внешнего, внутреннего, социального и психологического опыта взаимодействия с окружающим миром.

В философской, педагогической и психологической литературе в настоящее время не существует четкого понимания понятия «субъектная позиция», поэтому нам импонирует подход Н.М. Борытко, в котором субъектная позиция обуславливается системой преобладающих элективных отношений, определяющих впоследствии активность субъекта как профессионала, характер профессионально-личностного саморазвития индивида в процессе профессиональной подготовки. Вслед за Ф.И. Блиевой подчеркнём, что субъектная позиция может быть не только активной, креативной, сознательной, ценностно-смысловой, подчеркивающей эмоциональное и предпочтительное отношение к самому себе, социуму, она может быть бездеятельной и пассивной, проявляющейся в инертности личности.

Процесс профессиональной переподготовки специалистов подразумевает целый комплекс задач, особо важное место тут отводится формированию индивидуальности педагога, поскольку без этого очень сложно усмотреть творческий рост будущего учителя, его профессиональное становление, собственную, не похожую на других манеру профессиональной деятельности, развитие его субъектности.

По определению субъект является источником активности, нацелен на объект, а также обладает предметно-практической деятельностью и познанием (индивид или социальная группа): от лат. *subjectus* – лежащий внизу, находящийся в основе, от *sub* – под и *jacio* – бросаю, кладу основание. Субъект – индивид со свойственным ему самосознанием (то есть переживанием собственного «Я»), в определённой мере осваивающий сотворённый человечеством мир культуры: традиции и ритуалы, нормы нравственных, эстетических оценок, формы языка и высказывания, орудия предметно-практической деятельности. Иначе говоря, философский взгляд определяет человека как субъект познания, практической деятельности, как

субъект ценностно-смыслового отношения к окружающей действительности [116, с. 64].

Категории «субъект» и «субъектность» в настоящее время также являются предметами изучения психологии. Многие теоретические направления считают «субъектность» одним из предметов своего научного исследования. Так, А.К. Осницкий анализирует компоненты личностного опыта; В.В. Давыдов и И.В. Дубровина определяют принципы организации образовательных концепций, направленных на развитие и совершенствование «субъектности»; исследования В.А. Петровского направлены на анализ феноменов «субъектности»; научные труды С.Л. Рубинштейна, В.Г. Асеева, А.П. Леонтьева, А.К. Марковой и других посвящены определению места мотивации в структуре «субъектности»; Е.И. Исаев, А.В. Захарова, В.И. Слободчиков и другие изучали закономерности развития субъектного начала человека в онтогенезе.

Субъектность – свойство общественных отношений, социального мира, образовавшееся в процессе становления человека как способного действовать самостоятельно, быть творцом собственной жизни (Э.В. Сайко), использующего в своём труде сознательную цель. «Субъектность становится основанием всех характеристик человека, в связи с этим субъект является собой единое основание для развития (в частности для дифференциации через интеграцию) всех психических процессов, состояний, свойств сознательного и бессознательного. Под целостностью субъекта подразумевается объективное основание для целостности, системности всех его психических процессов, состояний и свойств» [51].

Таким образом, становление человека субъектом деятельности, освоение этой деятельности означает овладение им ключевыми элементами деятельности, а именно ее потребностями, целями, задачами и мотивами, условиями их достижения, операциями, действиями, а также смыслом этой деятельности.

Овладевая деятельностью, каждый конкретный субъект раскрывается в ней по-разному. Г.С. Прыгин выделяет два типа субъекта деятельности, подчеркивая при этом, что данные типы выступают в качестве двух возможных теоретических крайностей. Первый тип, по Г.С. Прыгину, основан на «внутренней стимуляции», на преобладающем учете внутренних, индивидуальных факторов, этот субъект активно стремится добиться удовлетворения своих потребностей (иногда даже вопреки действующим объективным условиям); второй же тип в основном опирается на «внешнюю стимуляцию», на внешние положения и требования. Такой субъект оказывается практически полностью зависим от внешних обстоятельств, в процессе достижения своей цели ему часто приходится «подстраиваться» под внешнее окружение [135, с. 408].

При характеристике соотношения категорий субъекта и объекта С.Л. Рубинштейн определял существование человека как объект осознания, как объективную реальность; индивидуум выступает в роли субъекта, как открывающий бытийность, познающий и принимающий самосознание. А во взаимодействии в системе «объект – субъект деятельности» наблюдаются и реализуются ценностно-смысловые компоненты жизнедеятельности человека как субъекта их носителя [91, с. 157].

Субъект как источник познания сам образуется и проявляется в повседневной деятельности, свойства и сущность которой становятся достоянием, способны выявить и определить самого субъекта, его смыслы, достоинства и смыслы. Как пишет С.Л. Рубинштейн, «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть; направлением его деятельности возможно определять и формировать его самого» [143, с. 438].

К.А. Абульханова-Славская считает, что понятие субъекта - это (по Б.Ф. Ломову) специфическая, целостная система, а по С.Л. Рубинштейну - особый способ организации, где под организацией подразумевается качественная

определенность [141]. Организация также свойственна биологическим и иным системам, но у человека как субъекта есть возможность изменять объективно существующие системы или предлагать другие способы организации. Выбор целей, следование им с последующей рефлексией в отношении выбранных целей - неотъемлемые характеристики личности как субъекта. Субъект создаёт не просто цель саму по себе, а её смысл, предположительный результат он оценивает через призму именно смысла. Самодеятельность служит высшей оценкой свойств человека как субъекта, ведущим критерием которой является не только активная деятельность субъекта, но и свойство реализации личности на новом уровне. Также самодеятельность – одна из ведущих характеристик личности наряду с идентификацией, самоопределением, самопониманием, самооценкой и др.

Если следовать распространенному положению С.Л. Рубинштейна об интериоризации личности, субъект оказывается всё более и более требовательным и избирательным по отношению к внешнему воздействию. Быть субъектом собственной жизни – значит являться личностью, строить свои жизненные связи с окружающим миром, своё общение [141]. Изучая субъектность как конституирующую личностную характеристику, В.А. Петровский вводит понятие «виртуальной субъектности» как момента формирования, метаморфозы в это состояние, что сопоставляется с появлением личностного, субъектного в человеке [129, с. 35].

Анализируя проникающую взаимосвязь между личностным и субъектным смыслом через категорию субъектности, В.А. Петровский выделяет наиболее ценные характеристики личности - быть субъектом собственной жизни, выстраивать свои жизненные контакты с миром. Эти характеристики демонстрируют духовный, физический, психофизиологический, личностный, этический, ролевой, социальный и иные аспекты взаимоотношений человека с его окружением. Быть личностью означает быть субъектом предметной деятельности, где человеку отводится роль деятеля, носителя определённых смыслов и ценностей, задач, мотивов,

целей, выражающихся в результатах этой конкретной предметной деятельности.

Также необходимо являться субъектом общения, где, по мнению В.А. Петровского, создаётся «то общее, что обеспечивает взаимопредставленность взаимодействующих сторон: быть личностью как субъектом общения нельзя без той или иной степени идеальной репрезентативности (отражённости) человека в жизни других людей» [129]. Являться субъектом самосознания – значит быть личностью, что включает самоидентичность, самооценку, открытие собственного «Я». В психологии обобщенный образ субъекта дан В.А. Петровским. Он утверждает, что субъект – это «целестремительное целестроительное и целестроительное существо, иначе ни о каком «воспроизводстве»» [129] не может быть и речи; рефлексивное существо, обладатель образа себя, иное невозможно, поскольку «самовоспроизводство подразумевает наличие образа того, что должно быть воспроизведено; свободное существо (никто, кроме него самого, не отвечает за процесс, не направляет его и не говорит о том, что всё закончено или должно быть продолжено); развивающееся существо, ибо ему нужно действовать в переменчивой, непредсказуемой среде, и поэтому воспроизводству подлежат новые, обозначившиеся на предшествующем шаге активности условия и способы самовоспроизводства» [129, с. 17–30].

Всё вышеперечисленное в полной или не до конца раскрытой форме характерно для субъектов образовательного процесса [69, с. 129].

Активность личности – одна из характеристик субъекта. Изучая активность личности как эффективно-активное свойство субъекта, К.А. Абульханова-Славская подвергает анализу такие «характеристики личностной активности, как ответственность, инициативность, устойчивость, удовлетворенность. Они позволяют выделить типы проявления этих и других свойств и качеств, определяющих специфические особенности личности в её активной представленности» [2, с. 240].

В.В. Горшкова делает акцент на уникальности субъекта, характеризующейся индивидуальной и ярко выраженной активностью в свободной ценностно-избирательной деятельности, приобретающей способность отличать себя от выполняемого труда и его продуктов, а также от других субъектов.

Преобразования субъектности можно рассматривать через анализ процесса образования как субъектного, реализующегося в образовательной среде. В.П. Зинченко на первый план в сознании выдвигает два слоя: бытийный, который базируется на мотивах, действиях, средствах и целях, и рефлексивный, сосредоточенный на ценностно-смысловом отношении к значениям, приемам, поступкам и действиям [71, с. 12-13]. Он предположил, что «научно-технический прогресс привел к деформации образования, поскольку потребовал субъекта действия, а не субъекта духа (жизненного смысла), были утрачены связи между бытийным и рефлексивным уровнями сознания» [71, с. 12-13].

По утверждению А.К. Осницкого, субъектом в деятельности, общении и своих переживаниях человек становится, только обретая регуляторный опыт: опыт умения саморегуляции и опыт управления той деятельностью, в которую он либо включен обстоятельствами своей жизни, либо организует сам по своему усмотрению [125, с. 5–19]. В целом регуляторный опыт представляет собой динамическую систему, включающую информацию о внешнем и внутреннем мире, полученную непосредственно-чувственным и опосредствованным путем, наполненную личностным смыслом и определяющую стратегии и успешность деятельности.

Так, согласно В.И. Степанскому субъектность представляется как социальный, преобразующийся в деятельности способ существования человека. Как индивидуальность субъектность есть явная и определенно данная форма самодействия человека. В.И. Степанский представляет субъектность пятью составляющими: желания (потребности и мотивы),



чувства, разум (познавательные процессы), характер и способности [153, с. 25–27]. Тем самым в этой «самодеятельности» человек проявляется (актуализирует составляющие субъектности) и посредством её (субъектности), подчеркивает В.А. Петровский, воспроизводит себя, своё собственное бытие в мире. Субъектные свойства личности проявляются на определенном качественном уровне её развития и способствуют формированию продуктивной творческой деятельности. Возникновение и проявление субъектности рассматриваются сегодня как основной показатель целостного развития ребенка. Важно отметить, что субъектность, будучи связана со всеми сферами человеческого бытия, с позитивным развитием человека, обладает способностью к развитию и формированию.

Как пишет В.И. Степанский, процесс становления субъектности можно представить следующим образом. Формирование субъектной позиции предполагает развитие, протекающее по трем линиям. Первая линия - становление субъектности, которое идет через осознанное понимание ребенком своего физиологического тела как объекта, данного ему в непринужденных ощущениях и непосредственно зависящего от его воли. Понимание своего тела не просто как биологического организма, а одновременно и как объекта управления собственным поведением здесь является принципиально важным. Вторая линия, развивающаяся эквивалентно первой, осуществляется в сфере социально-коммуникационных взаимоотношений и коммуникаций, впервые возникающих в семье, а далее расширяющихся и обобщающихся по степени включения ребенка в различные сообщества, группы сверстников. Таким образом, переходя из одной группы дошкольного детства в другую, посредством игровых ситуаций ребенок постепенно осознает себя субъектом физической и социальной активности различного вида [116, с. 64]. Экспериментирование над управлением своим поведением (сначала чисто аффективное, а затем и сознательное) приводит, в конечном счете, к формированию второй стороны субъектности – социальной, в ее основе находится рефлексия на свое поведение в социуме. Еще одной

важнейшей стороной субъектности – третьей линией – является осознание собственного психологического мира не только как себя самого, но и как некоторого объекта познания, но который нельзя делегировать другому человеку в виде непосредственно данного самому себе знания [116, с. 64].

Система ценностно-смысловых отношений педагога к социокультурному окружению, самому себе и своей профессиональной деятельности предопределяет его сегодняшнее и будущее профессиональное развитие, базируется на деятельностно-преобразующей субъектной природе, что является основной концепцией целостного процесса формирования личности на едином образовательном пространстве непрерывного образования [5].

Идея целостности педагогического процесса формирования личности заложена в концепции Ю.П. Азарова, которая предполагает единство трёх подсистем, подчиненных целям духовно-правового и профессионального становления личности. Первая подсистема - технологическая, имеющая материально-технические условия, пространственно-временные ориентации на развитие личности. Вторая – социально-психологическая, она включает три блока отношений: к высшим ценностям; к близкому и дальнему окружению, родителям и коллегам, противоположному полу, маленьким детям, пожилым людям и т.д.; к самому себе (самосознание) - высокая самооценка, вера в собственную гениальность, возможные ориентации на достижение больших карьерных целей в поле своей профессиональной деятельности. Третьей подсистемой является духовно-личностная, выражающая реализованные цели и состоящая из следующих компонентов: интеллектуально-эстетические, нравственно-волевые и физические данные личности, направленные в том числе и на профессиональное становление. Все три подсистемы взаимосвязаны, технологичны и ревалентны процессу формирования субъектности педагога в процессе дополнительного профессионального образования [5].

Таким образом, можно заключить, что субъектность является специфическим человеческим качеством, рефлексивным осознанием себя самого, с одной стороны, как физиологического индивида, у которого имеется биологическая общность с другими субъектами (соматическое «Я»), с другой – как социального создания, близкого другим людям как членам общества (социальное «Я»), с третьей стороны, как оригинальной специфики личности, отличающейся собственными психологическими качествами, не идентичными любому другому психическому миру (психическое «Я»). Все обозначенные компоненты «Я» находятся в самосознании не изолированно, а в тесной взаимосвязи, совокупно составляя целостное осознание субъектом своего «Я».

Проводя сравнительный анализ собственной жизнедеятельности, человек так или иначе стремится к определению своей личной позиции к явлениям окружающей реальности, где отношение к другим людям, предполагает Е.Н. Волкова, оказывается доминирующим в субъектности [116, с. 64]. С этой точки зрения отношение человека к другим есть своеобразный индикатор качества его преобразовательной деятельности по отношению как к миру, так и к самому себе. Только через деятельность другого человека перед нами раскрываются истинные субъектные характеристики. Именно благодаря другому создаётся возможность уловить отголоски производимых изменений, установить их степень глубины, схожие и отдаленные последствия. Ценностное участие к другому человеку возможно лишь на фоне эмоционально-положительного отношения к нему. Именно поэтому, утверждает Е.Н. Волкова, субъектность как отношение включает в себя характер эмоционального отклика на то, что преобразуется (а этим могут выступать и окружающая природная, и социальная действительность, и другой человек, и сам субъект преобразований), и на сами преобразования [44].

Каждый новый уровень развития субъектности, по мнению А.А. Деркач, обуславливает дальнейшее развитие человека за счет расширения его способностей, возможностей к преобразовательной, целенаправленной,

целесообразной деятельности и других его человеческих свойств как системно связанных с субъектностью (в частности его самость, самосознание и т.д.), стимулирует рост его потребности к саморазвитию и самореализации. А определяет уровень развития субъектности степень осознания человеком изменений, происходящих с ним и производимых им [139, с. 132–138].

Следовательно, мы выделяем несколько наиболее часто встречающихся подходов. Один из них опирается на социально-психологические модели субъектности, а становление субъекта соотносится в первую очередь с возрастными этапами развития. Другим подходом оценки субъектности является сопоставление существующего состояния с более высоким уровнем развития человека, который выражается в опытности отношений, созидании, выраженных морально-нравственных взглядах и т.д. Все эти характеристики субъектности воспринимаются как совершенные, а проявление качеств субъекта имеет индивидуализированный характер [116, с. 64].

В.И. Слободчиков полагает, что превращение индивида в субъект происходит в дошкольном детстве, и выделяет пять основных ступеней развития субъектности (см. таблицу 1).

Таблица 1

Ступени субъектности по В.И. Слободчикову

<b>Оживление</b>	<b>Одушевление</b>	<b>Персонализация</b>	<b>Индивидуализация</b>	<b>Универсализация</b>
Истинное единение человеческого тела, его активизация в сенсорных, двигательных, общительных, действенных измерениях	Освоение предметно-опосредованных форм общения как с реальным партнером, так и с воображаемым. Открытие собственной самости («Я сам!»), осознание	Действование вместе с общественным взрослым (учитель, наставник). Осознание себя потенциальным автором собственной биографии,	Вступление в деятельностные отношения, опосредованные системой общественных ценностей и идеалов	Достижение высшего уровня духовного развития

	себя субъектом собственных хотений и умений	принятие персональной ответственности за свое будущее, уточнение границ		
--	---	---	--	--

Ю.А. Артемьева предлагает пять уровней проявления субъектной позиции. *Первый уровень* проявления субъектной позиции определяется динамичной деятельностью субъекта, независимостью свободного принятия решения и способности при условии внешних изменений сохранять внутреннюю стабильность в любом виде деятельности. На *втором уровне* осуществляется обогащение субъектной позиции, характеризующееся собственной инициативой по отношению к новым формам деятельности через речевую культуру и общение в целом. Проявление субъектности на *третьем уровне* имеет такие отличительные черты, как умение предвидеть, способность ориентироваться и соотносить собственные действия. В субъектной позиции *четвертого уровня* отмечаются следующие признаки: процесс самопознания и самопринятия внутренних психических актов и состояний через самооценку, самоанализ выполненных действий и самоопределение личности. *Пятый уровень* субъектной позиции характеризуется способностью прогнозировать собственные поступки и действия, осуществлять планирование образа будущего, разрешать трудности и противоречия, будучи ответственным за свою деятельность [14, с. 121–123].

Таким образом, можно резюмировать, что субъектная позиция выражается в стремлении самостоятельно преобразовывать свою активно-преобразовательную стратегию, подчеркивает авторство, индивидуальность и самостоятельность личности. Исходя из вышеизложенного, представляется, что субъектной можно назвать не любую позицию, ведь она может быть инертной и конформной. О субъектной позиции мы говорим лишь тогда, когда субъект активно проявляет свою инициативность, сознательность,

творческую, избирательное, ценностно-смысловое, эмоционально-чувственное отношение к миру, самому себе.

### **1.3. ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В контексте нашего исследования мы рассматриваем дидактические условия как симбиоз внутренних и внешних, объективных и субъективных факторов, реализация которых позволит учителям быть более успешными в профессиональном продвижении, в решении определенного класса педагогических задач в системе ДПО.

Понятие «условие», как отмечается в философском словаре, составляет ту среду, условия и обстоятельства, в которой различные события и явления, процессы возникают, существуют, развиваются и совершенствуются. При этом условия сами становятся подвержены воздействию явлений, событий и процессов [163].

Данному определению созвучны дефиниции, встречающиеся в психолого-педагогической литературе. Под условиями подразумеваются такие отношения предмета к явлениям окружающей среды, без которых он возникнуть и самостоятельно существовать не способен. Тут происходит как бы преломление внешних условий сквозь внутреннее содержание, воздействуя на процесс становления и самосовершенствования личностного качества. При

этом окончательный результат такого воздействия формируется совокупностью причин и тесно связан со всеми условиями (как внешними, так и внутренними), которые, в свою очередь, являются итогом предварительных взаимодействий (А.В. Елисеева). По мнению Л.Г. Устиновой, главная цель создания психолого-педагогических условий развития – «признание самоценности личности каждого человека, его права на развитие и проявление индивидуальных особенностей» [157].

Как известно, термином «дидактика» (от греч. *didakticos* – поучающий и *didasko* – изучающий) определяются теоретические основы обучения и образования, он является общенаучным для педагогики и андрагогики. На современном этапе развития андрагогики ее структура находится в процессе формирования, поэтому мы уделяем особое внимание такой важной составляющей андрагогики, как «дидактика взрослых». Перенос педагогической дидактики на взрослых обучающихся достаточно проблематичен в связи с ее особой спецификой, проникающей сквозь все этапы учебного процесса и проявляющейся во всех ее компонентах: в содержании образования, методах, формах и средствах обучения, раскрытии идеальных условий для их реализации, а также в разработке педагогических инноваций, технологий, практик и их внедрении в организацию профессиональной деятельности. Предмет «дидактики взрослых» включает теоретические и практические аспекты обучения, самообразование взрослых на основе имеющихся профессиональных компетенций.

Обосновывая дидактические условия становления субъектной позиции педагога, нам представляется необходимым рассмотреть их сущность и содержание, а также взаимосвязь с психолого-педагогическими условиями, которые, в свою очередь, являются необходимым структурным компонентом всего комплекса условий становления субъектной позиции педагога.

Прежде чем определиться с оптимальным выбором дидактических условий, рассмотрим понятие «педагогические условия».

Так, А.М. Алексюк, П.И. Пидкасистый рассматривают педагогические условия в качестве факторов, влияющих на процесс достижения цели. Такие факторы подразделяются ими на внешние (как то объективность оценки учебного процесса, климат и т.п.) и внутренние (например, индивидуальные особенности студентов – опыт, умения, навыки, мотивация) [124, с. 255–258].

По мнению Г.В. Голубовой, «педагогические условия – это особенности организации учебно-воспитательного процесса, детерминирующие результаты воспитания, образования и развития личности, которые обеспечивают целостность обучения и воспитания, способствуют всестороннему гармоничному развитию личности студентов и создают благоприятные возможности для выявления и развития их одаренности» [45].

Совокупность дидактических условий становления субъектной позиции педагога в системе ДПО определяется сущностью идеологических подходов (их ключевыми постулатами, базовыми принципами и убеждениями, мировоззрениями и т.д.), а также совместностью элементов субъектной позиции человека [118, с. 312–316]. В связи с этим мы выделили следующие условия:

- *развитие профессиональной идентичности педагога в системе дополнительного профессионального образования;*
- *разработка и апробация программы дополнительного профессионального образования (повышение квалификации) «Психолого-педагогическая компонента обеспечения внедрения ФГОС дошкольного образования»;*
- *внедрение игрового имитационного моделирования в процесс обучения педагога в системе дополнительного профессионального образования.*

Они ставят перед нами цель нашей экспериментальной работы – определить образовательные потребности педагогов в системе ДПО в условиях введения новых ФГОС и с помощью тестовых методик выявить степень развития субъектности педагога в системе ДПО.



Современный специалист, по утверждению А.А. Скамницкого, должен обладать определённым набором компетенций, обеспечивающих готовность к труду в динамично меняющихся экономических условиях, способностью осмысленно воспринимать и критически оценивать изменения в социальных процессах, при этом успешно адаптироваться в них. Дополнительное профессиональное образование сегодня – это высококачественный целенаправленный процесс совершенствования профессиональных компетенций специалиста, средство гибкой социальной защиты, трансформации и модернизации профессиональной жизни на разных этапах действительности.

Сегодня со всей очевидностью можно утверждать: система дополнительного профессионального образования (ДПО) успешно трансформируется с учетом экономических механизмов, перестраивается с целью удовлетворения потребностей специалистов в непрерывном образовании и совершенствовании профессиональных компетенций. В связи с этим современный педагог должен обладать стремлением к постоянному саморазвитию, анализу своей роли в профессиональной среде.

В настоящее время в Москве есть разнообразные ресурсы, имеющие отношение к системе дополнительного профессионального образования и образующие совокупность организаций различной направленности:

- вузы, подведомственные департаменту образования;
- федеральные вузы, реализующие программы дополнительного профессионального образования;
- частные, негосударственные вузы, имеющие лицензию на право ведения образовательной деятельности и реализацию программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов;
- Институт дополнительного профессионального образования работников социальной сферы;
- Московский институт открытого образования и др.

Все вышеперечисленные структуры системы ДПО реализуются почти во всех вузах региона, различны по своей направленности и качеству услуг, ориентированы на конечный результат и к тому же не нормированы.

Дополнительное профессиональное образование (ДПО) способствует приросту навыков, наиболее актуальных и востребованных в настоящий момент на рынке труда, повышает стремление к самораскрытию, средствами реализации дополнительных профессиональных программ и оказания методического сопровождения делает специалиста конкурентоспособным. Система ДПО включает в себя следующие виды: повышение квалификации (процесс сосредоточен на обеспечении нового качества выполнения работником профессиональных функций, росте уровня теоретических и практических знаний, умений и навыков), профессиональная переподготовка (обретение дополнительных компетенций, совершенствование усвоенных на предыдущих этапах обучения знаний для выполнения нового вида трудовой деятельности), однако профпереподготовка не обеспечивает получение нового уровня образования в соответствии с ФГОС и не приравнивается ко второму высшему образованию. Еще одним видом системы ДПО является стажировка – вид получения дополнительного профобразования по определенной трудовой деятельности, завершается отчетом и выпускной квалификационной (аттестационной) работой. Одной из форм познания и усвоения дополнительных программ при наименьшей организации процесса обучения и при отсутствии тотального контроля над этим процессом со стороны специалистов педагогической сферы является самообразование.

В комплексе обозначенные виды определяют систему дополнительного профессионального образования как неотъемлемую, составную часть системы непрерывного образования в целом.

Опираясь на исследование М.В. Хаджиевой, мы считаем, что трудности развития субъектной позиции педагогов в системе ДПО непосредственно связаны с проблемой содержания самого профессионального образования [165, с. 1859–1862].

М.В. Хаджиева утверждает, что одним из важнейших условий, оказывающих воздействие на становление субъектной позиции педагога, выступает та профессиональная среда, в которой проходит его профессиональная деятельность, а именно педагогическое сообщество образовательной организации и принципы развития субъектной позиции учителя.

В контексте нашего исследования мы рассматривали принципы становления субъектной позиции педагога как некую систему первичных, ведущих требований дидактики к процессу обучения взрослых, выполнение которых обеспечит необходимую эффективность формирования профессиональной деятельности.

В нашем исследовании мы выделили следующие принципы (рис. 1).



Рисунок 1. Принципы становления субъектной позиции педагога в системе ДПО.

**Первым принципом развития субъектной позиции педагога является единство теории и практики (по М.В. Хаджиевой, модификация**

*наша*). На наш взгляд, для того, чтобы происходило развитие субъектной позиции учителя, ему необходимо сочетать свой профессиональный опыт с инновационными теориями педагогики и психологии. Практика – критерий истинности того или иного теоретического положения, теория, не опирающаяся на практику, оказывается умозрительной. В свою очередь, практика, не направляемая научной теорией, страдает отсутствием целеустремленности, малоэффективна. Педагог овладевает искусством обучения и воспитания на основе опыта. Ускорение процесса овладения педагогическим опытом происходит в результате творческой переподготовки, пробуждает педагогическую мысль, ведет её от частного к общему, от практики к теории и наоборот. В.В. Сериков отмечает: «Нельзя эффективно заниматься личностным опытом другого человека, не обладая собственным» [146, с. 272].

**Следующим принципом развития субъектной позиции педагога определим взаимосвязь обучения в системе ДПО и профессиональной деятельности.** Усвоенные знания переносятся учителем на профессиональную деятельность, причем обучение в системе ДПО производится не только индивидуально каждым педагогом, но и в форме коллективной деятельности: семинары, тренинги, спецкурсы, разработанные нами программы и другое. Как отмечал Ф.А. Дистерверг, «развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне можно получить только возбуждение...» [54, с. 374]. Взаимосвязь прерывного, периодически повторяющегося курсового обучения и непрерывного самообразования придает подсистеме повышения квалификации специфические черты, которые отличают ее от всех остальных подсистем непрерывного образования. Следует отметить следующие особенности слушателей системы дополнительного профессионального образования:

1. Сильная внутренняя мотивация и стремление учиться, присутствующие изначально. Их невозможно навязать (привнести извне), но можно усилить и развить при условии дополнительного стимулирования;

2. Сознательная постановка целей и задач, осознание мотивов обучения. Слушатели ясно осознают цели и необходимость получения дополнительного образования. Они готовы и настроены максимально объективно оценивать пробелы в своих знаниях и навыках, выявлять собственные слабые стороны и стремиться их преодолеть;

3. Прагматическая ориентация на текущую или ближайшую перспективу. У потребителей образовательных услуг отсутствует особый интерес к получению знаний вообще или на всякий случай, про запас. Обучающимся нужно предлагать то, в чем они нуждаются и чему хотят научиться;

4. Реалистичность обучения. Образование необходимо строить на реальных трудностях. Передача практических навыков и опыта решения проблем в процессе обучения может производиться с использованием метода конкретных ситуаций;

5. Обучение в процессе действия. Слушатели высоко оценивают возможность самостоятельных практических действий во время обучения. Они стремятся освоить практические методы. Преподаватель во всё большей степени становится организатором учебного процесса, целью которого является получение нового знания, не известного самому преподавателю; функция систематического изложения учебного предмета всё больше сменяется консультированием по определённому вопросу.

**Третьим принципом мы считаем активность педагога в процессе обучения в ДПО.** Активность по отношению к явлениям окружающей реальности делает жизнь человека более осознанной, субъект оценивает и осмысливает собственные конкретные поступки и действия, виды деятельности, познаёт смысл своей профессии. Одной из характеристик субъекта, собственно, и является активность личности. Как следует из

определения А.Ю. Ревуновой, активность выступает как интегративное качество личности, которое выражается в ценностно-смысловом и результативном отношении субъекта, а наиболее важное значение приобретает изменение самой личности как живого носителя активности на уровне самоизменения [141]. Приведём здесь высказывание Х. Хекхаузена: «Жизнь любого человека представляет собой непрерывный поток активности. Этот поток включает не только разного рода действия, но и переживания – психическую активность в виде восприятий, мыслей, чувств и представлений, проплывающих перед нашим внутренним взором во снах и в грезах до действий, произвольно осуществляемых по заранее намеченному плану» [168, с. 800].

Характеризуя активность как «функционально-динамическое» [2] качество личности, К.А. Абульханова-Славская анализирует различные критерии личностной активности: целенаправленность, ответственность, ситуативность, инициативность, удовлетворенность, ведь именно они помогают выделить типы проявления этих и иных качеств и свойств, которые определяют индивидуально-личностные особенности субъекта в её активной представленности.

Активность как свойство человека носит сознательный характер, представляет собой системное свойство личности, дающее возможность в процессе деятельности воплотить в жизнь цели и задачи субъекта. Активность личности позволяет реализовать целеполагание в деятельности, своевременно реагировать на изменения, совершать конструктивную коррекцию способов деятельности в принципиально новых и изменённых условиях, предприимчиво, критически и ответственно относиться к выдвижению новых задач, рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений.

**В качестве четвёртого мы выделяем принцип актуализации результатов обучения.** Принцип актуализации является ведущим в практике решения дидактических задач, предполагает эмпирическое применение

приобретенных слушателем знаний и компетенций. В результате предоставления обучаемым максимально возможной самостоятельности при выборе образовательных маршрутов в рамках модульно-рейтинговой системы, увеличения числа интерактивных занятий, использования элективных курсов, позволяет получить уникальный набор знаний, отвечающих познавательным и профессиональным интересам слушателей.

Таким образом, обозначенные принципы способны наиболее эффективным образом повлиять на развитие субъектной позиции педагога.

Работая в школе, дошкольном отделении, специалисту необходимо соответствовать высокому уровню профессионализма в своей деятельности, в основе которого лежат профессиональная и субъектная позиции личности.

Н.А. Читалин предлагает две основные стратегии в проектировании содержания ДПО: профессионально ориентированную, опирающуюся на оценивание и анализирование определённой профессиональной деятельности специалиста, обеспечивающую основательность и качество профподготовки; личностно направленную, базирующуюся на гуманистических ценностях и представляющую собой не набор ЗУНов, а стимулирование саморазвития и самосовершенствования личности [176, с. 19–26].

Зачастую профессиональный язык, язык науки оказывается не адаптирован не только для интерпретации профессионального языка, но и для объяснения собственной индивидуальной жизни, для обретения ее смысла, то есть профессиональной идентичности, где педагог сталкивается с вечными вопросами: «Кто я?», «Каково моё место?», «Как определяется моё место обществом?», «Кто я, и что есть Моё?», «Я и дело?»

Система ДПО может помочь в осознании того, что в процессе становления профессиональной субъектности специалист обучается, руководствуется поступками, действиями, речью других субъектов, и чем организованнее профессиональное сообщество, чем ближе человеку его профессия, тем сильнее у него вырабатывается уверенность, что он относится

к определённой целостной структуре, является её частью и занимает в ней соответствующее место.

Профессиональное самосовершенствование – это целенаправленный, сознательный процесс развития профессионально значимых качеств и повышения уровня собственной профессиональной компетентности в соответствии с требованиями окружающего мира, условиями профессиональной деятельности и личным планом саморазвития [138]. «В основе такого процесса – психологический механизм постоянного преодоления внутренних противоречий между наличным уровнем профессионализма («Я – реальное профессиональное») и некоторым воображаемым (моделируемым) его состоянием («Я – идеальное профессиональное»). В сознании сопоставляются личность и её «Я», её требования с общественным мнением, а также рассогласованность между «Я-концепцией» и представлением об идеальном «Я», находящем адекватную самооценку, побуждающем индивида к личностному росту, в том числе и профессиональному» [56]. Одной из особенностей «Я-концепции» выступает субъективное ощущение собственного достоинства, самоуважения, которое возникает на основе профессиональных результатов и достижений [43]. Исходя из сказанного, будущему педагогу первостепенно нужно осмыслить профессионально значимые собственные личностные особенности, цели и мотивы, чтобы правильно и динамично проявить их в образовательной, а после и в профессиональной деятельности.

Первоидея индивидуальности и субъектности прослеживается во многих концепциях развития личности (К. Роджерс, Э. Фромм, А. Маслоу, В.П. Зинченко, К.А. Абульханова-Славская и др.). Человеку изначально свойственна потребность в самоутверждении, самоактуализации, самосовершенствовании, которая у А. Маслоу трактуется «как непрестанное стремление к единству, интеграции или синергии личности через непрерывную актуализацию своих потенций, способностей и талантов» [99, с. 108–118]. Так как реализацию наивысшей, мирской потребности – самоактуализации – предваряет удовлетворённость социально обусловленных потребностей (в уважении, признании, потребности



самосовершенствования), становится очевидно, что для овладения этими ценностями индивиду нужно в первую очередь зарекомендовать себя как способного к более продуктивным достижениям в профессиональной деятельности, что, безусловно, связано с проблемами конкуренции и совершенства, для решения коих необходим творческий, креативный подход. Итогом совладания с трудностями, а их суть заключается в необходимости преодолеть разрыв между реальными возможностями субъекта и идеальным предполагаемым результатом, который задает любая проблемная ситуация, является самосовершенствование. Дезадаптацией и стрессом может сопровождаться ситуация, требующая немедленных изменений, несущая в себе угрозу целостности личности, позитивному образу «Я». В таком случае начинают работать механизмы копинговых стратегий, которые имеют своей задачей устранение неблагоприятных для человека последствий стрессовых ситуаций. Следовательно, можно говорить о том, что нацеленность на решение проблемы копинга – неотъемлемое свойство развивающегося индивида, поскольку механизм этого явления заключается в поиске способов функционирования личности в качестве субъекта, воспринимающего, создающего и преобразующего окружающую среду.

Стремление реализовать себя в профессиональной жизни в контексте современных социальных изменений актуально и усиливает интерес к проблеме выбора профессионального становления путем самовыражения человека, что в западной культуре чаще соотносится с проблемой идентичности [136].

Понятие идентичности в полной мере используется специалистами для анализа фактов личностной, профессиональной, социально-экономической, политической, культурной жизни группы и отдельных её членов, связанных между собой определённой деятельностью.

С английского языка *identification* переводится как отождествление, узнавание, опознание.

У. Джеймс определяет идентичность как субъективное ощущение соответствия себе, отсутствие фрагментарности, созидательную власть, противостояние своего «Я» по отношению к окружающему нас миру.

Он говорит, что «жизнь нужно строить в активности, созидании и страдании» [53]. Преимущественно в исследованиях У. Джеймса мы встречаем термин «характер», а не «идентичность». Общая сумма всего того, что человек может назвать своим в самом широком смысле - симбиоз материальных и душевных качеств (его одежда, его дом, его семья, предки и друзья, его достоинства и недостатки, его жилище и другое имущество, то, что нужно ему для существования). Интересно, что ещё задолго до Э. Фромма он описывает субъекта, предполагающего смысл своего бытия либо в том, чтобы иметь, либо в том, чтобы быть [53, с. 61–67].

Для З. Фрейда идентичность есть самотождественность и целостность, внутренний мир, условие эмоционального равновесия человека, в ее становлении определяются биолого-психологические аспекты и два равнозначных процесса: биологический и социальный. Биологический – когда организм становится иерархической организацией среди живых органических систем в жизненном цикле; социальный – когда организмы систематизируются в группы, единые географически, исторически и культурно.

Согласно Фрейду посредством идентификации формируется «Суперэго», где идентификация является группообразующим фактором, способствующим выйти за пределы «Я» и ощутить чувства, эмоции других. Сохранению идентичности помогают разные свойства самоподдержания личности, Фрейд назвал их защитными механизмами. Это проекция (бессознательный перенос своего чувства на другое лицо), вытеснение (подавление импульса), рационализация (попытка рационально обосновать абсолютную идею, самообман).

Э. Фромм основательно подошел к проблеме идентичности. Самое раннее упоминание об идентичности встречается в работе «Бегство от

свободы», где Фромм описывает вопросы становления личности как целостной системы функционирования организма, используя при этом термин «идентичность»: «Иметь идентичность – быть, а не иметь». «Когда человек предпочитает быть, а не иметь, он не испытывает тревоги и неуверенности, порождаемых страхом потерять то, что имеешь. Если Я – это то, что я есть, а не то, что я имею, никто не в силах угрожать моей безопасности и лишиться меня чувства идентичности» [61, с. 104–128]. В отличие от своих предшественников Э. Фромм уже использует термины «идентичность», «кризис идентичности» и делает акцент на внутреннем потенциале человека, позволяющем найти себя в современном мире.

А. Ватерман подчёркивает ценностно-волевой аспект развития идентичности. Он считает, что у человека существует чёткая программа самоопределения, имеющая возможность включать в себя выбор целей, ценностей и убеждений и естественным образом связанная с идентичностью, то есть эта программа, которой человек следует на протяжении всей жизни, является основанием для жизненного направления в целом. Он выделяет четыре сферы жизни, по его мнению, оказывающиеся наиболее ценными для становления идентичности: выбор своего профессионального пути и профессии (профориентация); признание и переоценка мировоззренческих убеждений; выработка политических взглядов.

Интересны и заслуживают внимания взгляд Э. Гоффмана, выделившего три типа идентичности (социальную, личную, Я-идентичность), и его идеи о способах влияния идентичности на окружающую среду. Окружение (Umwelt) – изменяющийся мир привычных, «нормальных» ситуаций, где индивид чувствует себя как дома. «Окружающий мир (среда) – основа выработки онтологической безопасности, доверия, без которых нельзя представить идентичность» [11, с. 131–143].

Э. Гоффман вводит новое понятие – «политика идентичности», то есть влияние индивида на информацию о себе, производимую на социальное окружение. Есть самые разнообразные техники, помогающие реализовать

такую политику: техника деидентификации (изменение признаков идентичности); техника компенсирования (искажение мнения о себе); техника ухода, избегания [11].

Рассматривая теоретические аспекты исследования профессиональной идентичности, необходимо отметить, что профессиональная идентичность - это формирование всего комплекса знаний о человеке, реализация системного, идеологического и комплексного подходов в психологии, разработка и систематизация знаний об идентичности, обобщение исследований профессионального и личностного развития зарубежных и отечественных концепций «Я»-образа профессионала.

Профессиональная идентичность представляет собой понятие, в котором отражается взаимосвязанность характеристик личности, обеспечивающих направленность в профессиональной многогранности, позволяющая гораздо полнее реализовать личностные возможности и потенциал в профессиональной деятельности, а также предвидеть всевозможные следствия профессионального выбора.

Как пишет Л.Б. Шнейдер, «...постановка проблемы идентичности, определение психологических оснований её понимания и изучения являются актуальными требованиями не только по причине отмечаемого исследователями кризиса идентичности современного человека (Г.М. Андреева, А.В. Кузьмин, Д. Орлов, М.В. Заковоротная, Л.М. Путилова, О.В. Лукьянов, А. Toffler, J.F. Luotard и др.), назревшими в связи с этим психотерапевтическими задачами – психологическое понимание идентичности будет иметь теоретическое и практическое значение как в плане достижения самоидентичности и сохранения профессионального долголетия, личностного роста, самопознания и духовности, так и для реализации эвристических целей научного поиска в ситуации власти информационных технологий и средств массовой информации, кризиса общественных систем...» [181].

Анализируя понятия «профессия» и «профессиональная идентичность», становится ясно, что они связаны друг с другом явным образом: профессия задает многосодержательные характеристики профессиональной идентичности, при этом сохраняя возможность для самореализации внутри профессии.

Е.А. Климов отмечает, что в настоящее время по специальности работают менее половины выпускников педагогических вузов, а связано это, по его мнению, с отсутствием, в том числе у студентов, ценностно-смыслового отношения к своей профессии. Но в то же время известно немало специалистов, которые не только нашли себя в педагогической профессии, но и которым она приносит огромное удовольствие [178, с. 156–163].

По мнению Р.Л. Кричевского, оценка человеком своей эффективности обуславливает выбор им профессиональной деятельности и профессиональной общности, таким образом, индивид берет на себя ответственность за дела, в дальнейшем подвластные его контролю. Убежденность человека в себе, собственной эффективности напрямую воздействует на уровень его мотивированности и находит свое отражение в объёме и продолжительности прилагаемых усилий по решению задач, тем самым стимулирует усилия, необходимые для решения задачи и восстанавливает уверенность в своих силах [87].

Как уже было сказано, идентичность – это динамическая структура, которая развивается на протяжении всей жизни человека, неравномерно, проходя и преодолевая кризисы идентичности, может идти как в развивающемся (прогрессивном), так и в регрессивном направлении, переживать в своем становлении «второе рождение».

Профессиональная идентичность – категория, обращённая к осмыслению принадлежности к определенной профессии, к определенному профессиональному сообществу, значимости членства в ней, ощущения и осознания своей профессиональной компетентности, самоэффективности, профессиональной целостности, рефлексии, осознания себя находящего и

реализующего различные способы взаимодействия с окружающей средой. Согласно точке зрения Л.Б. Шнейдер, профидентичность представляется аспектом особенной, индивидуальной интеграции личностной и социальной идентичности в профессиональной действительности, точнее, идентичность можно рассматривать как процесс субъективного сопоставления внешнего мира с внутренними аналогами; как сообщение – на основе ощущения уникальности себя и своего существования, неповторимости личностных качеств – самому себе о том, кто есть «Я» в этом мире и что является «Моим», при наличии присущности социальной реальности в виде конкретных бытийных ситуаций и действий [183, с. 114].

Е.П. Ермолаева определяет профессиональную идентичность следующим образом: «...сущностная структура, в которой сфокусированы основные отношения профессионала в меняющейся системе человек – общество – профессия – общество» [59, с. 16].

С изучением профессиональной идентичности многие исследователи связывают решение определённых профессиональных проблем, которые могут возникать в ходе профессиональной деятельности. Представление и осознание себя как профессионала содержит определённую систему профессиональных действий, формируя стиль межличностного взаимодействия в профессиональных сообществах, группе. Осознанная идентичность помогает специалисту не только осознать своё место в социальном мире, но и на этой базе создать для себя систему ценностей и убеждений, отвечающих всем условиям и требованиям современных социально-коммуникативных, психологических и экономических условий и стремительно меняющегося мира профессий. Как уже было отмечено, профессиональная идентичность – это осознание тождественности с профессиональной группой, оценка участия и психологической значимости. Развитие профессиональной идентичности неравномерно и проходит ряд этапов. К.А. Абульханова-Славская определяет типы идентичности согласно особенностям самовыражения в профессии.

Первый тип идентификации – самовыражение проходит через выбор в профессии, близкой к типологическим характеристикам человека, в данном случае профессиональная перспектива связана с повторением ситуаций, дающих личности возможность реализовать свои возможности.

Второй тип идентификации связан с возможностью выбора профессии, которая дает личности шанс двигаться по уровням профессионального мастерства – это так называемые качественные изменения с перспективой повышения в профессиональной области и развития способностей.

Третий тип идентификации – самовыражение происходит через совершенствование и развитие личностно-профессиональных качеств и способностей.

Четвертый тип идентификации – самовыражение основано на развитии способностей и самоконтроля, самоанализа. В этом случае субъект готов к преобразованию условий труда в реализации собственных способностей.

При рассмотрении структуры профессиональной идентичности нельзя не обратить внимание на наличие трех адекватных друг другу составляющих – смысла (зачем и что), интеракций (как и с кем), формы (в каком виде), где их прогрессивно-динамичное соответствие может быть выражено через самоотождествление и самоопределение, рефлексия, реализующуюся посредством собственного профессионального опыта, своего дела, которое приносит удовлетворение как себе, так и другим, самоосуществления.

В исследованиях А. Ватермана были выделены элементы профессиональной идентичности: *цели, ценности и убеждения*. А. Ватерман рассматривает идентичность во взаимосвязи процессуальной и содержательной сторон: процесс формирования идентичности содержит средства, с их помощью субъект оценивает и отбирает ценности, цели и убеждения, которые в дальнейшем станут частью его идентичности [199].

Ю.П. Поваренков, анализируя профессиональную идентичность, определяет её как:

- тенденцию становления профессионального пути субъекта и ведущий показатель его профессионального развития;

- эмоциональное состояние, возникающее в ходе отношения к профессиональной деятельности, профессионализации и к себе как к профессионалу;

- подструктуру субъекта профессионального пути, представляющую в форме функциональной системы, включающую некоторые качества субъекта, определяющие главный смысл и основные тенденции профидентичности, обеспечивающие ее обретение и развитие.

Как элементы профессиональной идентичности Ю.П. Поваренков рассматривает потребности, интересы, убеждения, установки и многие другие содержательные составляющие мотивационно-личностной сферы человека, которые реализуются и совершенствуются в процессе профессионального пути, при этом средствами достижения профессиональной идентичности являются определенные способности и знания, направленные на достижение заданной профессиональной идентичности [131].

Развитие профессиональной идентичности происходит также при помощи средств игрового имитационного моделирования как одного из современных методов и приемов обучения.

Игровое имитационное моделирование как один из методов обучения дает возможность как бы «прожить» какую-либо профессиональную или жизненную ситуацию, изучить её в непосредственном действии. Деловые игры помогают моделировать разные по целям производственные ситуации, позволяют проецировать вариативные способы действий в условиях существующих моделей, демонстрировать процесс систематизации багажа теоретических знаний и компетенций по решению определённой практической проблемы.

Методологической основой для развития имитационного моделирования явились работы И.М. Сыроежина, В.Н. Буркова, В.М. Ефимова, Д.Н. Кавтарадзе, В.М. Глушкова, Н.Н. Моисеева, Т.И. Марчука, И.Н. Коваленко,



Д.И. Голенко и др. За рубежом значительный вклад в исследование сложных систем и разработку теории управления внесли такие учёные, как Т. Саати, Т. Нейлор, Дж. Форрестер, К. Шеннон, М. Месарович, Д. Мако, И. Такахара, Аверилл М. Лоу, В. Дэвид Кельтон и др.

В педагогике имитационное моделирование представляется как разновидность моделирования, соединяет в себе имитацию отдельных элементов неполного рабочего процесса или задачи. Имитационное моделирование проводится с целью сосредоточить внимание обучаемого на каком-то важном принципе, понятии, категории, дает возможность в созидательной атмосфере сформировать и зафиксировать те или иные навыки рабочего процесса.

При оценивании эффективности игрового имитационного моделирования как активной формы обучения можно отметить следующие параметры:

1. Один из главных источников эффективности игрового имитационного моделирования – экономия времени, получаемая в сравнении результатов игрового имитационного моделирования с традиционными методами обучения. За сравнительно короткий промежуток времени у обучаемых появляются навыки и качества, которые не могут отрабатываться иными методами обучения;

2. Высокоэффективность обучения выражается в проявлении большого интереса участников к игре. Этот психологический аспект стимулирует обучаемых, что, в свою очередь, содействует более насыщенному усвоению и запоминанию нужной необходимой информации, которая связана с профессиональной подготовкой специалистов;

3. Игровое имитационное моделирование даёт возможность осуществлять контроль знаний участников игровых групп прямо в процессе игры, что сокращает время на проведение итоговой контрольной проверки знаний. Анализ успеваемости участников игр позволяет сделать следующий вывод: внедрение данной технологии в учебный процесс в значительной

степени повышает уровень успеваемости и профессиональной подготовленности;

4. По итогам оценки деятельности участников во время игр можно сформировать довольно полную картину профессиональных и личностных качеств обучаемых, понять их готовность к производственной деятельности, решению практических задач, встающих в настоящее время в организациях и на предприятиях.

При подготовке конкурентоспособного специалиста необходимо помнить, что сейчас система требований к кадрам очень мобильная, и, если мы будем обучать специалистов какой-то одной, очень определенной, узконаправленной деятельности, это не позволит быстро откликнуться на требования времени. Сегодняшний специалист – человек с достаточно глубокой фундаментальной подготовкой и способностью осваивать новые области. Исходя из этого, имеет смысл готовить работников непосредственно для тех условий, в которых им предстоит трудиться.

При использовании данной технологии происходит формирование профессиональных качеств специалистов через погружение в конкретную ситуацию, смоделированную в учебных целях.

В рамках имитационных игр могут быть, например, смоделированы следующие ситуации: адаптация к производственной деятельности; мотивация сотрудников; умение работать в команде; конкуренция на рынке и несколько стратегий развития компании, исходя из разнообразного поведения конкурентов; краткосрочные и долгосрочные эффекты от определенной политики управления в организации.

Е.П. Белозерцев анализирует «непрерывное педагогическое образование» и рассматривает его как «сложную социально-педагогическую систему, действующую на нескольких уровнях и этапах и на основе определённых диалектически связанных подходов к формированию индивидуума, захватывающую долгий, продолжительный период жизнедеятельности человека. Результат функционирования этой системы – учитель, являющийся активным

субъектом, реализующим в педагогической профессии собственный способ жизнедеятельности, демонстрирующий готовность ставить перед собой и коллективом новые цели и претворять их в жизнь» [22, с. 207].

Профессионализм учителя в значительной мере определяется объективными и субъективными факторами его развития и становления. По справедливому утверждению Е.В. Андриенко, профессионализм педагога предопределяется повышенным уровнем готовности к реализации задач профессиональной деятельности, способствует достижению (при минимальной физической и умственной нагрузке) существенных количественно-качественных результатов деятельности при условии использования целесообразных приемов выполнения трудовых задач [8, с. 410]. Профессионализм учителя выражается в творческой активности, возможности и способности продуктивно удовлетворять постоянно растущие требования в данной сфере деятельности. Высокий профессионализм подразумевает полное погружение объектом деятельности, максимальную спонтанность, которая позволяет способностям реализоваться без особого труда, волевого усилия или контроля. В этом случае действие будет наиболее состоятельным, оперативным и эффективным. В профессиональном становлении всегда присутствуют естественность, раскованность, отсутствие напряжения [8, с. 410].

На наш взгляд, особо стоит подчеркнуть связь понятия «субъектная позиция» со смысловой стороной труда учителя, поскольку именно позиция есть главная составляющая при построении смысла деятельности. В теории педагогического образования позиция педагога преподносится как свойство, неотъемлемая часть профкомпетентности и необходимое условие осуществления деятельности учителя (С.Г. Вершловский, Е.С. Заир-Бек, И.А. Колесникова, А.К. Маркова, Н.К. Сергеев, В.А. Сластенин и др.).

С целью совершенствования активной профессиональной позиции педагога в условиях дополнительного образования разработана программа повышения квалификации *«Психолого-педагогическая компонента обеспечения внедрения ФГОС дошкольного образования»*. Основными

задачами реализации программы являются совершенствование компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, организация рефлексивных процессов у учителей, в результате чего происходят переосмысление взглядов и ценностей, повышение профессионального уровня педагогов дошкольного образования в рамках имеющейся квалификации. В программе раскрыты основные принципы построения образовательного процесса, основания и направления работы по решению проблемы преемственности ДО и НОО в условиях реализации ФГТ и ФГОС. Оценка качества освоения программы осуществляется в виде разработки индивидуальной карты (маршрута) развития ребенка дошкольного возраста с целью организации преемственности между детским садом и школой. Подготовка данного маршрута опиралась на имеющиеся у педагогов компетенции в области дошкольного детства, способствовала решению определенного класса задач в профессиональной деятельности.

Программа курса имеет практико-ориентированную направленность и предусматривает широкое использование деятельностных форм проведения занятий (деловые игры, разбор проблемных ситуаций, тренинги, эссе-диалог, мастер-классы и др.). В результате обучения слушатели должны знать:

- методы планирования и корректировки образовательных задач по результатам психолого-педагогического прогноза с учетом индивидуальных психологических особенностей развития каждого ребенка, а также учет особенностей дошкольного образования и способов организации работы с детьми раннего, среднего и старшего дошкольного возраста;
- основные закономерности взаимодействия человека и общества;
- основные механизмы социализации личности;
- основы просветительской деятельности;
- основные методы взаимодействия и общения педагога со всеми субъектами образовательного процесса;
- основные способы построения взаимоотношений в группах раннего возраста и т.д.

Курс рассчитан на 72 часа, режим занятий – 6 часов в неделю, форма обучения очно-заочная. Программа курса состоит из двух разделов – базовой и профильной частей. Базовая часть – 12 часов – включает в себя основы законодательства РФ в области образования, в профильной части (предметно-методическая деятельность) предусмотрено 60 часов, из них 30 часов – лекционные занятия, остальные 30 часов носят практико-ориентированный характер. Профильная часть состоит из следующих компонентов:

- основные принципы построения образовательного процесса: принцип интеграции, взаимосвязь всех направлений работы, принцип систематичности, повторности;

- зона ближайшего развития. Организация совместной деятельности взрослого с детьми. Особенности организации свободной самостоятельной деятельности дошкольников. Понятия «социальный опыт», «социальная компетентность» в дошкольном воспитании;

- основания преемственности, обеспечивающие общую (психологическую) готовность детей к освоению программы первой ступени общего образования;

- психологическое сопровождение воспитательно-образовательного процесса (мониторинг развития, организация развивающих занятий);

- организация помощи родителям (законным представителям) по вопросам развития и воспитания ребенка;

- определение возможных психологических рисков и способов их профилактики. Психодиагностический инструментарий;

- разработка индивидуальной карты (маршрута) развития ребёнка старшего дошкольного возраста с целью организации преемственности на ступени ДО и НОО в соответствии с требованиями ФГТ и ФГОС.

64 человека уже прошли обучение по программе, и, помимо роста уровня профессионального образования обучающихся, она не только стала средством при использовании специальных активных методов и приемов, повышающих профессиональную идентичность педагога, стимулируя его на

дальнейшее развитие в профессии, но и подвигла к осознанию собственной уникальности, укреплению субъектной позиции учителя.

Однако проблема качества образования педагогов в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки неразрывно связана с трудностями содержания профессионального образования.

Сегодня, пишет Н.В. Бордовская, современные технологии в образовании должны рассматриваться как средство реализации новой образовательной парадигмы, где произойдет смена приоритетов образовательного процесса – «от трансляции знаний к созданию условий для более полной реализации личностного потенциала и появления субъектных свойств в учебно-познавательной, информационно-поисковой или контрольно-оценочной деятельности» [29, с. 5–10].

Н.И. Булаев отмечает, что «одним из изменений в социально-педагогической практике становится характерная для настоящего времени интенсивная разработка новых педагогических методов и технологий. Поиск и освоение новых методик и методических средств – одни из главных элементов повышения квалификации педагогов. При этом вопрос «как учить?» иногда заслоняет или подменяет вопрос «чему учить?» Педагогику захлёстывает вал инноваций, смыслом которых становится обновление ради обновления» [36, с. 22].

Эти вопросы неизбежны и для педагогов, которые являются непосредственными участниками образовательного процесса, учителями не по профессии, а по призванию.

Действительно, система ДПО, помимо роста уровня профессионального образования обучающихся, должна стать не только средством с использованием специальных активных методов и приёмов, повышающих профессиональную идентичность педагога, стимулируя его на дальнейшее развитие в профессии. Специфика системы ДПО может способствовать осознанию и принятию своей индивидуальности, ведь в этом процессе (становления и развития профидентичности) человек обучается следовать

действиям и поступкам других людей, и чем сообщество организованнее и человеку близка его профессия, тем сильнее у него уверенность в принадлежности к какой-то целостной структуре.

Определение сущности, содержания, структурных компонентов становления субъектной позиции учителя позволяет установить то, каким должен быть процесс обучения педагогических работников в системе дополнительного профессионального образования. Таким образом, возникла необходимость разработать соответствующую педагогическую модель, которая отражала бы взаимосвязанность множества компонентов, объединенных единой целью и действующих как целостная система в обучающем процессе, направленном на становление субъектной позиции специалиста в системе ДПО.

В педагогической литературе мы можем найти различные представления о понятии «модель». В нашем диссертационном исследовании мы будем использовать определение модели, данное В.М. Полонским, где «модель - это описание процесса обучения или составных частей и фрагментов в виде схематичного образа природной или социальной реальности, дающее нам новую информацию об их структуре, о функциональных связях, соотношении с различными условиями и факторами, социальной средой или представляющее картину будущего состояния процесса и его результатов» [132]. По В.И. Загвязинскому разработка любых моделей сопровождается наличием ряда признаков и выполнением определенных функций, «наиболее важными из которых являются:

- опосредования - модель, воспроизводящая ведущие содержательные характеристики объекта познания, может быть использована как промежуточный этап между познавательной, научной и практической деятельностью;

- отражения - модель как продукт отображения оригинала, замещающая объект познания на разных этапах исследования и выступающая как источник информации об этом объекте;

- прогнозирования - на основании разработанной модели становится возможным исследование целеполагания и управление всеми элементами изучаемого процесса с помощью раскрытия параметров его формирования, особенностей, устойчивых форм и тенденций развития» [62]. Исходя из данных определений, с помощью создания прогностической модели происходит изучение реализации структуры и механизмов процесса обучения, общелогических композиций учебного материала, а также практических заданий, способствующих формированию и становлению определённых индивидуально-психологических и социально-биологических качеств педагога.

Разработанная нами прогностическая модель становления субъектной позиции учителя в системе дополнительного профессионального образования берет в расчёт специфику взрослого контингента обучающихся и направлена на субъектность позиции, «выращивание» способностей слушателя к самоорганизации образовательной деятельности и мышления как ценностно-целевой ориентир повышения мастерства специалиста (рис. 2). Сформированная прогностическая модель содержит в своей основе такие ведущие теоретические и практические аспекты, как функциональная целостность и дифференциация системы дополнительного профессионального образования специалистов разных отраслей образовательной и социальной сфер, непрерывность и открытость дополнительного профессионального образования, межведомственность механизма системы переподготовки и повышения квалификации специалистов, построенного на принципе социального партнёрства. Прогностическая модель включает в себя педагогические условия, содержание процесса, формы, методы и такие составляющие непосредственной педагогической деятельности, как рефлексия, целеполагание и творчество. Использование данной модели в системе ДПО при разработке дополнительной профессиональной программы будет способствовать развитию самообразовательной деятельности



обучающихся, инициировать самоактуализацию, учитывать индивидуальную траекторию в системе непрерывного образования.

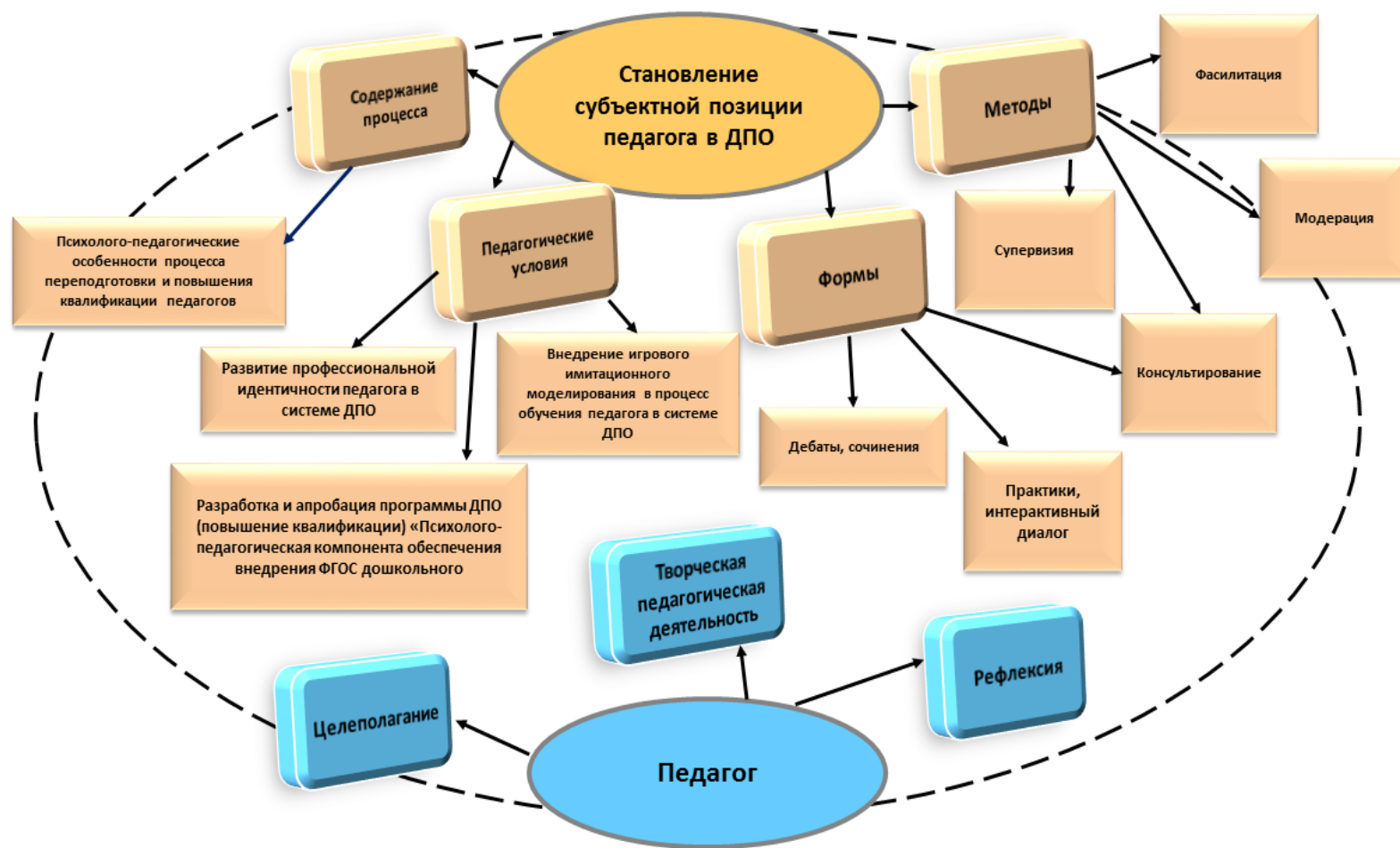


Рисунок 2. Педагогическая модель становления субъективной позиции педагога в системе дополнительного профессионального образования

## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

В настоящее время в системе дополнительного профессионального образования сохраняется сильная востребованность в решении назревших проблем, которые в значительной мере тормозят процесс модернизации сферы образования в целом. Одной из них является несоответствие содержания и технологий дополнительного профессионального образования требованиям быстро меняющегося мира. В связи с этим в процессе совершенствования образования в России стратегическую значимость приобретает непрерывное образование, составной частью которого служит система дополнительного профессионального образования (ДПО), которое должно соответствовать индивидуальным и общественным интересам, требованиям и запросам конкретного заказчика, отличаться разнообразием программ обучения и мобильностью реагирования на требования рынка.

Дополнительное профессиональное образование приобретает особую актуальность, является для нас новым социальным институтом и призвано создавать новые условия для повышения конкурентоспособности различных специалистов в области педагогики на рынке интеллектуального труда.

В ходе проведенного анализа наиболее часто встречающихся проблем и вопросов относительно усовершенствования системы подготовки и переподготовки современных педагогов-профессионалов, находящихся на определенной ступени профессионального развития, мы выделили две наиболее взаимосвязанные между собой предметные области - характеристики: «идентичность» и «развитие». Становление субъектной позиции через осознание «профессиональной идентичности» предполагает осмысленный интерес к вопросу «Кто Я?», который сопровождает личность в течение всего сознательного существования, стимулирует к воссозданию профессиональных и психологических ситуаций (Я и Дело), развитию субъективных отношений (Я и Другие) и саморефлексии (образ Я). Характеристика «развитие» выступает здесь как тенденция к постоянному

повышению уровня профессионализма, самосовершенствованию, как новое качество работы, открытость в поиске информации, гибкость в выборе целей и способов действий.

Мы также отмечаем тесную взаимосвязь вопросов социально созревшей, устойчивой личности: «Кто я?» и «Что и как я делаю?» Это вопросы относительно идентичности, направленные не только на получение знаний субъекта о самом себе в контексте социально-общественных отношений и требований к профессиональной деятельности, в которых он находится. «Какой я?» – вопрос ценностей и смыслов, нацеленный на осознание субъективных составляющих своего Я, а также на развитие представлений о признаках «должного» по отношению к разным обстоятельствам, окружающим людям. «К чему я стремлюсь?» – данный вопрос субъекта относительно мотивации. В современном обществе специалист должен быть способен к анализу своего места в социально-экономической среде в общем, а в профессиональной сфере – иметь готовность на этой базе строить свою индивидуальную траекторию к постоянному саморазвитию.

Способность человека выполнять свою профессиональную деятельность – творить, общаться, учиться, проектировать, выбирать на основе глубоких фундаментальных знаний, высоких профессиональных компетенций, высоких базисных компетенций – это и есть профессиональная образованность субъекта.

А целью модернизации дополнительного профессионального образования, по нашему мнению, является трансформация данной системы в основательную базу развития личности и общества, динамичного роста экономики страны, где субъектная позиция станет отражать не только авторство, но и нестандартность, самостоятельность личности.

Поскольку становление субъектной позиции мы видим как единство непосредственных данностей субъективного (мысли, чувства, жизненный опыт и т.д.) и объективного (не зависящего от желаний и представлений человека), внутреннего и внешнего, очевидного и необходимого, в контексте нашего

исследования именно совокупность дидактических условий в системе ДПО мы рассматриваем как комплекс объективных и субъективных факторов, реализация которых будет способствовать активному и успешному решению определенного класса педагогических задач.

В первой главе диссертационного исследования представлены теоретически обоснованные нами дидактические условия становления субъектной позиции педагога в контексте системы дополнительного профессионального образования. В работе рассмотрена «совокупность дидактических условий становления субъектной позиции педагога, которая определяется сущностью концептуальных подходов (их основными положениями, базовыми принципами и т.д.), а также содержанием субъектной позиции личности» [118, с. 312–316]:

- *развитие профессиональной идентичности педагога в системе дополнительного профессионального образования;*
- *внедрение игрового имитационного моделирования в процесс обучения педагога в системе дополнительного профессионального образования;*
- *разработка и апробация программы дополнительного профессионального образования (повышение квалификации) «Психолого-педагогическая компонента обеспечения внедрения ФГОС дошкольного образования».*

Все перечисленные условия будут способствовать деятельному самопознанию, которое выражается в способности быть креативным стратегом, предвидеть результаты своей профессиональной деятельности и вносить необходимые коррективы.

В параграфе 1.3 представлена разработанная нами модель становления субъектной позиции педагога в системе дополнительного профессионального образования, состоящая из тесно взаимосвязанных между собой элементов, упорядоченных по отношению друг к другу и характеризующихся единством цели, содержанием процесса, педагогических условий, организационных

форм, методов, необходимых компонентов для выбора целей и методов самопознания.

## **Глава 2. МЕТОДИКА СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **2.1. ДИАГНОСТИКА ПРОЦЕССА СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В соответствии с задачами правительственной Стратегии развития образования до 2020 года определено достижение нового качества образования – качества, отвечающего требованиям, предъявляемым к личности в современных быстро меняющихся социально-экономических условиях. В связи с этим цель нашей экспериментальной работы – определить образовательные потребности педагогов в системе ДПО в условиях введения новых ФГОС и с помощью тестовых методик понять степень развития субъектной позиции педагога в системе дополнительного профессионального образования.

В целях выявления сущности поставленной проблемы нами было проведено пилотажное исследование. В пилотажном исследовании приняли участие педагоги образовательных учреждений (администрация школ, учителя, воспитатели, психологи, всего 275 человек), преподаватели ГАОУ ВПО МИОО (49 человек), работники социальной сферы, проходившие обучение в ГАУ ИДПО ДТСЗН (571 человек). Возраст варьировался в пределах от 23 до 64 лет, стаж работы был разным: от 1 года до 5 лет, 6–10 лет, 11–20 и более 20 лет. В процессе исследования нам было важно получить данные об особенностях развития субъектной позиции педагогов с различным стажем работы, которые могут быть учтены при организации профессиональной переподготовки, повышения квалификации и при аттестации учителей и преподавателей. Полученные в

ходе исследования результаты могут найти применение в разработке психотренинга и копинга, направленных на становление профессиональной идентичности, а также лечь в основу усовершенствования программ повышения квалификации и переподготовки.

Предваряя опытно-экспериментальную работу с педагогами, с целью выявления позиции преподавателей в отношении проблем и задач современного образования в системе дополнительного профессионального образования (далее – ДПО) на констатирующем этапе эксперимента нами был проведен опрос, в котором приняли участие 102 педагога из: ГБОУ «Школа № 1190» (10 человек), ГБОУ «Школа № 285 им. В.А. Молодцова» (32 человека), ГБОУ «Школа № 2126 «Перово» (43 человека), ГБОУ МОК «Кузьминки» (17 человек). Учителя ответили на следующие вопросы:

- какими критериями вы чаще всего руководствуетесь при выборе программ ДПО;
- на ваш взгляд, соответствует ли вашим запросам качество услуг, предоставляемых системой ДПО (оцените);
- что бы вы усовершенствовали в системе ДПО;
- оцените степень вашего удовлетворения системой ДПО;
- участвуете ли вы в выборе программ (курсов, блоков, модулей);
- достаточно ли у вас личного времени для освоения материала программ ДПО;
- способствует ли освоение материалов программ ДПО формированию вашей профессиональной идентичности;
- опишите, какими критериями, на ваш взгляд, должна обладать современная система ДПО (по желанию).

В качестве примеров ответа на последний вопрос приведем некоторые развернутые варианты высказываний педагогов.

В. Кац, ГБОУ «Школа № 2126 «Перово»:

«Вопрос, на мой взгляд, весьма актуален, поскольку содержание дополнительных профессиональных образовательных программ необходимо

усовершенствовать: модернизировать образовательные технологии и методы преподавания, направленность образовательных программ должна быть тесно связана с реальными потребностями и рынком труда. Я как учительница русского языка и литературы со стажем работы в школе более 25 лет убеждена в том, что преподавателям системы ДПО также необходимо учитывать и возрастные особенности обучения, когда слушатель обладает достаточно глубокими знаниями своего предмета и определенным социальным статусом».

А. Левинсон, ГБОУ «Школа № 2126 «Перово»:

«Я думаю, что повышение квалификации должно способствовать приращению новых способов реализации себя в профессиональной деятельности, соответствовать вызовам современности... Педагогу необходимо не только получать актуальные профессиональные знания, но и иметь возможность реализоваться как индивид, личность профессионального сообщества, найти или укрепить свое место в группе (коллективе). И этому необходимо учиться, нужно самоутверждаться, чтобы не «выгореть» как профессионал».

А. Дмитриева, ГБОУ «Школа № 285 им. В.А. Молодцова»:

«Наверное, выражу мнение не только своё, но и коллег воспитателей, что на курсах повышения квалификации нам необходимо ознакомиться с новыми ФГОСами ДО не только номинально. Это связано с тем, что в современных условиях в группы с нормально развивающимися детьми в целях реализации инклюзивного образования включены дети с ОВЗ. Наши ожидания от повышения квалификации связаны именно с ростом компетентности в отношении новых подходов обучения, и, вообще, нам важно знать особенности воспитания и обучения детей с различными нарушениями. Хочется получить положительный практический опыт от работы в группе, команде соратников».

Суммируя ответы педагогов, мы выделили следующие позиции: 54% респондентов определили такие критерии, которыми руководствуются при выборе программ ДПО, как предстоящая аттестация и способ



самосовершенствования, саморазвития; 73% опрошенных считают, что качество услуг, предоставляемых системой ДПО, не в полной мере соответствует запросам педагогов; 58% усовершенствовали бы содержательную составляющую программ (курсов, модулей, блоков) и не в полной мере удовлетворены системой ДПО; 34% педагогических работников не участвуют в выборе программ, 66% выбирают только сами; 83% респондентов отметили, что не готовы тратить личное время на освоение программ и выразили пожелание разнообразить формы преподавания дисциплин, сделать их более насыщенными новым практическим материалом; 77% педагогов затрудняются в определении собственной профессиональной идентичности и степени влияния на ее становление программ ДПО.

Оказалось, что педагоги дошкольных учреждений испытывают трудности, связанные с недостаточным уровнем компетентности в области введения новых федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО), так как новые стандарты дошкольного образования предъявляют требования в части разработки образовательных программ, маршрутов и предполагают использование специальных образовательных условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

С целью выявления отношения педагогических работников к образовательной среде организации, удовлетворенности условиями труда, профессиональными качествами руководителя и стилем его управления, а также с целью отбора диагностических методик для нашего исследования нами была предложена анкета, направленная на диагностику уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию (ППС). Данная методика ориентирована на исследование готовности к ППС, включает такие компоненты деятельности, как мотивационный – содержащий изучение осознания личной и общественной значимости непрерывного образования для педагогической деятельности (наличие познавательных

интересов, любознательность и постоянное стремление к получению высоких оценок собственного труда, к самопознанию, уверенность в своих силах и т.д.); когнитивный – оценивающий уровень общеобразовательных, психолого-педагогических, методических и специальных знаний и умений; нравственно-волевой – изучающий отношение к процессу учения, наличие трудоспособности, целеустремленности, критичности, смелости и т.д.; гностический - предполагающий изучение пластичности и эффективности мыслительной деятельности, внимательности, умения анализировать и синтезировать, память, умение классифицировать, способность слушать, проецировать совокупность знаний, умений и навыков в новые педагогические ситуации и т.д.; организационный – изучение способности рассчитывать время, свою работу и т.д.; способность к проявлению самостоятельности в педагогической деятельности – изучение способности к самооценке самостоятельности собственной деятельности, самоанализу, рефлексии и т.д.; коммуникативные способности – изучение возможности накапливать и использовать профессиональный опыт самообразовательной деятельности коллег, способности к синергии, умения отстаивать свою точку зрения, избегать конфликтов в совместной деятельности и т.д. (опросник: Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. С. 421–424).

Педагогам предлагалось оценить себя по девятибалльной шкале по каждому компоненту профессионально-педагогического саморазвития: мотивационному, когнитивному, нравственно-волевому, гностическому, организационному, по способности к самоуправлению, коммуникативному.

По данным компонентам были получены следующие результаты (табл. 2).

Таблица 2

Компоненты профессионально-педагогического саморазвития

№ п/п	Компоненты профессионально-	Уровни ППС (в баллах)	
		Уровни ППС по	Данные ППС по

	педагогического саморазвития (ППС)	методике			педагогам		
		низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
1	Мотивационный	35 и менее	36–54	55 и более	-	48,73	67,54
2	Когнитивный	23 и менее	24–36	37 и более	21	33,28	46,88
3	Нравственно-волевой	35 и менее	36–54	55 и более	26	47	70,4
4	Гностический	67 и менее	68–108	109 и более	-	94,76	132,48
5	Организационный	27 и менее	28–42	43 и более	31,16	48,57	57,95
6	Способность к самоуправлению	19 и менее	20–30	31 и более	17,25	37,48	45,05
7	Коммуникативный	19 и менее	20–30	31 и более	21,05	26	39,24

Таким образом, в результате опроса по методике «Диагностики уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» получены следующие средние показатели (рис. 3) по шкалам (компоненты профессионально-педагогического саморазвития (ППС):

- 1) мотивационный компонент (МК);
- 2) когнитивный компонент (КК);
- 3) нравственно-волевой компонент (НВК);
- 4) гностический компонент (ГК);
- 5) организационный компонент (ОК);
- 6) способность к самоуправлению (СС);
- 7) коммуникативный компонент (КоК).

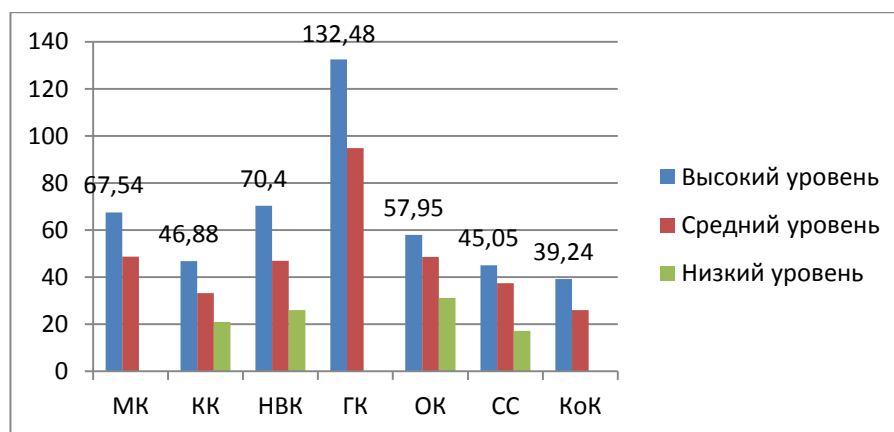


Рисунок 3. Уровень парциальной готовности к саморазвитию.

На диаграмме видно, что по всем компонентам готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию зафиксированы достаточно высокие показатели, но наибольшие результаты отмечаются по гностическому компоненту, где самооценка респондентов говорит о высоком положительном (завышенном) оценивании своих умений, способности к независимости суждений, особых интеллектуальных способностей (гибкость и оперативность мышления, умение слушать, видеть противоречия, проблемы и др.). Такое завышенное определение своих умений, исключительная уверенность в собственной правоте и невозможности допустить ошибку могут приводить к тому, что педагог неадекватно оценивает профессиональную реальность в принципе, не способен понять, что существует значительное количество субъективных вещей, а значит, не видит смысла делать что-либо иначе.

Естественно, что образовательная политика в области повышения квалификации задает концептуальное направление и формирует социальный заказ на компетентного специалиста. В связи с этим нами при поддержке Института дополнительного профессионального образования департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы (далее – ИДПО) был проведен мониторинг востребованности в повышении квалификации по каждой кафедре, по результатам которого получены следующие результаты:

- по кафедре педагогики и психологии (ПиП) наиболее значимым и мотивирующим фактором к самообразованию стал недостаток специальных знаний – 54%;

- по кафедре теории и технологии социальной работы (ТТСР) наиболее значимым фактором явился также недостаток специальных знаний - 47%, но при этом достаточно мощным фактором служат и требования вышестоящего руководства – 43%;

- по кафедре социального управления и экономики (СУиЭ) 64% работников ориентированы на требования вышестоящего начальства, что свидетельствует о явно низкой самообразовательной активности и излишней уверенности в довольно высоком профессиональном и жизненном опыте (рис. 4).



Рисунок 4. Исследование мотивации к прохождению повышения квалификации.

Основной контингент обучающихся в ИДПО – педагогические работники организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, специалисты по реабилитации детей-инвалидов, по реабилитационной работе в социальной сфере, сотрудники управлений социальной защиты населения районов, социальные работники и другие. Образовательный процесс в институте осуществляют четыре кафедры и факультет профессиональной переподготовки: кафедра теории и технологии социальной работы, кафедра педагогики и психологии, кафедра социального

управления и экономики, кафедры социально-медицинской реабилитации, факультет профессиональной переподготовки и кадрового резерва.

Наиболее востребованные программы по повышению квалификации в ИДПО: «Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка от рождения до раннего дошкольного возраста», «Профилактика аутоагрессии несовершеннолетних», «Социальная реабилитация несовершеннолетних с девиантным поведением», «Психолого-педагогическая компонента обеспечения внедрения ФГОС дошкольного образования», «Современные подходы и технологии предоставления услуг в организациях социального обслуживания», «Работа со случаем» и другие.

Поскольку профессия педагога считается одной из наиболее энергозатратных, требует больших интеллектуальных, эмоциональных и психических затрат, интересным представляется сравнительный анализ стажа работы, гендерного и возрастного состава слушателей. В результате опроса, в котором принимали участие более 200 работников и педагогов социальной сферы, выяснилось, что преобладающим является стаж работы от 5 до 10 лет (рис. 5).

В этот временной интервал происходят стабилизация профессиональной деятельности, формирование профессиональной позиции, педагог совершенствует арсенал методов и приемов обучения. Возрастной состав слушателей представлял следующее процентное соотношение:

- 20% в возрасте от 21 до 30 лет;
- 64% в возрасте от 31 до 40 лет;
- 42% в возрасте от 41 до 50 лет;
- 16% в возрасте более 50 лет.

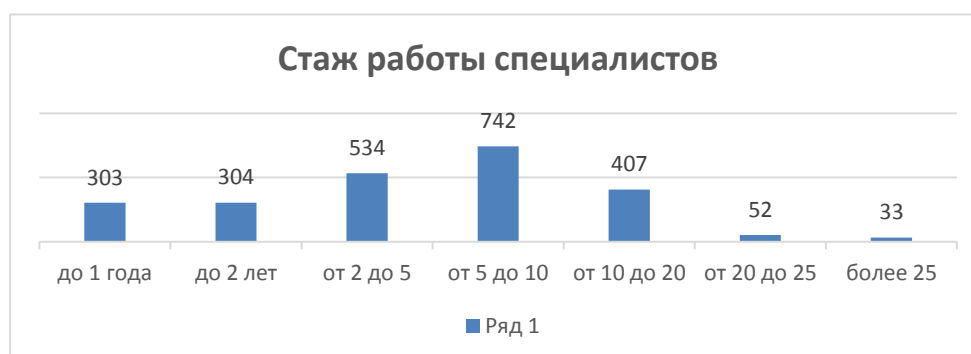


Рисунок 5. Результаты исследования стажа работы специалистов.

Система ДПО сегодня призвана удовлетворять всем требованиям научно-технического прогресса, способствовать совершенствованию профессиональной, мотивационной, интеллектуальной, психологической сторон развития педагога. От грамотной организации образовательного процесса в системе ДПО и создания дидактических условий зависит как личностный и профессиональный рост педагога, так и успешность, удовлетворенность результатами труда.

В контексте нашего эксперимента с целью определения влияния стажа профессиональной деятельности на формирование субъектной позиции учителя в системе дополнительного профессионального образования мы провели опрос педагогов и социальных работников (178 человек): респондентами выступили сотрудники центров социальной помощи семье и детям, социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних и др. (табл. 3).

Таблица 3

Влияние стажа профессиональной деятельности на формирование субъектной позиции

Стаж в годах	Характеристика профессиональной деятельности	(%) Испытывают потребность в повышении квалификации
1–5	Молодой специалист: - преобладание знаний над умениями; - преобладание приказов (дисциплинарных мер воздействия на детей); - профессиональный поиск; - открытость новому	41% - потребность в обосновании (смысле) профессионального развития; 59% - потребность в прохождении тренингов (игровое моделирование) по профилактике профессиональной дезадаптации начинающего педагога
6–10	Стабилизация профессиональной деятельности.	38% - потребность в рефлексии профессиональной биографии,

	<p>Формирование профессиональной позиции педагога.</p> <p>Совершенствование методов и приемов обучения</p>	<p>построение конструкций дальнейшего личностного и профессионального развития;</p> <p>62% - потребность в переходе к инновационным формам и технологиям в деятельности</p>
11– 15	<p>Педагогический кризис:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- противоречия между желанием что-то изменить и возможностями педагога;</li> <li>- снижение адаптивности и устойчивости к изменениям;</li> <li>- наличие осознанной назревшей необходимости в изменениях содержания, способов, стиля собственной деятельности</li> </ul>	<p>44% - потребность в учете жизненного и профессионального опыта;</p> <p>66% - потребность в прохождении тренингов (игровое моделирование) личностного и профессионального роста</p>
16– 20	<p>Рост интереса к своей деятельности.</p> <p>Развитие психологической устойчивости (способность сознательно управлять своей деятельностью, правильно оценивать свои силы и находить оптимальный стиль поведения).</p> <p>Кризис самосознания</p>	<p>68% - потребность в обретении новых профессиональных знаний, компетенций, необходимых для реализации ФГОС нового поколения;</p> <p>32% - потребность в овладении прогрессивными педагогическими технологиями</p>
21– 25	<p>Высокий уровень сформированности профессионально значимых качеств.</p> <p>Повышенная критичность во взаимоотношении с другими специалистами</p>	<p>52% - потребность в определении наиболее адекватных способов работы над собой;</p> <p>48% - интерес к самому процессу овладения новыми знаниями и навыками</p>
Боле е 25	<p>Возникновение синдрома профессионального выгорания.</p> <p>Слабая восприимчивость к новому.</p> <p>Демонстрация опоры на свой опыт и</p>	<p>67% - потребность в учете жизненного и профессионального опыта;</p> <p>33% - потребность в прохождении тренингов (игровое моделирование) по</p>



	собственные профессиональные и личностные ресурсы	профилактике профессионального выгорания
--	---	--

Гендерный состав слушателей повышения квалификации в ИДПО – это преобладание числа женщин над числом мужчин (рис. 6), что является общебиологической закономерностью. Как и во всем мире, в отечественных социальных службах, педагогических коллективах преобладают женщины, хотя их достаточно много среди администраторов, руководство управлений и министерств этой сферы представлено мужчинами.

На сегодняшний день существует достаточное количество научных исследований, доказывающих, что женщины отличаются от мужчин не только по биологическим признакам, но и личностными характеристиками. Штат любой образовательной или организации социальной сферы включает в себя как мужчин, так и женщин, поэтому необходимо учитывать, что мужчины и женщины и обучаются по-разному, проявляются определенные гендерные различия также в стилях профессиональной деятельности преподавателей.



Рисунок 6. Мониторинг гендерного состава слушателей.

Женщины в отличие от мужчин эмоциональнее, настойчивее и активнее, у них преобладает эмоциональная речь, более часто используются невербальные средства, в большей степени решаются конфликты. Мужчины

отличаются способностью сохранять и поддерживать дисциплину, справедливостью, обладают чувством юмора и т.д. Женщины-педагоги более творчески подходят к процессу обучения, а мужчины-педагоги более точно определяют цель занятия или мероприятия, чётче соотносят изучаемый материал с профессиональными интересами аудитории. Однако на сегодняшний день в нашей стране как образование, так и сфера социальной защиты населения приобрело женское лицо.

Таким образом, после исследования запросов и потребностей педагогов и специалистов по таким показателям, как особенности развития субъектной позиции педагогов с различным стажем работы; отношение к образовательной среде; удовлетворенность условиями труда, стилем и профессиональной компетентностью руководства; востребованность в повышении квалификации, и анализа данных, полученных в результате мониторинга стажа работы, гендерного и возрастного состава слушателей, возникла необходимость в разработке и внедрении программы повышения квалификации педагогов дошкольных отделений и семинаров-тренингов для учителей и специалистов социальной сферы.

Организация учебного процесса по дополнительным образовательным программам определяется ключевой концептуальной идеей компетентностного подхода, ориентированного на системное освоение знаний и способов практической деятельности, и удовлетворение потребностей образовательных учреждений и учреждений социальной сферы в высококвалифицированных кадрах.

Направленность программы повышения квалификации носит практико-ориентированный характер, содержит такие разделы, как: психологическое сопровождение воспитательно-образовательного процесса, определение возможных психологических рисков и способов их профилактики, разработка индивидуальной карты (маршрута) развития ребенка старшего дошкольного возраста с целью организации преемственности. Данные направления способствовали повышению профессиональной компетентности педагогов,

трудящихся в образовательных организациях. С практической точки зрения возникает необходимость разработать инструментарий для учителей, специалистов социальной сферы (социальные педагоги, педагоги и психологи социальной сферы), который станет способствовать увеличению устойчивости и динамичности профессиональной идентичности, достижению большей результативности соответствия между «образом Я» и существующим педагогическим опытом. Программа направлена на развитие позитивного профессионального самопринятия, в её рамках предоставляется возможность адекватного выбора и принятия решения в профессиональной деятельности. Использование тренинга как метода игрового моделирования профидентичности будет стимулировать процесс размышлений над возможной коррекцией тех или иных качеств, свойств или форм поведения.

Целями реализации программы являются совершенствование профессиональной идентичности и технологических компетенций, необходимых для профессиональной деятельности, повышение профессионального мастерства, упрочнение в своей целостной личности именно тех ее профессиональных качеств, которые будут особенно необходимы и станут отвечать потребностям проводимых в стране социально-экономических реформ (отсутствие сопротивления инновациям и проектированию, индивидуальная социальная и экономическая ответственность, конкурентоспособность, возможность действовать в условиях быстро меняющегося мира и обеспечивать опережающее развитие технологий), что позволит повысить эффективность внедрения практического опыта, придаст педагогу ощущение современности, будет поддерживать осознание собственной необходимости.

## **2.2. РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Организация опытно-экспериментальной работы осуществлялась нами на базе ГАОУ ВПО «Московский институт открытого образования», ГАУ «Институт дополнительного профессионального образования работников социальной сферы». Материалы исследования частично были апробированы на базе ГБОУ «Школа № 1190», ГБОУ «Школа № 2126 «Перово», ГБОУ «Школа № 285 им. В.А. Молодцова».

Проектируя опытно-экспериментальную работу, мы опирались на исследования Л.Б. Шнейдер, Л.М. Митиной, а также на труды И.М. Сыроежина, В.Н. Буркова, В.М. Ефимова, Д.Н. Кавтарадзе и др.

Опытно-экспериментальная работа включала в себя несколько этапов: констатирующий, формирующий и заключительный.

На этапе констатирующего эксперимента в 2011-2012 годах нами проводилось диагностическое исследование с педагогами вышеперечисленных образовательных комплексов. В нём участвовали 102 респондента - педагоги общеобразовательных учреждений, из них учителя-предметники: учителя русского языка и литературы – 16 человек, математики – 14 человек, истории и обществознания – 10 человек, иностранного языка – 10 человек, химии и физики – 8 человек, биологии – 9 человек, изобразительной деятельности и музыки – 3 человека, естествознания и информатики – 12 человек, учителя физической культуры – 3 человека. Также в исследовании принимали участие учителя начальных классов, воспитатели групп продленного дня – 7 человек, воспитатели дошкольных отделений – 10 человек (табл. 4).

Таблица 4

Стаж и возраст респондентов

№ п/п	М/Ж	Число педагогов общеобразовательных учреждений								
		Стаж работы					Возраст			
1.	М – 17	1–5	6–10	11–15	16–20	21–25	Более 25	24–30	31–45	46–60
2.	Ж – 85	12	23	15	12	17	23	17	47	38

Итого: 102 респондента

Выстраивая логику диагностического исследования, мы исходили из того, что необходимым условием успешного введения в практику различных инноваций, в том числе ФГОСов, и их реализации в системе образования является высокий уровень знаний и профессиональных компетентностей педагога. Профессиональная реализация себя в контексте современных социальных изменений усиливает становление самовыражения человека в профессиональной деятельности. Дополнительное профессиональное образование сегодня служит накоплению и усовершенствованию профессиональных знаний специалистов, росту их деловых и личных качеств, подготовке их на основе профессионального стандарта к выполнению новых трудовых функций и трудовых действий, имеет своей целью завершение создания экономически целесообразной системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, отвечающей потребностям проводимых в стране социально-экономических реформ. Таким образом, проанализировав существующие проблемы дополнительного профессионального образования и тенденции модернизации системы подготовки современных педагогов-профессионалов, мы определили совокупность отличительных свойств: три взаимосвязанные и неотъемлемые друг от друга предметные области – это «идентичность», «развитие» и «субъектная позиция педагога».

Для нашего исследования важным представляется определение профессиональной позиции Л.М. Митиной, которая излагает ее как взаимодополняемость таких важнейших элементов личности учителя, как педагогическая компетентность и педагогическая устремленность и целенаправленность: «Не только личностные качества учителя влияют на характер его профессиональной позиции, но и тот образовательный процесс, в который он включен, то есть его собственная ситуация развития» [101].

В контексте нашего исследования идентичность рассматривается как одно из условий становления субъектной позиции педагога в системе

дополнительного профессионального образования. Как отмечает Л.Б. Шнейдер, «профпригодность» и «профготовность» объединены с «профидентичностью» актуальной зависимостью, как производные той части профессиональной реальности, которая связана с результативностью специальной подготовки («профпригодность» проведения в начале, «профготовность» – в конце), определенной оплатой за выполняемую работу («профнепригодные» и «профнеготовые» либо устраниются из деятельности, либо принадлежат к низкооплачиваемым профессиональным группам), притязаниями на определенный социальный статус («профпригодные» и профессионально готовые претендуют на лучшее статусное положение)». [181].

В.Н. Буркова, В.М. Ефимова, И.М. Сыроежина, Д.Н. Кавтарадзе рассматривают внедрение в образовательный процесс игрового имитационного моделирования как один из методов обучения, который позволяет как бы «прожить» определенную ситуацию, проанализировать ее в непосредственном действии. Имитационные деловые игры не только помогают промоделировать различные ситуации в профессионально-рабочей обстановке, сконструировать способы действий в условиях предложенных моделей, но и демонстрируют процесс обобщения теоретических знаний, необходимых для решения определенных практических проблем.

Осуществление профессиональной переподготовки и повышения квалификации на основе принципов непрерывного образования и компетентностного подхода предполагает, по нашему мнению, в том числе становление профессиональной идентичности, которая сочетает в себе осознанное внимание к вопросу «Кто Я?», сопровождающему субъекта в течение всей его созидательной жизни, к проектированию профессионально-психологических ситуаций (Я и Дело), формированию личностных отношений (Я и Другие), развитию самоотождествления (образ Я). В данном контексте «субъектная позиция» будет отражать индивидуальность и уникальность, самостоятельность и креативность личности, ее авторскую траекторию.

Исходя из этого, мы считаем, что не любую позицию можно назвать субъектной, так как она может быть и конформной, и инертной, а только такую, которую характеризуют творчество, энергичность, сознательность, самостоятельность, инициативность, эмоционально-чувственное, избирательное отношение к миру, людям, самому себе (рис. 7).



Рисунок 7. Становление профессионального «Я».

В литературе уже стало общеизвестным утверждать, что профессиональная идентичность означает осмысление человеком себя как субъекта некоторой профессиональной деятельности (в некоторых подходах используется термин «осознание идентичности»), которое связано с принятием норм, этических ценностей, культуры и в целом картины мира данной профессии. Социально и профессионально компетентный работник должен быть готов к самоанализу своего места в социально-профессиональной среде и на этой базе аккумулировать весь жизненный и профессиональный опыт, строить собственную линию постоянного самосовершенствования.

Необходимо отметить тот факт, что в настоящее время практически отсутствует единый психолого-педагогический диагностический инструментарий, который был бы направлен на измерение профессиональной идентичности. Изучение данного понятия возможно через его основные компоненты: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Когнитивный компонент сочетает в себе все необходимые профессиональные знания и умения, взгляды и убеждения, осознание собственного профессионального «Я-образа». Эмоциональный компонент представляет собой эмоционально-оценочное отношение к профессиональному мировоззрению, к самому себе как «творцу». Поведенческий компонент демонстрирует индивидуальный

стиль поведения человека в профессиональной среде и сообществе. Исходя из вышеизложенного, мы предположили, что профессиональная идентичность непосредственно связана с уровнем удовлетворенности трудом, личностной и групповой удовлетворенностью работой. Следует отметить, что профессиональная идентичность формируется в том числе в процессе профессионального самосовершенствования и становления субъектной позиции педагога, таким образом, становится необходимым изучить индивидуальный стиль педагогической деятельности, ценностно-смысловое отношение к субъектам образовательной деятельности, а также готовность к профессионально-педагогическому саморазвитию.

Педагогам образовательных комплексов – учителям-предметникам, начальным классов, заместителям директора, воспитателям групп продленного дня в количестве 102 человека – было предложено заполнить разработанную нами брошюру, состоящую из специально подобранных методик различных авторов, представленных в таблице 5.

Таблица 5

Методики экспериментального исследования

№ п/п	Название методики	Назначение	Автор
1.	Методика изучения профессиональной идентичности	Данная методика позволяет наиболее полно и эффективно подойти к описанию типа профессиональной идентичности	Л.Б. Шнейдер
2.	Интегральная удовлетворенность трудом	«Данная методика позволяет оценить не только общую удовлетворенность своим трудом, но и ее составляющие» [146]	Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов
3.	Диагностика личностной и групповой удовлетворенности работой	«Опросник для самооценки, а также выбора некоторых эффективных методов мотивации трудовой активности» [146]	Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов
4.	Анализ особенностей индивидуального стиля педагогической деятельности	Анализ учителем особенностей индивидуального стиля педагогической деятельности и формулирование рекомендаций по совершенствованию этого стиля	Е.И. Рогов



5.	Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности	Диагностика уровня саморазвития, самооценка личностью своих качеств, оценка проекта педагогической поддержки	Л.Н. Бережнова
----	---	--	----------------

Первая методика предназначена для изучения профессиональной идентичности (МИПИ, предложенная Л.Б. Шнейдер), построена на принципах прямого и цепного ассоциативного теста.

Использование данной методики позволяет наиболее полно и эффективно подойти к описанию типа профессиональной идентичности. Данные, полученные по методике измерения профессиональной идентичности (МИПИ), показали, что у 52% опрошенных из 102 педагогов высокая позитивная (зрелая) идентичность, у 21% – достигнутая позитивная идентичность, у 25% респондентов наблюдается псевдопозитивная идентичность и у 1% – диффузная идентичность (рис. 8).



Рисунок 8. Результаты исследования по МИПИ.

Анализ результатов позволяет сделать вывод, что у большинства педагогов общеобразовательных комплексов, проходивших повышение квалификации и профессиональную подготовку, достаточно высокий уровень позитивной идентичности. Это означает, что при сильной занятости в жизни и озабоченности повседневными делами педагоги отличаются повышенной рефлексией, уверенностью в себе при высокой внутренней напряженности. Также у большинства отмечается псевдоидентичность, что говорит о болезненном принятии критики в свой адрес, высоко положительном

оценивании собственных качеств, нарушении связей с окружающим миром с переходом в стереотипию.

В процессе соотнесения «интериоризированных моделей профессии и профессиональной деятельности с профессиональной «Я-концепцией» происходит становление профессиональной идентичности, а значимость для человека профессии и профессиональной деятельности как средства удовлетворения своих потребностей и развития своего индивидуального потенциала является критерием профессиональной идентичности» [113, с. 191]. Профидентичность оценивается на основе субъектных данных, включая удовлетворенность трудом, профессиональной деятельностью, карьерой, собой. В психолого-педагогическом смысле понятия «карьера» и «профессиональная идентичность» аналогичны по своей композиции. Например, педагог средней школы № 1190 *Оксана Владимировна Егоршина* (стаж работы – более 25 лет), как и педагог-психолог дошкольного отделения школы № 2126 *Лилия Антоновна Брель* (стаж работы – более 15 лет), отмечает, что для учителей с опытом, большим стажем «профессиональная идентичность» и «карьера» – понятия синонимичные, включающие готовность для освоения чего-либо нового; стабильную уверенность в социальных контактах; способность к взаимопомощи и сотрудничеству в профессиональной среде, критически относиться к результатам собственной деятельности и др.

Учитель начальных классов школы № 1190 *Ольга Михайловна Гурская* (стаж работы более 27 лет) отметила, что данные понятия находятся в параллельных плоскостях, учителя начальных классов школы № 2126 *Ольга Михайловна Мишина* и *Елена Борисовна Оконичникова* (стаж работы более 25 лет) определили для себя, что «профессиональная идентичность» - это способность к независимой оценке своего профессионального уровня; достаточно высокая мотивация к достижению успеха в труде, а карьера - это личностные притязания, стремление занять лучшую позицию.

Педагог-психолог основной школы ГБОУ «Школа № 1190» *Татьяна Николаевна Лабуз* (стаж работы – 4 года) предполагает, что карьера –

возможность выстраивать и в дальнейшем реализовывать свою уникальную стратегию профессионального развития, а «профессиональная идентичность» позволяет педагогу это осуществить.

Вторая методика нацелена на выявление «интегральной удовлетворенности трудом (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов): исследующая интерес к работе, удовлетворенность достижениями в деятельности, взаимоотношениями с сотрудниками, руководством, уровень притязаний в профессиональной деятельности, предпочтение выполняемой работы высокому заработку, удовлетворенность условиями труда» [152].

По результатам опроса педагогов по методике интегральной удовлетворенностью трудом получены средние показатели по следующим шкалам (табл. 6, рис. 9).

Таблица 6

Результаты опроса педагогов по методике интегральной удовлетворенности трудом

п/п	Шкалы удовлетворенностью трудом	Показатели
	заинтересованность в работе	4,64
	уровень удовлетворенности достижениями в работе	3,48
	удовлетворенность взаимоотношениями с коллегами	3,44
	удовлетворенность взаимоотношениями с руководством	2,08
	уровень устремлений в профессиональной деятельности	2,2
	преференция выполняемой работы большому заработку	2,83
	удовлетворенность условиями труда	2,13
	профессиональная ответственность	2
	общая удовлетворенность трудом	0

Данные исследования также представлены на рисунке 9.

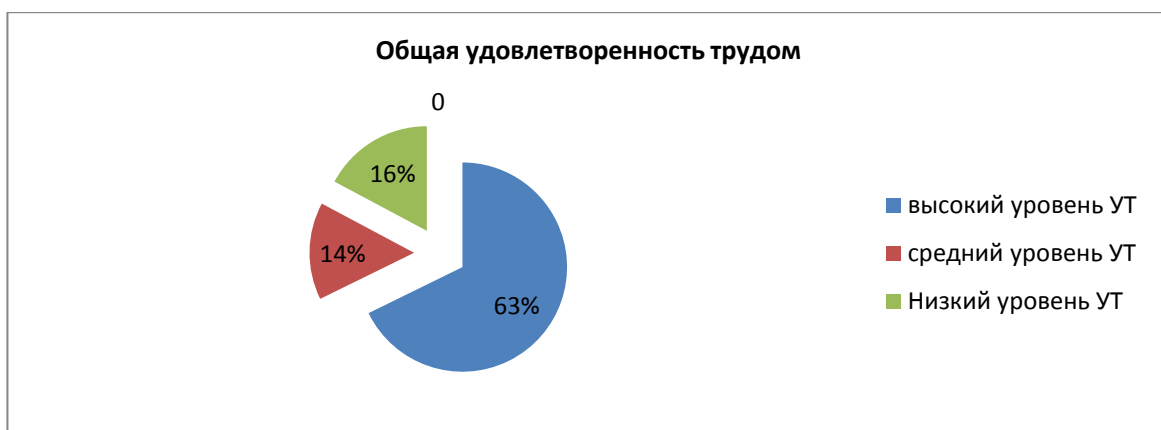


Рисунок 9. Общая удовлетворенность трудом.

Эти данные свидетельствуют о явном проявлении интереса к работе, педагоги действительно заинтересованы своей профессиональной деятельностью, но отмечают достаточно невысокие показатели в проявлении профессиональной ответственности и уровне притязаний к профессиональной деятельности, пункты 5 и 8 рисунка 9.

На наш взгляд, такие невысокие показатели по пунктам 4, 5, 6, 7, 8 не только не могут не отражаться на формировании профессиональной идентичности, но и оказывают непосредственное влияние на данный феномен.

Третья методика – исследование личностной и групповой удовлетворенности работой (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) [148]. На основе самооценки она позволяет сделать вывод о личностной удовлетворенности работой и предположить степень ее влияния на формирование типа профессиональной идентичности.

Мы использовали методику «Диагностика личностной и групповой удовлетворенности работой» с целью анализа по степени влияния на формирование типа профессиональной идентичности педагога. Оказалось, что среди опрошенных не удовлетворены работой 54%, при этом имея высокую идентичность, 28% респондентов с псевдоидентичностью и всего лишь 18% – с достигнутой позитивной идентичностью. Можно предположить, что неудовлетворенность работой связана с желанием соответствовать идеальному представлению о себе в профессиональном пространстве, нарушением

временной связности жизни, ригидности Я-концепции и низкой рефлексией (рис. 10).

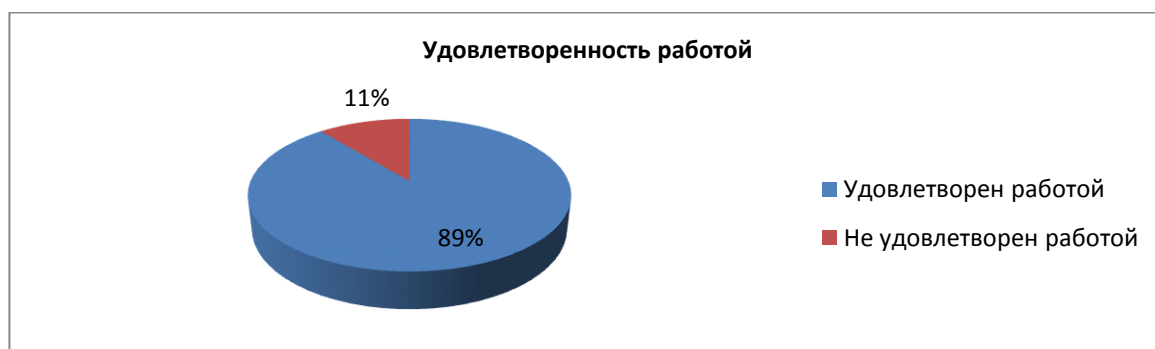


Рисунок 10. Удовлетворенность работой педагогами образовательных учреждений.

Ввиду того, что сформированная профессиональная идентичность является критерием значимости для человека его профессии, служит средством удовлетворения индивидуальных интересов, потребностей и развития интеллектуального, психологического, образовательно-квалификационного потенциала, возникает необходимость проанализировать индивидуальный стиль реализации педагогической деятельности. Любая профессиональная деятельность, в том числе педагогическая, характеризуется определенным индивидуальным стилем общения с обучающимися, коллегами и родителями, приобретая свою особую уникальность. С целью выявления индивидуального стиля педагогической деятельности мы предложили педагогам диагностическую методику Е.И. Рогова.

Данные, полученные по методике «Анализ особенностей индивидуального стиля педагогической деятельности», свидетельствуют о доминировании эмоционально-методического стиля (ЭМС), рассуждающе-импровизационном (РИС) и рассуждающе-методичном (РМС) стилях педагогической деятельности (рис. 11). Для учителя с ЭМС характерна ориентация как на процесс, так и на результат, педагог внимательно наблюдает за уровнем овладения знаниями всех учащихся, отличается высокой оперативностью. Но у педагогов с превалированием данного стиля

отмечаются также несдержанность в общении с учениками, опережение ответа учащихся. Для учителей с преимуществом рассуждающе-импровизационного стиля характерно проявление невысокой находчивости при варьировании методами обучения, отмечается нестабильный темп работы, предпочтения отдаются воздействиям на учащихся косвенными методами (уточнения, подсказки и др.).

Педагоги с преобладанием рассуждающе-методического стиля отличаются высокой методичностью, в процессе общения с учениками проявляют рефлексивность. Данные представлены на рисунке 11.

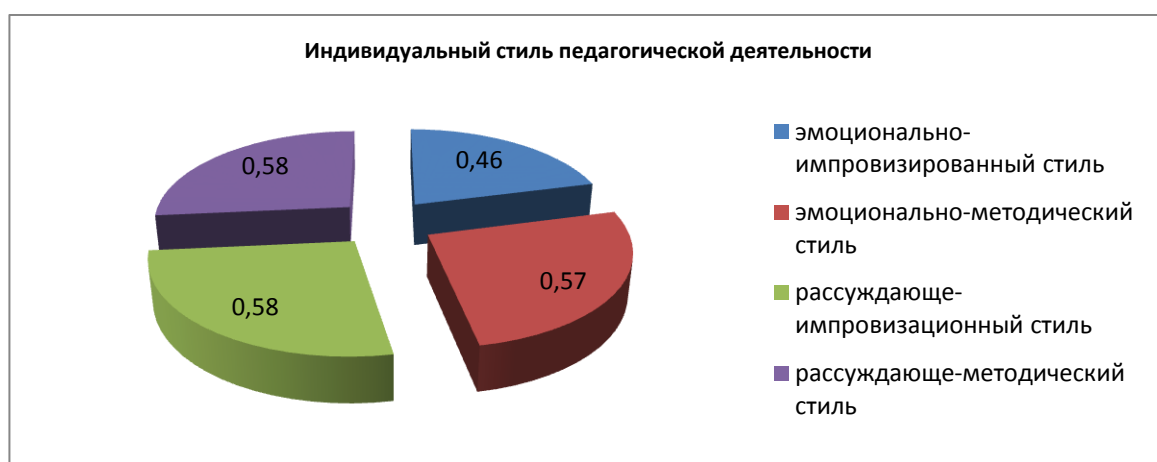


Рисунок 11. Определение индивидуального стиля педагогической деятельности.

Л.Б. Шнейдер пишет, что если говорить о развитии личности как субъекта труда, то вначале нужно рассуждать о формировании его способности осмысливать свою профессиональную деятельность самостоятельно и также самостоятельно находить и выделять смыслы этой деятельности, подбирать различные пути самораскрытия и совершенствования себя в профессиональной деятельности [181]. Таким образом, можно заключить, что атрибутами профессиональной идентичности являются: среда и предмет деятельности, которые, в свою очередь, связаны с содержанием и субъектом деятельности, где потребность в саморазвитии является неотъемлемой его частью, а система дополнительного профессионального образования (повышение квалификации и профессиональная переподготовка)

должна служить способом педагогической поддержки и элементом просвещения для дальнейшей педагогической деятельности. Ведь, говоря словами Э. Канта, «отказаться от просвещения для себя лично и тем более для будущих поколений (формировать разум детей – одна из миссий учителя) означает нарушить и не реализовать священные права человечества».

На наш взгляд, диагностика уровня саморазвития и развития профессионально-педагогической деятельности по Л.Н. Бережновой, направленная на выявление степени устремления к саморазвитию, самооценки субъектом своих свойств и качеств, оценки проекта педагогической поддержки, может также свидетельствовать о субъектной позиции педагога.

В результате обработки данных по методике «Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности» мы получили следующие результаты:

- 1) (СС) степень устремления к саморазвитию (рис. 12);
- 2) (ССЛСК) самооценка субъектом своих свойств и качеств (рис. 13);
- 3) (ОППП) оценка проекта педагогической поддержки (рис. 14).

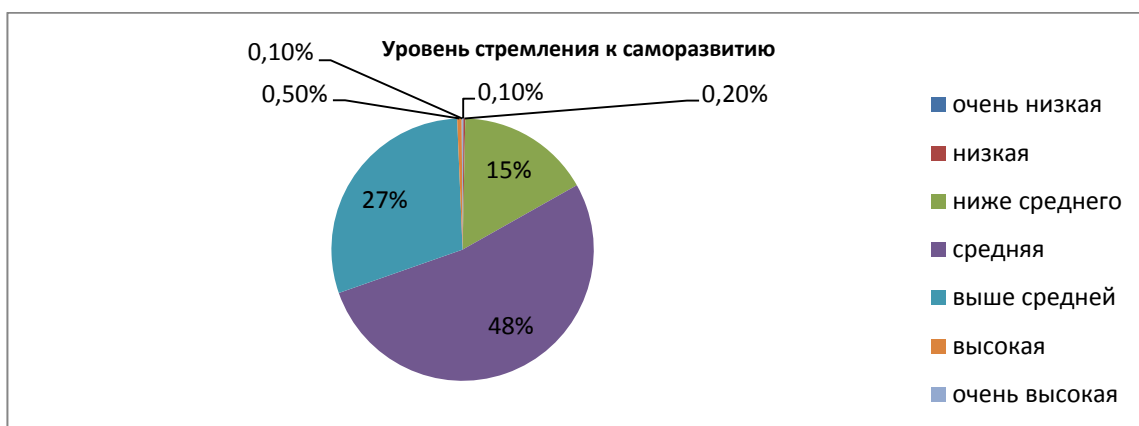


Рисунок 12. Уровень стремления к саморазвитию (СС).

Как мы видим, у респондентов преобладает средний уровень стремления к саморазвитию, который характеризуется присутствием как внутренней, так и внешней мотивации к профессиональному росту, на получение положительных оценок со стороны руководства; ситуативным включением в

получение новых компетенций; убежденностью в значимости процесса, но непониманием путей его достижения; частичной потребностью в поиске недостающей информации и усовершенствованию профессиональных качеств; попытками самокритики своих действий и поступков; преобладанием постоянного желания изучать передовой опыт, источники и проекты, которое выражено достаточно. Таким образом, мы можем предположить, что анализ стремления к саморазвитию показал: всех респондентов можно охарактеризовать как субъектов, обладающих чувством продолжающегося развития, стремящихся к познанию себя и повышению собственной эффективности.

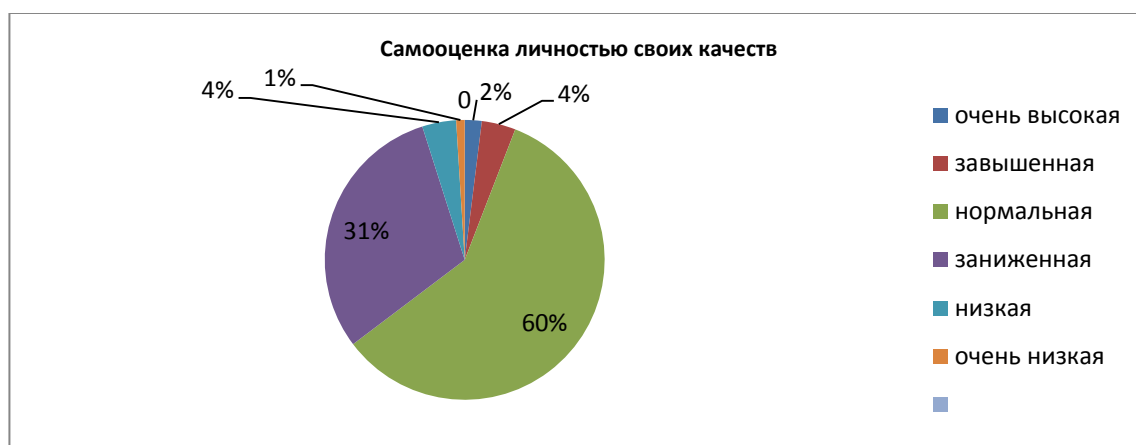


Рисунок 13. Самооценка личностью своих качеств.

Из рисунка 13 следует, что преобладающий уровень (60%) – это нормальная самооценка личностью своих качеств. Это самый оптимальный уровень самооценки для педагога, при котором человек оценивает правильно (реально) свои возможности, действия, поступки, черты характера и качества личности. Педагоги объективно оценивают и свои успехи, и свои неудачи, поэтому стараются ставить достижимые цели и, соответственно, чаще добиваться хороших результатов. Но тем не менее у 31% респондентов обнаружена заниженная самооценка, что свидетельствует о недовольстве собой, проявляющемся в неуверенности, отчаянии, растерянности и нерешительности. Возможно, отчасти такие результаты свидетельствуют о



несопоставлении, расхождении образов идеального и реального «Я»: чем больше разрыв между ними, тем вероятнее недовольство человека реальностью своих достижений и ниже ее уровень.

Оценка проекта педагогической поддержки как возможность профессиональной самореализации оценивалась по следующим критериям:

- 1) как возможность (перспектива) реализации профессионального потенциала личности;
- 2) как существенное и достаточное для самореализации;
- 3) скорее как планирование на будущее с целью самореализации;
- 4) неопределенная оценка, то есть скорее как неперспективное для самореализации;
- 5) как недостойное внимания в плане самореализации.

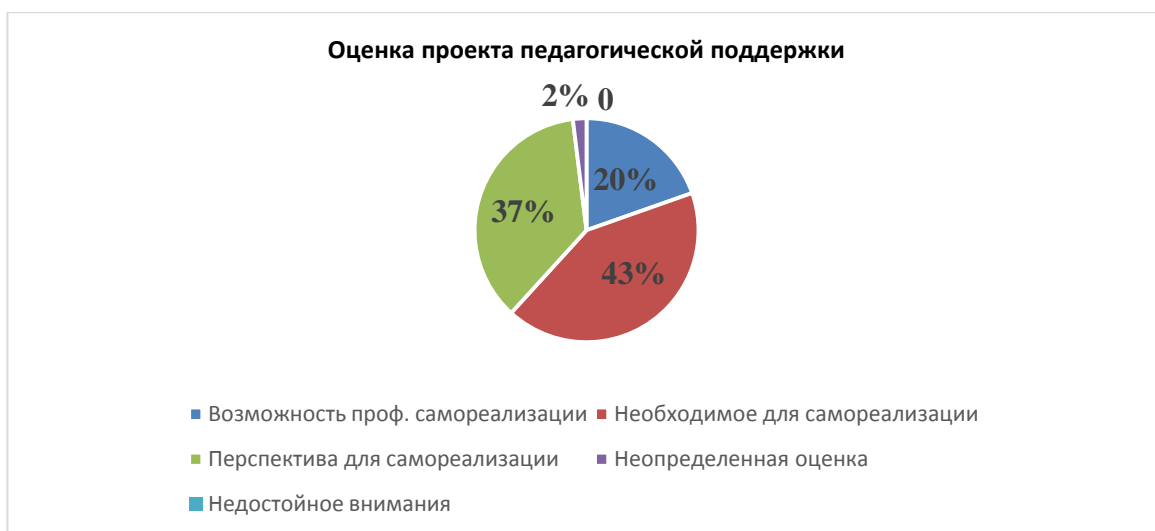


Рисунок 14. Оценка проекта педагогической поддержки.

Педагогами общеобразовательных школ были выделены шкалы 2 и 3, что может свидетельствовать о готовности к самораскрытию и саморазвитию, наличию качеств личности, содействующих данным компонентам трудовой деятельности, указывает на способность к максимальной реализации себя в профессиональной деятельности.

Таким образом, проведенное диагностическое исследование позволило сделать следующие выводы: все такие важнейшие компоненты в виде определенной успешности в работе, относительной удовлетворенности трудом

и стремления к саморазвитию в итоге замыкаются на особенностях личности и непосредственно зависят от типа профессиональной идентичности, которая, как уже говорилось, динамическая структура и развивается на протяжении всей жизни человека, это развитие неравномерно и происходит через преодоление определенных кризисов и противоречий.

Анализируя основные проблемы совершенствования системы подготовки и переподготовки современных учителей-профессионалов, необходимо подчеркнуть, что система дополнительного профессионального образования также должна меняться и повышать качество своих программ вслед за социально-экономическим прогрессом в системе образования. В результате их освоения у каждого учителя будут четко сформулированы идеи целостности (Я и Дело), единства, системной организации своей профессиональной деятельности, что дает возможность представить труд педагога как сложную психическую реальность, нахождение личностно-индивидуальных смыслов в рассматриваемой или уже осуществляющейся трудовой деятельности, как освоение завершенного строительства, которое невозможно без начального самоопределения, формирования трудового и жизненного пути.

На этапе формирующего эксперимента учителям образовательных комплексов № 1190 и № 2126 «Перово» была предложена программа *«Путь к профессиональному успеху»*, основанная на методе игрового имитационного моделирования в процессе обучения педагога в системе дополнительного профессионального образования. Программа проводилась с целью обратить внимание участников группы на какую-либо важную идею, мнение, принцип, предоставляя тем самым обучающимся возможность в свободной и творческой обстановке выработать и сгенерировать те или иные навыки рабочего процесса. Работа по программе реализуется в группах, что, на наш взгляд, более продуктивно. Группа оказывает влияние на процесс обучения, поскольку группа единомышленников, равных, коллег в области профессиональной занятости, совместно решающих задачу, является средой

порождения нового, уверенности в своей профессиональной компетентности.

Задачи программы «*Путь к профессиональному успеху*»:

– научить педагогов определять комплекс способностей, которые помогли бы в решении профессиональных проблем и задач, и как результат – совершенствовать свой профессионализм;

– способствовать творческому подходу к решению профессиональных задач;

– ознакомить педагогов с ведущими средствами, способами, путями и приемами разрешения профессиональных задач и обучить использовать их в работе с обучающимися;

– способствовать развитию профессионально значимых качеств личности учителей.

В основу концепции разработанной нами программы положена основная идея о том, что индивидуально-профессиональные, личностные качества и мотивация достижений в профессиональной области, профессиональные умения являются ведущими компонентами в профессиональной деятельности. Эти умения будут ценными с высокой эффективностью при использовании в практических целях.

Теоретической основой программы являются научные положения о ценностно-смысловой роли профессиональных знаний и умений в ходе саморазвития, о роли взаимозависимости в идентификации каких-либо происходящих событий в процессе совершенствования профессиональных компетенций, о восходящем направлении развития человека как субъекта деятельности. Программа находится на стыке различных систем знаний, носит междисциплинарный характер, в ее содержание входят знания из акмеологии, психологии, педагогики, предметной методики, социальной сферы, применяются интерактивные формы работы, в которых используются различные профессиональные кейсы, панельные дискуссии, ситуационные задачи, ролевые игры, упражнения.

Делая упор на исследовательскую модель обучения Д. Колба [66], мы выстроили программу повышения квалификации на четырех положениях: применение методов активного обучения; обучение включает в себя процессы рассуждения и обсуждения; из внешних источников может добавляться обновленная информация или теория; обучающиеся обязательно должны практически отработать то, что они усвоили, разрабатывать собственные стратегию и действия; размышления и самооценка являются неотъемлемой частью программы. Таким образом, согласно Д. Колбу важно сочетать усвоенные знания с определенным практико-ориентированным опытом.

Программа *«Путь к профессиональному успеху»* построена таким образом, что в ней используются такие уровни работы с педагогами, как содержательный и личностный. Заданной учебной цели соответствует содержательный уровень, он трансформируется в зависимости от степени изменений технологических требований, от банка идей, от вида и формы занятия. Личностный уровень – это окружающая обстановка, среда, в которой осуществляются явления содержательного плана, а также предоставляется возможность приобретения каждым педагогом профессионального опыта. В программе особое внимание уделяется самостоятельной работе, которая предполагает инициативность при демонстрации полученных результатов обучения, способность принимать на себя ответственность, включает самостоятельное изучение отдельных вопросов.

Программа реализовалась в формате игрового моделирования с применением современных активных форм обучения (решение ситуационных задач, кейсовые задания, тренировочные упражнения, обсуждения и т.п.).

Программа рассчитана на 36 учебных часов, используются как семинары, так и практикумы, реализовалась с 2014 по 2015 год (табл. 7).

Таблица 7

Учебный план программы *«Путь к профессиональному успеху»*

№ зан	Название темы	Упражнения	Кол-во часов	
			семинар	практикум

яти я				
<b>1. Модуль. Профессиональная идентичность. Сущность и динамика профессиональной идентичности в пространстве самосовершенствования. Познай самого себя.</b>				
1	Сущность и динамика профессиональной идентичности в пространстве самосовершенствования	«Я и другие», «Кто я?», «Я реальный, Я идеальный, Я в будущем»	2	4
2	Я и дело. Развитие способности переструктурировать свое отношение к делу, другим и к себе	«Нарисуй свое имя», «Профессиональное самоопределение»	1	5
<b>2. Модуль. Профессиональная идентичность: Я и дело. Развитие способности переструктурировать свое отношение к делу, другим и к себе.</b>				
1	Гармония в педагогическом процессе	«Ты - мне, я – тебе», «Пять предложений»	1	5
2	Развитие эмпатии	«Эмпатия», «Много денег Буратино нужно, чтобы посадить дерево»	1	5
3	Интеллектуальные ресурсы в профессиональной деятельности	«Сценарии и роли», «А сейчас реклама»	1	5
4	Техники самопрезентации в профессиональной деятельности, признание заслуг	«Признание заслуг», «Послание себе», «Реализоваться в жизни – это...», «Сочинение по заданной концовке»		6
	Итого		6	30
	Всего			36

Основные цели программы – выработка и совершенствование каждым участником своего стиля профессиональной деятельности, определение путей

профессионального роста, осознание своей профессиональной идентичности, базирующееся на трех составляющих: Я и дело, Я и другие, образ Я.

Формат игрового моделирования, по нашему мнению, предполагает решение следующих задач: понимание своего профессионального Я, активация стремления к совершенствованию себя в профессии, контроль над собой в профессиональных ситуациях и управление своим профессиональным развитием в целом, стремление к сохранению своей уникальной профессиональной целостности. Постоянно развивающаяся позиция в профессиональной жизни, а именно реализация себя как деятельной личности в активной профессиональной среде, является важной составляющей частью программы повышения квалификации.

Программа предполагает текущий и итоговый контроль, в процессе обучения организуются дискуссии по изучаемым темам и проводятся опросы по заданным вопросам в целях оценки усвоения отдельных составляющих тематического плана. В течение программы участники ведут дневник, в котором отражается осмысление пережитого опыта (прежние находки, профессиональная биография, сформулировано отношение к ее событиям и т.п.), дана возможность переписать эту историю так, как хотелось бы, чтобы она произошла, спрогнозировав свою будущую деятельность.

Приведем пример первого занятия из программы с педагогами ГБОУ «Школа № 2126 «Перово» по теме «Сущность и динамика профессиональной идентичности в пространстве самосовершенствования», которое способствовало сближению группы, дало возможность участникам проанализировать собственную профессиональную деятельность. В процессе занятия участники активно включились в работу, с уверенностью отвечали на вопросы: «Что тяжелее – слушать учеников или спрашивать?», «Что значит для вас делать ваше дело?», «Что получается, а что с трудом?», «Если человек уходит из профессии, что бы вы сказали (посоветовали), чтобы уговорить остаться?» и др.

Например, учитель начальных классов *Ольга Михайловна Мишина*, когда ей задали вопросы «Что значит для вас делать ваше дело», «Что получается, а что с трудом?», с удовольствием включилась в беседу, рассказала о своем опыте работы, вспомнила этапы входа в профессию и становления себя как профессионала. Ольга Михайловна отметила постоянное стремление к саморазвитию и самоактуализации, что в профессиональной жизни случаются и неудачи: ученики не всегда мотивированы на учебный процесс, поэтому от учителя требуются двойная самоотдача и нацеленность на конечный результат.

В процессе организации занятия по решению образовательных задач педагогами создавалась определенная учебная среда урока при наличии различных интерактивных форм обучения: дискуссии, познавательного спора, мозгового штурма, совместного поиска истины, рассуждений, квеста, ситуации свободного выбора.

Далее приведем пример занятия по теме «Развитие эмпатии», упражнения «Эмпатия», «Много денег Буратино нужно, чтобы посадить дерево». Данные упражнения направлены на развитие сочувственного отношения к себе и другим, овладение техникой понимания другого человека на невербальном уровне, всё это способствует осознанию собственной значимости в профессиональном сообществе, нахождению себя. Многие учителя свои личностные результаты, полученные по окончании занятия, определяли как одно из условий состоявшейся субъектной позиции педагога. Так, *Татьяна Викторовна Сидорова*, учитель начальных классов ГБОУ «Школа № 2126 «Перово», высказала, что достаточно сложно составлять описание коллеги, определять его черты, основные заслуги в профессиональной сфере. Достаточно сложно понять другого через невербальное общение, активно используя эмоциональный фон, жестикуляцию. Данные упражнения способствовали активизации индивидуального педагогического опыта. Также педагоги отмечали, что

учителям гуманитарного профиля гораздо легче выполнять упражнения и задействовать технику невербального взаимодействия.

С целью создания продукта в форме эссе, где учителя демонстрировали навыки собственной самопрезентации в профессиональной деятельности, умение делать выбор, принимать рефлексивные решения на пути становления профессиональной идентичности, организовано итоговое занятие по программе *«Путь к профессиональному успеху»*. Так, например, наиболее ярко, на наш взгляд, прозвучало эссе учителя математики и физики ГБОУ «Школа № 1190» *Оксаны Владимировны Егоршиной*. В работе Оксана Владимировна очень красноречиво презентовала группе свое видение профессиональной деятельности, высокую заинтересованность в постоянном поиске нового, еще неизученного (стаж работы – более 25 лет). Приведем некоторые тезисы из ее эссе:

- «необходимо расширить профессиональные границы»;
- «необходимо изменение действительности, самого себя в процессе преобразования условий своей жизнедеятельности»;
- «испытываю потребность в самоактуализации»;
- «необходима коррекция некоторых форм поведения»;
- «педагог должен быть более критичным к себе»;
- «теперь я смогла более четко увидеть и построить свой собственный путь профессионального роста»;
- «стали открытием факторы, которые заставляли меня сдерживаться от того, чтобы я могла поделиться своими идеями и собственными взглядами».

Программа тренинга представлена в приложении 2.

Как говорилось ранее, для педагогов-психологов, педагогов дошкольных отделений разработана программа повышения квалификации *«Психолого-педагогическая компонента обеспечения внедрения ФГОС дошкольного образования»*, которая реализовалась в очной форме на базе ГАУ ВПО МИОО в 2013–2015 годах. Программа состоит из двух разделов – базовой и



профильной части, рассчитана на 72 часа. В результате освоения программы слушатели:

- обучились осуществлять педагогическое проектирование индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ), образовательных программ и среды;
- научились создавать педагогически целесообразную и психологически защищённую образовательную обстановку;
- обучились создавать и реализовать перспективные линии профессионального саморазвития с учетом модернизированных тенденций в современном образовании;
- освоили различные способы вербальной и невербальной коммуникации;
- овладели способами проектной и инновационной деятельности в образовании;
- освоили различные коммуникационные навыки в профессиональной деятельности, способы установления взаимосвязей и поддержания взаимодействия с различными участниками образовательного процесса.

Программа повышения квалификации составлена таким образом, что позволила слушателям овладеть знаниями в области законодательства, введения новых ФГОСов, концепцией и содержанием профессиональных стандартов, предметно-методическая часть раскрыта с учетом новых компетенций современного педагога, научиться работать как с одаренными детьми, так и с детьми, имеющими проблемы в развитии и отклонения в поведении, трудиться в условиях реализации программ инклюзивного образования. Программа повышения квалификации с подробным описанием разделов представлена в приложении 1. Степень удовлетворенности педагогов качеством образовательной программы, по которой слушатели проходили обучение, зафиксирована в таблице 8.

Таблица 8

Удовлетворенность педагогов качеством образовательной программы

№ п/п	Показатели качества организации результативности по программе повышения квалификации «Психолого-педагогическая компонента обеспечения внедрения ФГОС дошкольного образования»	Полностью удовлетворены (%)	Удовлетворены частично (%)	Не удовлетворены (%)
1.	Расписание занятий	89	10	1
2.	Обеспеченность информационными ресурсами	81	6	3
3.	Содержание дополнительной профессиональной программы	62	30	8
4.	Уровень компетентности преподавателя	78	18	4
5.	Повышение уровня своей компетентности	64	24	12

Результаты анкетирования обучающихся по программе повышения квалификации позволяют сделать следующие выводы: в целом учащиеся высоко оценивают уровень организации обучения, качество преподавания, значимость излагаемых тем. Содержательный контент программы в целом сбалансирован и отражает динамику развития системы образования на современном этапе, что свидетельствует об актуальности тем, рассматриваемых в программе, и инструментальной полезности полученных знаний слушателями, которые сразу могут пользоваться ими в практике своей работы.

Также данная программа показала стойкий положительный уровень развития самоактуализации, повышение уверенности в самоэффективности, инициировала саморазвитие.

Результаты эффективности курса представлены на рисунке 15.

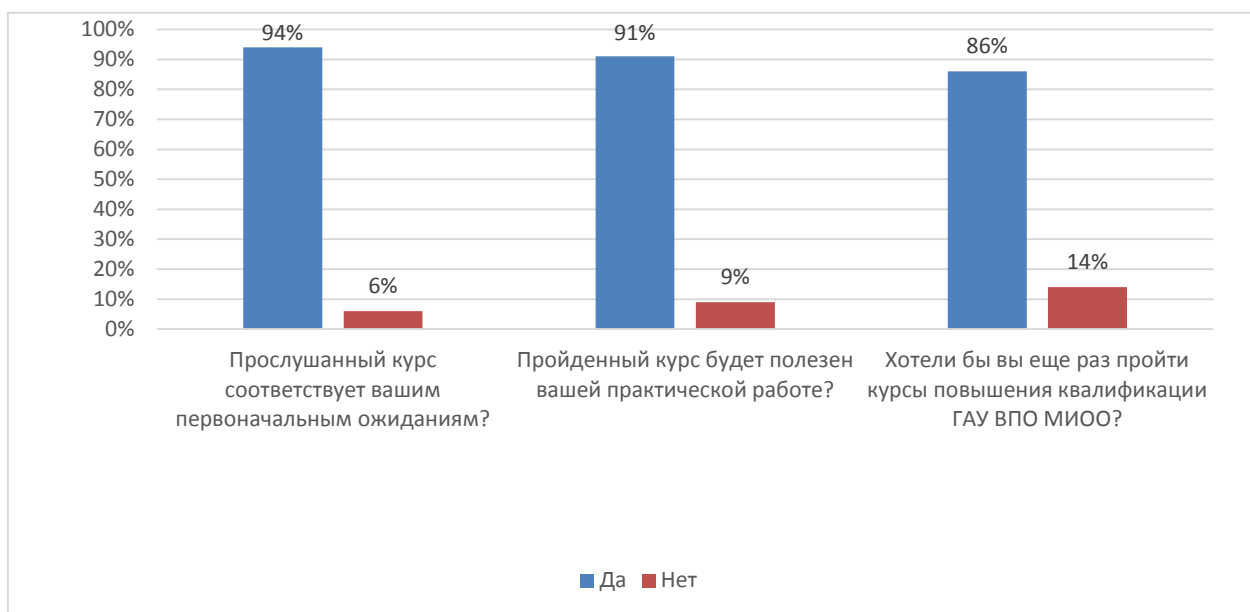


Рисунок 15. Результаты эффективности курса повышения квалификации.

По результатам анкетирования определены показатели удовлетворенности слушателей программы повышения квалификации «Психолого-педагогическая компонента обеспечения внедрения ФГОС дошкольного образования»: курс соответствует первоначальным ожиданиям, что является важным компонентом анализа качества проведенной работы. Достижение цели курсов, профессионально-личностные изменения по завершению обучения оцениваются слушателями очень позитивно, средний показатель по этим параметрам находится в пределах 86–94%. Таким образом, данные показатели свидетельствуют о достижении целей обучения, высокой степени удовлетворенности слушателей его качеством, собственными результатами работы, а также об осознании педагогами своего профессионального роста.

### **2.3. АКТИВИЗАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

На заключительном этапе эксперимента мы определяли эффективность выделенных нами условий становления субъектной позиции педагога:

*- развитие профессиональной идентичности учителя в системе дополнительного профессионального образования;*

*- разработка и апробация программы дополнительного профессионального образования (повышение квалификации) «Психолого-педагогическая компонента обеспечения внедрения ФГОС дошкольного образования»;*

*- внедрение игрового имитационного моделирования в процесс обучения педагога в системе дополнительного профессионального образования.*

Итак, рассмотренная в параграфе 1.2 субъектная позиция нами определяется как: рефлексивное осознание себя самого как физиологического индивида (соматическое Я); как социального существа, подобного другим

людям как членам общества (социальное Я); как уникальности, характеризующейся индивидуальным психическим миром, не тождественным психическому миру другого субъекта (психическое Я). Таким образом, субъектная позиция выражается в индивидуальности, самостоятельности личности, отражая ее активно-преобразовательные способы достижения каких-либо сложных целей, а также демонстрирует активность, креативность, сознательность, эмоционально-чувственное и элективное отношение к миру, людям, самому себе. Профессиональная самоактуализация заставляет педагога работать много и упорно, каждый раз поднимая «планку» профессионализма на новый, более высокий уровень.

Отношение человека, взрослой личности, профессионала к получению дополнительного образования постоянно меняется, а по мере взросления значительно усложняется, возможно, от того, что ему становится всё сложнее изменить свой привычный социальный статус педагога-профессионала на роль ученика, тем самым восстановив потерянные навыки к учебной работе, отказаться вовсе или пересмотреть устаревшие, но когда-то лично принятые системы знаний, ценностей и установок. Вместе с тем в условиях современного развития системы образования рыночно-экономическое значение позиции, которую занимают взрослая личность, профессионал, объективно возрастает. Именно он, педагог, по праву является главным заказчиком и клиентом образовательных услуг.

**Разрабатывая критерии эффективности становления субъектной позиции педагога в системе дополнительного профессионального образования, мы выделили критерии по реализации педагогической цели:** повышение мотивации обучающихся к саморазвитию, самовоспитанию; уровень знаниево-методической подготовки в области профессиональной деятельности; рост качества образования; развитие личностных качеств учащихся; повышение мотивации обучающихся и педагогов к

взаимодействию; готовность работать в команде; рост учебно-методической и информационной культуры педагогов (рис. 16).



Рисунок 16. Становление субъектной позиции педагога.

В результате экспериментального исследования нами были выделены три уровня сформированности субъектной позиции:

- *высокий* – дающий общий план решения педагогической задачи; способность создавать взаимосвязь между реальной ситуацией и взглядами, принципами и убеждениями личности, включающими представление о себе; выстраивать социальные отношения, позволяющие проанализировать ранее зафиксированные в сознании личностные смыслы; умение оценить и предугадать действия другого человека; способность оценить свои действия глазами другого человека;

- *средний* – не всегда способен адекватно оценить и предвидеть действия обучающихся, необъективно оценивает свои действия с позиции другого человека, не всегда способен дать своим действиям и поступкам объективную самооценку, способен создавать;

- *низкий* – не всегда может дать как себе, так и своим поступкам беспристрастную оценку: затрудняется в предвидении действий обучающихся, в объективном оценивании своих действий с позиции другого человека.

По результатам исследования по методикам «Диагностика личностной и групповой удовлетворенности работой» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов), «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов), «Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности» (Л.Н. Бережнова) мы получили следующие данные (табл. 9).

Таблица 9

Выраженность профессиональной мотивации и профессионально значимых черт личности специалиста

Уровни сформированности субъектной позиции	Выраженность профессиональной мотивации и профессионально значимых черт личности педагога	Уровень активности саморазвития, самообразовательной деятельности	Уровень рефлексивной активности
высокий	45,4%	49,3%	68,6%
средний	30,6%	29,6%	26,4%
низкий	24%	21,1%	5%

Таким образом, способность и стремление задавать вопросы, доказывать и обосновывать свою позицию, вести дискуссию или открытый диалог формируются у педагогов в процессе использования имитационного обучения, деловых и дидактических игр, коммуникативных тренингов.

Рассмотрим использование некоторых форм обучения на примере занятия «Активное взаимодействие с семьей: залог успешной адаптации и всестороннего развития каждого ребенка» в рамках программы повышения квалификации «*Психолого-педагогическая компонента обеспечения внедрения ФГОС дошкольного образования*» педагогов дошкольных организаций. Целями занятия являются выявление педагогами способов оптимизации общения дошкольной организации с родителями (законными представителями), развитие у них умений дифференцированного подхода к общению с

родителями воспитанников. В качестве смысловой опоры мы использовали пример занятия с педагогами В.В. Абашевой. «В начале занятия группа делится на небольшие подгруппы, каждой из которых присваивается определенная роль: «теоретики», «аналитики», «методологи», «организаторы», «контролеры». В соответствии с указанными ролями определяются задания» [1]. «Теоретики» готовили сообщение на тему «Современные родители (законные представители): всё о приоритетах в воспитании ребенка»; «аналитики» выявляют все возникающие сложности во взаимоотношениях педагогов с родителями и предлагают пути их предупреждения и преодоления; «методологи» обозначают принципы и методы работы с родителями (законными представителями), которые способствовали бы повышению ее эффективности; «организаторы» планируют дорожную карту мероприятий с родителями и возможные способы привлечения к ним; «контролеры» разрабатывают показатели и критерии оценки эффективности взаимодействия воспитателей и родителей (законных представителей). В заключение занятия «эксперты» дают оценку качества выполнения задания всеми участниками игры. Экспертами являлись воспитатели и педагоги-психологи, выставившие баллы (от «0» до «10») по видам компетенций. Критерии, по которым оценивали эксперты, представлены в таблице 10.

Таблица 10

Критерии эффективности взаимодействия воспитанников и родителей

Компоненты деятельности	Показатели и критерии эффективности
Мотивационно-ценностный	<ul style="list-style-type: none"> <li>- осознаёт необходимость взаимодействия с семьей по реализации ООП, АОП, АООП ДО, потребность в изменении характера взаимодействия (от субъект-объектного к субъект-субъектному);</li> <li>- обладает устойчивой потребностью в совершенствовании в сфере общения с родителями воспитанников</li> </ul>
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> <li>- владеет знаниями о семье, специфике семейного воспитания, методах изучения семьи и образовательных потребностей родителей;</li> <li>- умеет ориентироваться в информации, отбирать из нее необходимое для собственной работы с</li> </ul>



	родителями, оценивать эффективность применяемых родителями методов воспитания детей в семье и т.д.
Деятельностно-поведенческий	<ul style="list-style-type: none"> <li>- учитывает социальный запрос родителей (интересы, образовательные потребности) при организации общения с ними;</li> <li>- умеет планировать предстоящее общение: подбирать необходимую информацию, традиционные и нетрадиционные формы организации общения и методы активизации родителей;</li> <li>- признает ведущую роль родителей в воспитании детей и роль педагога как «помощника»;</li> <li>- стремится к активному содержательному общению с родителями с целью оказания им помощи в воспитании детей</li> </ul>
Рефлексивный	<ul style="list-style-type: none"> <li>- владеет самодиагностикой процесса организации общения с родителями, выявления положительных моментов и недостатков;</li> <li>- осознает собственные ошибки и трудности в организации общения с родителями воспитанников, формирует установки на доверительное безоценочное взаимодействие с ними</li> </ul>

В следующей таблице мы представили экспертную оценку выполнения задания педагогами (табл. 11). Из таблицы следует, что экспертами, которыми являлись воспитатели и педагоги-психологи, были выставлены достаточно высокие баллы – от 7 до 10. Эксперты (воспитатели и педагоги-психологи) зафиксировали, что родители (законные представители) стали более охотно посещать различные мероприятия ОУ, отметили, что уровень педагогической компетентности и психологической просвещённости родителей (законных представителей) значительно вырос. Родители (законные представители) стали больше понимать потребности своих детей, чаще стремиться к эффективному сотрудничеству с дошкольным учреждением, научились видеть в педагогах в первую очередь помощников в деле воспитания детей, установились доверительные отношения и стремление к взаимопониманию.

Таблица 11

Экспертная оценка качества выполнения задания

Результаты выполнения заданий (компетенции)	Экспертная оценка
---	-------------------

<b>Уровень компетентности педагогов по вопросам взаимодействия с семьей:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- способность к планированию как собственной трудовой деятельности по работе с семьей, так и на основе глубокого анализа прежней деятельности, типа семьи, их интересов, нужд и потребностей;</li> </ul>	10
<ul style="list-style-type: none"> <li>- способность использовать на практике психолого-педагогическую диагностику с целью раскрытия потенциала и достоинств воспитательно-образовательных стратегий конкретной семьи, ее «проблемное поле», причины низкого воспитательного потенциала семьи и т.д.);</li> </ul>	9
<ul style="list-style-type: none"> <li>- способность проектировать желаемые взаимоотношения с родителями (законными представителями) на основе взаимопомощи и взаимодействия;</li> </ul>	8
<ul style="list-style-type: none"> <li>- способность к организации деятельности по просвещению родителей (законных представителей) в правовом и психолого-педагогическом поле, оказывать консультационную помощь в выборе соответствующих целей, форм организации, методов и приемов воспитательной работы;</li> </ul>	8
<ul style="list-style-type: none"> <li>- способность выявить и обобщить передовой педагогический опыт</li> </ul>	9
<b>Планирование эффективности взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- подъем воспитательных возможностей семьи;</li> </ul>	8
<ul style="list-style-type: none"> <li>- увеличение положительных тенденций в метаморфозах семейных отношений;</li> </ul>	7
<ul style="list-style-type: none"> <li>- мотивационная готовность родителей к самообразованию в вопросах воспитания и развития детей;</li> </ul>	8
<ul style="list-style-type: none"> <li>- развитие активной субъектной позиции родителей (законных представителей);</li> </ul>	9
<ul style="list-style-type: none"> <li>- повышение сознательного использования родителями (законными представителями) педагогической науки и практики в развитии и воспитании детей;</li> </ul>	9
<ul style="list-style-type: none"> <li>- способствование расширению спектра совместных дел родителей (законных представителей) и коллектива ДО (дошкольного отделения);</li> </ul>	10
<ul style="list-style-type: none"> <li>- увеличение охвата родителей (законных представителей) разнообразными формами сотрудничества;</li> </ul>	10
<ul style="list-style-type: none"> <li>- преобразование характера вопросов родителей (законных представителей) к воспитателям и специалистам ДО как показатель их педагогической компетентности;</li> </ul>	10
<ul style="list-style-type: none"> <li>- увеличение посещаемости родителями (законными представителями) мероприятий по педагогическому просвещению и повышение их активности при участии в них</li> </ul>	10

Выполнение практических заданий способствует формированию профессионально важных качеств, практических умений и навыков,

саморазвитию и самообразованию, укреплению чувства принадлежности к группе специалистов; осознанию, пониманию и анализу своих профессиональных действий; развитию способности применять полученные знания и умения в процессе решения неспецифичных задач.

Наши исследования показали значительные изменения, проявившиеся в адекватной самооценке педагогами собственной педагогической деятельности, стремлении к рефлексии и последующему изменению собственного поведения. Так, число педагогов, активно применяющих возможности рефлексии, увеличилось с 16,9% до 78,3%. Но нельзя не отметить, что часть обучающихся в своей работе всё еще не использует в полном объеме возможности рефлексии, что сказывается на становлении субъектной позиции педагога (рис. 17).

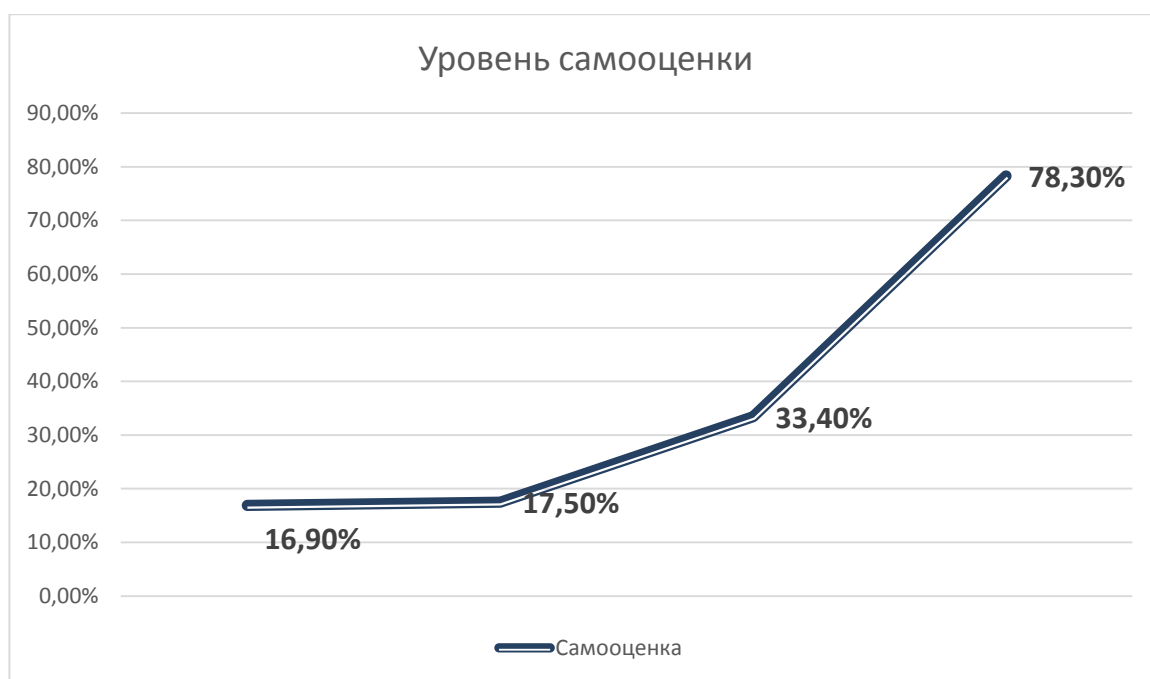


Рисунок 17. Уровень самооценки педагогов.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что обучающиеся педагоги проявили положительную динамику в повышении уровня компетенций в процессе изучения основ законодательства Российской Федерации в области образования, концепции и содержания профессионального стандарта педагога, в освоении основных принципов построения образовательного процесса, углубили знания в области

направлений работы по решению проблемы преемственности ДО и НОО в условиях реализации требований ФГТ и ФГОС.

Как видно из таблицы 12, самооценку результатов личного участия в программе педагоги признали на уровне 9 и 10 баллов. Это свидетельствует о том, что учителя в большинстве оценивают удовлетворенность программой как достаточно высокую (9 баллов). На 10 баллов отметили удовлетворенность своими результатами и признали ценность используемых кейс-технологий, оценили материал как существенно новый. Мы предположили, что педагоги отчасти уже имели некоторую степень знакомства с предложенным в программе учебным материалом, а возможно, уже работают над проблемой внедрения ФГОС ДО. Содержание программы курса дает возможность систематизировать, углубить и обобщить уже имеющиеся знания, обеспечить наиболее эффективный сценарий формирования и реализации стратегии преобразования дошкольного образования.

Таблица 12

Средний балл самооценки педагогами результатов личного участия в программе по 10-балльной системе

Вопросы	Начальный этап эксперимента	Конечный этап эксперимента
Насколько вам интересна программа?	7	9
Насколько вы удовлетворены возможностью реализовать свои творческие способности?	7	9
Насколько вы удовлетворены своими результатами?	6	10
Насколько вам было интересно участвовать в предложенных заданиях и исследованиях?	9	10
В какой степени, по-вашему, использование межпредметных знаний помогает в разработке индивидуального образовательного маршрута для	7	9

воспитанников с ОВЗ?		
Оцените, насколько для вас оказались ценны кейс-технологии (решение ситуационных задач, разбор случая и т.д.)	8	10

Также необходимо отметить высокую оценку педагогов при изучении способов организующей помощи родителям (законным представителям) по проблемам и вопросам воспитания и развития ребенка (в том числе ребенка с ограниченными возможностями здоровья): организация и ведение совместной последовательной деятельности детей и родителей (законных представителей), нацеленной на успешное освоение воспитанниками основной развивающей программы дошкольного образования. Приведем некоторые высказывания обучающихся по программе:

«Обучение по программе повышения квалификации *«Психолого-педагогическая компонента обеспечения внедрения ФГОС дошкольного образования»* принесло мне значительную пользу, повысило мой профессиональный уровень, помогло оценить свои возможности. Мне понравилось работать в команде (группе), где все являлись соратниками и носителями продуктивных идей. Также считаю крайне важным инновационный подход в отношении итоговой аттестации, которая проводилась не в стандартной форме – зачет, а в практически значимой для профессиональной деятельности – разработка и защита (представление) индивидуального образовательного маршрута как персонального пути компенсации трудностей в обучении ребенка» (И.А. Цуцина, воспитатель группы № 2, школа №285).

«Для нас оказалось очень важным, что объем времени лекционных занятий составляет не более 50% от общего времени обучения. Непременно хотим отметить, что предметный разбор случаев позволил принимать

нестандартные решения, использовать творческий потенциал, личностные смыслы. Обучение, которое базировалось на изучении законодательства в области образования, основах коррекционной педагогики и психологии, на преемственности между детским садом и школой по содержанию обучения и воспитания, по методам, приемам, организационным формам воспитательно-образовательной работы, логично закончилось незаменимым и актуальным в нашей работе составлением индивидуального образовательного маршрута развития воспитанников с ОВЗ, так как инклюзивное образование является частью общего образования и должно стать доступно каждому» (М.М. Жирнова, воспитатель группы № 4 ДО 10, школа № 285, Л.А. Борисова, воспитатель группы № 3 ДО 10, школа № 285).

Педагоги дошкольных отделений после обучения по программе повышения квалификации отметили, что повысили профессионализм, который нашел свое выражение в умении видеть и формировать педагогические задачи на основе оценки педагогических ситуаций, помимо разносторонних знаний, умений и навыков; педагоги приобрели такие важнейшие составляющие, как опыт работы в группе, и выделили профессионально значимые личностные качества творческого плана. В результате некоторые воспитатели принимали участие в фестивале педагогических идей, а также в конкурсе «Воспитатель года-2015», педагог-психолог Ж. Белова стала участником фестиваля «Открытый урок» с программой [«Индивидуальная коррекционно-развивающая программа педагога-психолога с детьми с ОВЗ \(дошкольный возраст\)»](#).

Для качественной оценки учителями ГБОУ «Школа № 1190» и ГБОУ «Школа № 2126 «Перово» отношения к авторской программе *«Путь к профессиональному успеху»* нами использовалась «Методика незаконченных предложений». Главная цель предлагаемой методики - приобщить обучающихся к самоанализу собственной деятельности. Эта методика являлась составной частью традиционного итога программы в технике самопрезентации – имитационной групповой игры «Реализовать себя в жизни – это...».

В процессе данной игры педагоги создавали тематическую самопрезентацию и отработывали навыки ее представления группе. Презентация представлялась в качестве открытой, публичной защиты в учебной группе, которая принимала активное участие в анализе презентации, отмечая ее сильные и слабые стороны. В результате докладчик обобщал выводы с комментариями группы. Таким образом, итогами проведения данной игры являются формирование у педагогов навыков самопрезентации, публичного моделирования профессиональной деятельности во взаимодействии с группой, представление собственного педагогического стиля и отработка способов эффективного взаимодействия в режимах «здесь» и «теперь».

Использование метода игрового имитационного моделирования показало его высокую эффективность: экономия времени, получаемая в сравнении результатов игрового имитационного моделирования с традиционными методами обучения, так как за сравнительно небольшой промежуток времени у педагогов формируются навыки и качества, которые другими методами и формами обучения прорабатываться не могут, также участники демонстрировали большую заинтересованность к игре. Это психологическое обстоятельство значительно активизирует педагогов, способствует более глубокому усвоению, интенсивному изучению и запоминанию необходимой информации, связанной с повышением профессиональных компетенций.

При этом игровое имитационное моделирование позволяет достаточно эффективно осуществлять контроль усвоенных знаний участниками групп в процессе непосредственно самой игры, что, несомненно, сокращает время на проведение специального текущего контроля полученных знаний. Анализ результатов обучения позволяет сделать вывод, что введение данной технологии в учебный процесс значительно повышает уровень профессионального мировоззрения педагогов, а по результатам оценивания деятельности обучающихся во время игр можно получить достаточно полную

картину профессиональных, деловых и личностных качеств учителей, их готовность к профессиональной деятельности, к решению практических задач.

Для успеха имитационных технологий исключительно важное значение имеет реализация принципа взаимодействия субъектов обучения. Только при организации определенных условий общения имитационные методы обучения ведут к личностному развитию обучающихся. Имитационные методы обучения (деловые игры, моделирование профессиональных ситуаций и др.) отражают суть профессии, формируют профессиональные качества педагогов, являются своеобразным полигоном, на котором они могут отрабатывать профессиональные навыки в условиях, приближенных к реальным.

В процессе преподавания темы «Я и дело», направленной на развитие способности пересматривать взгляды на свою трудовую деятельность, профессиональное окружение, отношение к другим и себе, формируя креативный подход в работе с педагогами, предлагались различные виды и формы такой работы: эссе, небольшой план-конспект, определение ключевых понятий. На семинарских занятиях проводились ролевые игры проблемного характера. Например, педагог получал серию предложений, которые нужно было дополнить, выполнив анализ собственных успехов в обучении. Впервые данную методику мы использовали в 2014–2016 учебных годах. Обучающимся при изучении программы необходимо было закончить следующие фразы:

- на решение принять участие в программе повлияло...;
- на занятиях мне понравилось больше всего остального...;
- участие в программе для меня – это возможность...;
- особенно заинтересовало...;
- информацию, полученную в процессе обучения, я буду использовать...

В финале занятия для продолжения фразы педагогам предлагались карточки с различными вариантами, но за учителями оставалось право написать собственный вариант. Мы обобщили варианты ответов и наиболее часто встречающиеся привели в таблице 13.



Ответы педагогов на незаконченные предложения

№ п/п	Предлагаемая фраза	Варианты выбранных педагогами карточек	Результат (%)
1.	На решение принять участие в программе повлияло...	- желание оценить собственные возможности и ресурсы	56,8
		- стремление развивать собственную личностную гибкость;	27
		- профессиональный рост	16,2
2.	На занятиях мне понравилось больше всего остального...	- подбор тем	15,2
		- ведение занятий	24
		- общение с участниками (группой)	14
		- использование различных методов (практические упражнения, слайды, кейсы, групповая работа)	46,8
3.	Участие в программе для меня – это возможность...	- получить новые знания	30,2
		- переосмыслить свою педагогическую деятельность	40,2
		- получить заряд творческой энергии для дальнейшей работы	29,6
4.	Особенно заинтересовало...	- практическая ценность материала, применимость для работы	47,3
		- обучение способствовало совершенствованию личных качеств	20
		- позволило сформировать представление о том, как нас воспринимают другие люди	32,7
5.	Информацию, полученную в процессе обучения, я буду использовать...	- в профессиональной деятельности	53,6
		- в общении с коллегами	15,4
		- в общении с учениками и родителями	31

Из таблицы следует, что 65,8% учителей выделяют желание оценить собственные возможности и ресурсы как наиболее значимые при выборе программы обучения; 46,8% отмечают практическую направленность программы, так как все учебные темы подаются в интерактивном ключе, где

слушатель обязательно вовлекается преподавателем в совместную поисковую деятельность, а излагаемый теоретический материал обязательно иллюстрируется примерами из практики работы учреждений.

40,2% педагогов оценили обучение по программе как ресурс для переосмысления своей педагогической деятельности, как создание условий для формирования и закрепления профессиональных знаний, умений и навыков. Особенно заинтересовали учителей (47,3%) практическая ценность материала, применимость для работы, создание условий для возможности ориентироваться в новой ситуации, разрабатывать свои методы, способствующие решению проблем, актуализировать деловые контакты с группой, содействующие сокращению стереотипов в воспитании и обучении, разработке новых подходов к ситуациям, возникающим в профессиональной деятельности. 53,6% учителей отмечают, что все приобретенные навыки поисковой активности – ориентация на активную позицию, приобретение механизмов, способствующих контролю своего эмоционального состояния, повышение самооценки, уверенности в собственных способностях и компетенций, развитие умения оригинально, неординарно мыслить – будут способствовать дальнейшему развитию профессиональной деятельности.

Педагоги проранжировали ценности работ, выполняемых во время работы по программе, – получение новой информации, процесс собственной деятельности, результат, общение и др. – по четырехбалльной шкале: 1 – самое важное, 2 – важное, 3 – не очень важное, 4 – совсем не важное. Данные представлены в таблице 14.

Таблица 14

Ранжирование ценности работ

Ценности работ	Баллы
Получение новой информации	1
Процесс собственной деятельности	1
Полученный результат	2

Деловое общение во время работы	1
Возможность проявить себя и услышать одобрение	2
Наличие последовательности и алгоритма в деятельности	3
Возможность проанализировать ситуационные задачи	4
Возможность свободно рассуждать о своем профессиональном плане	2
Получение оценки своей деятельности	2
Расширение представления о себе	2

По результатам анкетирования выяснилось, что 49,2% педагогов испытывают затруднения в своей профессиональной деятельности, а проводя сравнительный анализ полученных данных с данными констатирующего эксперимента, мы видим, что трудностей у педагогов стало гораздо меньше и характер этих трудностей абсолютно изменился (соответственно 84,9%). Если, по данным констатирующего эксперимента, наиболее острыми проблемами большинства учителей были поиск педагогической информации (почти у 100% опрошенных педагогов), разработка комплексного учебно-методического обеспечения (почти у 100%), учебно-программной документации (84,5%), материалов контрольного среза (90,5%), то в настоящее время таковыми являются выбор и применение развивающих интерактивных технологий и практик (76% педагогов), использование профессионального опыта коллег в своей педагогической деятельности (75,2%), создание оригинальных авторских разработок и практик (90,5%), описание индивидуального педагогического опыта (88,9%) и др. Данные изменения свидетельствуют о появлении нового профессионального мышления и интересов педагогов.

Диагностика уровня развития рефлексии проводилась нами посредством анализа письменных работ обучающихся после завершения формирующего эксперимента. Педагогам предлагалось ответить, насколько значимым стал для них изучаемый материал программы, каковы перспективы применения полученных знаний, работа над какой проблемой не имела для них ценности,

какие изменения в собственных взглядах, убеждениях, личных качествах они заметили.

Установленная степень удовлетворенности педагогами уровнем организации профессиональной подготовки (в начале и в конце эксперимента) представлена в таблицах 15 и 16.

Таблица 15

Степень удовлетворенности уровнем профессиональной подготовки

УДОВЛЕТВОРЕННЫ ЛИ ВЫ УРОВНЕМ ВАШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ?		
	До эксперимента	После эксперимента
Да	11%	78%
Скорее «да», чем «нет»	33%	12%
Скорее «нет», чем «да»	32%	10%
Нет	24%	0

В целом полученные данные по удовлетворённости слушателей обучением по программам повышения квалификации можно считать позитивными. Вполне удовлетворены 78% обучаемых, скорее удовлетворены – 12%, лишь 10% респондентов скорее не удовлетворены обучением.

Таблица 16

Результат освоения знаний

Общие результаты занятия	Число обучающихся	Процентное соотношение
Результат освоения знаний по программе	22	81,5%
Собственные рассуждения, подкрепленные полученными знаниями	17	63%
Язык (стилистика) написания с использованием психологических терминов	18	67%
Применение некорректных (обывательских) высказываний	3	11%

С целью проверки отношения обучающихся к реализуемым дополнительным профессиональным программам (60 человек) мы провели опрос обучающихся

педагогов по программам «Путь к профессиональному успеху» - педагоги школ, 34 человека, первая группа и программа «Психолого-педагогическая компонента обеспечения внедрения ФГОС дошкольного образования» - педагоги дошкольных отделений, 26 человек, вторая группа; (таблица 17).

Таблица 17

Мнение педагогов о результате обучения по дополнительным профессиональным программам

Вопросы	Варианты ответов	Группа 1		Группа 2		Общее	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
1. Почему вы решили получить новые знания, новые компетенции ?	- профессия педагога требует постоянного совершенствования – 3б;	10	29,4	8	30,7	18	30
	-понимаю, что не хватает знаний в определенной области педагогики и психологии – 2б;	11	32,3	16	61,5	27	45
	- всегда стремлюсь быть лучшим педагогом – 1б;	13	38,2	2	7,6	15	25
2. Интересен ли был процесс обучения?	- да, программа носит практико-ориентированный характер и полезна в профессиональной деятельности – 3б;	15	44,1	20	76,9	35	58,3
	- и да, и нет, т.к. программа была интересна, но хотелось больше новых методик в обучении – 2б;	17	50	6	23	23	38,3
	- нет, т.к. занятия были скучны – 1б;	2	5,8	0	0	2	5,8
3. Пригодились ли знания в профессиональной деятельности?	- пригодилось все – 3б;	17	50	22	84,6	39	65
	- только практические примеры и кейсы – 2б;	14	41,1	4	15,3	18	30
	- только теория – 1б;	3	8,8	0	0	3	8,8
4.Как вы оцениваете в целом содержание и актуальность учебного плана?	- очень актуально – 3б;	19	55,8	19	73	38	63,3
	- достаточно актуально – 2б;	15	44,1	7	26,9	22	36,6
	- неактуально – 1б;	0	0	0	0	0	0

5. Какие моменты в обучении были упущены?	- все было отлично – 3б;	23	67,6	16	61,5	39	65
	- не хватало выездных занятий – 2б;	8	23,5	8	30,7	16	26,6
	-не хватало индивидуального, «своего» подхода в обучении – 1б;	3	8,8	2	7,6	5	8,3
6. Какие рекомендации можно дать преподавателям по совершенствованию процесса обучения?	- все понравилось, ничего менять не надо – 3б;	23	67,6	5	19,2	28	46,6
	- использовать больше разнообразных форм обучения (воркшоп, диспуты и т.д.) – 2б;	11	32,3	11	42,3	22	36
	- организовать больше выездных занятий – 1б.	0	0	10	38,4	10	38,4

Из таблицы мы видим, что 45 % опрошенных отмечают нехватку знаний в определенной области педагогики и психологии, 58,3 % обучающихся считают, что программа оказалась полезна для их профессиональной деятельности и дальнейшего развития, а также побудила потребность в саморазвитии. Но результаты опроса показывают, что ряд проблем остается: 38,4 % считают, что программу необходимо дополнить выездными занятиями, чтобы можно было апробировать получаемые знания на практических приемах в образовательных организациях; 36 % рекомендовали использовать больше разнообразных форм обучения с целью совершенствования образовательного процесса.

Статистическая значимость полученных результатов обучения по программам устанавливалась также при помощи метода математической статистики –  $t$  – критерия Стьюдента для независимых выборок.

Применение этого критерия в нашем случае возможно, так как:

- 1) сопоставляемые группы являются независимыми;
- 2) объем каждой выборки достаточный.

Вычисления среднего значения производилось по формуле  $M = \frac{\sum x_i}{N}$

Для вычисления стандартного отклонения  $\sigma$  мы воспользовались формулой

$$\text{для независимых оценок: } \sigma = \sqrt{\frac{\sum (x_i - M)^2}{N - 1}}$$

При вычислении эмпирического значения  $t$  применялась формула:

$$t = \frac{|M_1 - M_2|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{N-1} + \frac{\sigma_2^2}{N-1}}}$$

Число степеней свободы равно  $df = (n_1 - 1) \cdot (n_2 - 1)$ .

По первому вопросу значения:

$M$ - 1 группа – 1,91; 2 группа – 2,23

$\sigma$ - 1 группа – 0,83; 2 группа – 0,58; здесь мы видим, что эмпирическое значение оказывается меньше 2,002 ( $p = 0,05$ ), то есть не попадает в область значимости, поэтому различия в аргументации на получение новых компетенций в процессе обучения у первой группы не отличаются от второй. Такие же показатели области значимости и при ответе на 4 и 5 вопрос: у групп нет отличий как в оценивании содержания излагаемого материала программ, так и при расценивании наиболее слабых сторон процесса обучения. (приложение 3)

Данные по второму вопросу:

$M$ - 1 группа – 2,38; 2 группа – 2,76

$\sigma$ - 1 группа – 0,6; 2 группа – 0,4; как и по третьему вопросу:

$M$ - 1 группа – 2,41; 2 группа – 2,84

$\sigma$ - 1 группа – 0,65; 2 группа – 0,36; позволяют сделать вывод о том, что эмпирическое значение, находящееся в районе соответствий значению  $p = 0,05$  и  $p = 0,01$ , свидетельствует о присутствии различий как в проявлении интереса к процессу обучения по программам, так и в оценивании значимости полученных знаний в профессиональной деятельности.

На шестой вопрос данные:

$M$ - 1 группа – 2,68; 2 группа – 1,8

$\sigma$ - 1 группа – 0,47; 2 группа – 0,74, где  $p = 0,001$ , а эмпирическое значение составляет 5,17 говорят о значительных отличиях в отношении рекомендаций педагогов по улучшению образовательного процесса в будущем.

В общем, полученные данные свидетельствуют, что педагоги творчески активны, самостоятельны и инициативны, склонны к поиску новых путей решения профессиональных задач, ориентируются на творческий стиль деятельности, свободно устанавливают отношения с коллегами и родителями, обладают высоким уровнем специальных умений.

В конце отметим, что результаты формирующего эксперимента дают нам основание полагать, что рассматриваемые нами дидактические условия, а также разработанная и реализованная на практике модель становления субъектной позиции педагога в системе ДПО способствовали значимому, результативному влиянию на формирование у учителей субъектной позиции. Цель исследования достигнута. Педагогические задачи исследования решены, гипотеза исследования подтверждена.

## **ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ**

Дидактические условия становления субъектной позиции педагога мы рассматриваем как органичную составляющую его профессиональной деятельности и компетентности, как обязательное условие осуществления педагогической деятельности, при этом принципы развития субъектной позиции учителя можно рассматривать в контексте педагогического процесса как определенную систему исходных, основных дидактических требований к процессу обучения, выполнение которых обеспечивает необходимую эффективность. Данное условие проверялось в ходе экспериментальной работы.

В пилотажном исследовании приняли участие педагоги образовательных учреждений города Москвы (администрация школ, учителя, воспитатели,



психологи), преподаватели ГАОУ ВПО МИОО, работники социальной сферы, проходившие обучение в ГАУ ИДПО ДТСЗН. Данное исследование показало, что педагоги дошкольных учреждений испытывают трудности, связанные с недостаточным уровнем компетентности в области введения новых федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО), так как введение новых стандартов дошкольного образования предъявляет требования в части разработки образовательных программ, маршрутов и предполагает использование специальных образовательных условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Учителя образовательных учреждений, как показало пилотажное исследование, в большей степени ощущают трудности в следующих компонентах профессиональной деятельности: успешность в работе, удовлетворенность трудом, практически не испытывают стремления к саморазвитию (считая, что уже достигли высокого уровня профессиональных знаний) и в итоге замыкаются на особенностях личности и непосредственно зависят от типа профессиональной идентичности.

Полученные в ходе констатирующего исследования результаты определили запросы и потребности педагогов и специалистов по таким показателям, как:

- особенности развития субъектной позиции педагогов с различным стажем работы;
- отношение к образовательной среде;
- удовлетворенность условиями труда, стилем и профессиональной компетентностью руководства;
- востребованность в повышении квалификации.

Проанализировав данные, полученные в результате мониторинга стажа работы, гендерного и возрастного состава слушателей, возникла необходимость в разработке и внедрении программы повышения квалификации педагогов дошкольных отделений и семинаров-тренингов для учителей и специалистов социальной сферы. Данные программы

способствовали повышению профессиональной компетентности педагогов, работающих в образовательных организациях. Разработанный инструментарий для учителей, специалистов социальной сферы (социальные педагоги, педагоги и психологи социальной сферы) способствовал укреплению адекватной и более устойчивой профессиональной идентичности, достижению наибольшего соответствия между образом «Я» и реально существующим педагогическим опытом. На положительные результаты освоения программы повышения квалификации повлиял ее практико-ориентированный характер.

Программа *«Путь к профессиональному успеху»*, основанная на методе игрового имитационного моделирования в процесс обучения педагога в системе дополнительного профессионального образования, усилила активную позицию в профессиональной жизни. В течение программы участники вели дневник, в котором отражали осмысление пережитого опыта (прежние находки, профессиональная биография, сформулировано отношение к ее событиям и т.п.), педагоги демонстрировали навыки собственной самопрезентации в профессиональной деятельности, умение делать выбор, принимать рефлексивные решения на пути становления профессиональной идентичности.

На заключительном этапе уровень сформированности субъектной позиции педагогов и самопрезентации значительно повысился (с 16,9% до 78,3%). По программе повышения квалификации *«Психолого-педагогическая компонента обеспечения внедрения ФГОС дошкольного образования»* обучающиеся педагоги проявили положительную динамику в росте уровня компетенций, углубили знания в области направлений работы по решению проблемы преемственности ДО и НОО в условиях реализации требований ФГТ и ФГОС.

В результате обучения по программе *«Путь к профессиональному успеху»* 83,6% учителей отмечают, что все приобретенные навыки поисковой активности – ориентация на активную позицию, приобретение механизмов,

способствующих контролю своему эмоциональному состоянию, повышение самооценки, уверенности в себе, развитие умения нестандартно, оригинально мыслить – способствовали дальнейшему развитию профессиональной деятельности.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В исследовании мы обращаемся к изучению проблемы формирования субъектной позиции педагога в условиях системы дополнительного профессионального образования. Результаты проведенного исследования подтверждают основные положения выдвинутой гипотезы и позволяют сделать следующие **выводы**:

1. В исследовании раскрыта сущность и компоненты условий становления субъектной позиции педагога в системе дополнительного профессионального образования. Сущность педагогических условий мы определяем как комплекс

объективного и субъективного, внутренних и внешних условий, в контексте нашего исследования мы рассматриваем дидактические условия как совокупность объективных и субъективных детерминант, реализация которых позволит учителям успешно продвигаться в решении определенного вида педагогических задач в системе ДПО. Данные условия ставили перед нами цель – определить образовательные потребности учителей в системе ДПО в условиях введения новых ФГОС и с помощью тестовых методик выяснить степень развития субъектной позиции педагога в системе дополнительного профессионального образования. Анализ профессиональной деятельности педагогов показывает, что они готовы к профессионально-педагогическому саморазвитию, учителя отличаются повышенной рефлексией, уверенностью в себе при высокой внутренней напряженности, стремятся к профессиональному совершенствованию;

2. Проведенное диагностическое исследование позволило сделать следующие выводы: все важнейшие компоненты в виде определенной успешности в работе, относительной удовлетворенности трудом и стремления к саморазвитию в итоге замыкаются на особенностях личности и непосредственно зависят от типа профессиональной идентичности, которая, как уже говорилось, является динамической структурой и развивается на протяжении всей жизни человека, это развитие неравномерно и происходит через преодоление определенных кризисов и противоречий;
3. Обосновано, что образовательный процесс системы дополнительного профессионального образования, построенный на теоретико-методологических положениях формирования субъектной позиции педагога с учетом использования комплекса современных форм, методов, средств и технологий обучения, способствует формированию компетенций, самооценности, успешности в профессиональной деятельности. Включение педагогов в различные виды и формы организации программы повышения квалификации создавало позитивное восприятие собственной деятельности в условиях новых ФГОС ДО, позволило составить перспективную траекторию

образовательного маршрута и собственную траекторию профессионального совершенствования;

4. В результате проведенного исследования была доказана эффективность дидактических условий и внедрения модели становления субъектной позиции педагога в системе ДПО выступают:

- при проверке первого условия в процессе опытно-экспериментальной работы было подтверждено, что средствами и формами, активизирующими субъектную позицию педагога, влияющими на формирование у него высокого уровня профессиональной идентичности:

1) затруднения профессионального самоотождествления и самоопределения, формирования профессиональной идентичности сначала могут приводить к низкой адаптации к условиям профессионально-трудовой деятельности, утере индивидуально-личностного смысла в нем, а в дальнейшем – к профессиональной дезадаптации, профессиональному кризису, профессиональным деформациям и невозможности самореализации;

2) выполнение практических заданий способствует формированию профессионально важных качеств, практических умений и навыков, саморазвитию и самообразованию, укреплению чувства принадлежности к группе специалистов, осознанию, пониманию и анализу своих профессиональных действий, развитию способности применять полученные знания и умения в процессе решения неспецифичных задач;

- при реализации второго дидактического условия - разработке и апробации программы дополнительного профессионального образования (повышение квалификации) «Психолого-педагогическая компонента обеспечения внедрения ФГОС дошкольного образования» с целью совершенствования компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, организации рефлексивных процессов у педагогов, в результате чего происходит переосмысление взглядов и ценностей, повышение профессионального уровня педагогов дошкольного образования в рамках имеющейся квалификации.

В результате освоения программы слушатели научились выполнять проектирование педагогической образовательной среды, обучающих программ и индивидуальных маршрутов (ИОМ); создавать педагогически целесообразную и психологически защищенную образовательную обстановку; формировать и реализовать перспективные линии профессионального саморазвития с учетом стремительно меняющихся тенденций в современном образовании; овладели различными способами вербальной и невербальной коммуникации, способами проектной и инновационной деятельности в образовательном процессе, разными коммуникационными средствами в профессионально-педагогической деятельности, способами поддержания контактов и установления взаимодействия с субъектами образовательного процесса – администрацией учреждения, педагогическими работниками, родителями (законными представителями);

- третье условие – внедрение игрового имитационного моделирования в процесс обучения педагога в системе дополнительного профессионального образования путем реализации программы повышения квалификации *«Путь к профессиональному успеху»*. Развитие профессиональной идентичности происходит также средствами игрового имитационного моделирования как одного из современных методов и приемов обучения. Деловые имитационные игры способствуют созданию различных производственных моделей, создают хорошую платформу для имитирования рабочих ситуаций, помогают в проектировании различных способов действий в определенных обстоятельствах, заданных моделей, демонстрируют процесс систематизирования академических знаний по решению определенной реальной рабочей проблемы.

В процессе реализации данной программы педагоги отметили, что все приобретенные навыки поисковой активности – ориентация на активную позицию, приобретение механизмов, способствующих контролю своему эмоциональному состоянию, повышение самооценки, уверенности в

себе, развитие умения нестандартно, оригинально мыслить – будут способствовать дальнейшему развитию профессиональной деятельности.

В конце отметим: результаты формирующего эксперимента дают нам основание полагать, что предложенные нами дидактические условия и разработанная и реализованная на практике модель становления субъектной позиции педагога в системе дополнительного профессионального образования способствовали значимому, результативному влиянию на формирование у педагогов субъектной позиции. Цель исследования достигнута. Педагогические задачи исследования решены, гипотеза доказана.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абашина, В. В. Становление субъектной позиции будущих педагогов дошкольного образования в образовательном процессе вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № S6. – С. 1–5. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13552.htm>.
2. Абульханова-Славская, К. А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1999. – 240 с.

3. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская.–М., 1991. – 299 с.
4. Абульханова-Славская, К. А., Березина, Е. Н. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова-Славская, Е. Н. Березина.– СПб. : Алетейя, 2001. – 304 с.
5. Азаров, Ю. П. Тайны педагогического мастерства / Ю. П. Азаров. – М.: Воронеж, 2004. – 432 с.
6. Самоутверждающее поведение : распрямись, выскажись, возрази! / Р. Э. Алберти, М. Л. Эммонс ; [пер. с англ. Горшкова М.В.]. – СПб. : Академический проект, 1998. - 189 с. : табл. - (Библиотека популярной психологии). – Пер. изд. : The key to self- assertive behavior / R. E. Alberti, M. L. Emmons.
7. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. I. — М.: Педагогика, 1980. — 232 с., ил. — (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
8. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Акад. пед. наук СССР. — М. : Педагогика, 1980. — (Труды действительных членов и членов-корреспондентов Акад. пед. наук СССР) Т. 2 / под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова, Н. В. Кузьминой. — 1980. — 286 с.
9. Андриенко, Е. В. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя / Е. В. Андриенко. – М.; Новосибирск: НГПУ, 2002. – 266 с.
10. Антонова, Н. В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения / Н. В. Антонова // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 23-30.
11. Антонова, Н. В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / Н. В. Антонова // Вопросы психологии. –1996. –№ 1. – С. 131–143.



12. Антонова, Н. В., Белоусова, В. В. Самоопределение как механизм развития идентичности // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2011. – № 2. – С. 79–92.
13. Артамонова, Е. И. Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е. И. Артамонова.–М. : МПГУ, 2000.–39 с.
14. Артемьева, Ю. А. Модель формирования субъектной позиции учащихся в процессе предпрофильного сопровождения / Ю. А. Артемьева // Успехи современного естествознания. Раздел «Педагогические науки». – 2008. –№ 8.– С. 121-123.
15. Асмолов, А. Г. Психология личности: учебник / А. Г. Асмолов. – М. : МГУ, 1990. – 367 с.
16. Бабайцева, В. Ю. Личностно-ориентированный тренинг в процессе подготовки будущих учителей к воспитательной работе с трудными детьми [Текст] : метод. разработ.: учеб. пособие / В. Ю. Бабайцева; под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Рос. пед. агентство, 1997. – 56 с.
17. Баррон, Ф. Личность как функция проектирования человека самого себя / Ф. Баррон // Вопросы психологии / ред. А. М. Матюшкин, О. А. Конопкин. – 1990. – №2. – С. 153-159.
18. Байденко, В. И. Болонский процесс: курс лекций / В. И. Байденко. – М.: Логос, 2004. – 208 с.
19. Белинская, Е. П. Временные Аспекты «Я» концепции и идентичности / Е. П. Белинская // Мир психологии. –1999. – № 3. – С. 140–147.
20. Белинская, Е. П. Кризис идентичности в условиях радикальных социальных изменений / Е. П. Белинская // Идентичность и организация в меняющемся мире: сб. науч. ст. / под ред. Н. М. Лебедевой, Н. Л. Ивановой, В. А. Штроо. – М.: Изд. Дом ГУ ВШЭ, 2009.– С.93-112.
21. Белова, О. В. Социально-психологические особенности профессионального самоопределения студентов педагогических вузов:

- автореф. дис... канд. псих. наук : 19.00.05 / О. В. Белова. - М., 2013. – 27 с.
22. Белозерцев, Е. П. Подготовка учителя в условиях перестройки / Е. П. Белозерцев. – М. : Педагогика, 1989. – 207 с.
23. Блиева, Ф. И. Структура профессиональной субъектной позиции будущего специалиста / Ф. И. Блиева // Вестн. АГУ. – 2007. – №3 (27). С. 132–138.
24. Богомолова, Т. П. Становление и развитие системы дополнительного профессионального образования в России / Т. П. Богомолова, П. Э. Кирюхов [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://seminar.rbc.ru> (дата обращения: 10.01.2015).
25. Бодалев, А. А., Столин, В. В. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин. – СПб.: Речь, 2002. – 440 с.
26. Бодров, В. А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности / В. А. Бодров // Психологические исследования формирования личности профессионала. – М., 1991. – 198 с.
27. Большаков, В. Ю. Психотренинг : Социодинамика. Упражнения. Игры / В. Ю. Большаков. - СПб. : Соц.-психол. центр, 1996. – 379 с.
28. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д: Булат, 2000. – 351 с.
29. Бордовская, Н. В. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / под ред. Н. В. Бордовской. — М.: КНОРУС, 2010. — 432 с.
30. Борисова, Е. М., Логинова, Г. П. Индивидуальность и профессия / Е. М. Борисова, Г. И. Логинова. – М., 1991. – 80 с.
31. Борытко, Н. М., Мацкайлова, О. А. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: монография / Н. М. Борытко, О. А. Мацкайлова. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2002. –131 с.

32. Брушлинский, А. В. Проблема субъекта в психологической науке (статья первая) / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. –1991. –Т.12. – № 6. – С. 3–11.
33. Брушлинский, А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. - М.: Ин-т психологии РАН, 1994. – 109 с.
34. Бугайчук, Т. В. Профессиональная идентификация будущего преподавателя на современном этапе развития образования: структура и характеристика / Т. В. Бугайчук // Международный научно-исследовательский журнал. – 2013. – №8(15). Часть 2. – С. 126–128.
35. Булаев, Н. И. Ведущие тенденции развития дополнительного образования взрослых: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. И. Булаев. – М., 1998. – 22 с.
36. Бурлачук, Л. Ф., Коржова Е. Ю. Психология жизненных ситуаций: учеб. пособие / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.
37. Буюкас, Т. М. Личностное развитие в условиях работы самопонимания, опосредствованной символами / Т. М. Буюкас // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 96-108.
38. Валентинов, В. В., Кондратьев, С. В. Роль дополнительного профессионального образования в решении проблемы трудоустройства выпускников учреждений профессионального образования / В. В. Валентинов, С. В. Кондратьев // Роль и место центров содействия занятости и трудоустройства выпускников учреждений профессионального образования в федеральной системе занятости. – М.: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2002. – С. 94–103.
39. Василюк, Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.

40. Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой. 3-е испр. изд. – М.: Смысл, 1999. — 377 с.
41. Веракса, Н. Е. Модель позиционного обучения студентов / Н. Е. Веракса // Вопросы психологии. – 1994. – № 3 / пер. с англ. – М., 1998. – С. 122–129.
42. Вербицкий, А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография / А. А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
43. Вершловский, С. Г. Непрерывное образование как фактор социализации / С. Г. Вершловский // Общество ЗНАНИЕ России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: [http://www.znanie.org/journal/n1\\_01/nepreriv\\_obraz.html](http://www.znanie.org/journal/n1_01/nepreriv_obraz.html)
44. Волкова, Е. Н. Субъектность педагога [Текст]: дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Волкова Елена Николаевна. – М.: Психол. Ин-т РАО, 1998. – 308 с.
45. Голубова, Г. В. Педагогические условия развития одаренности студентов / Г. В. Голубова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/9\\_NND\\_2012/Pedagogica/2\\_105345.doc.htm](http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105345.doc.htm) (дата обращения: 12.08.2010).
46. Горшкова, В. В. Проблема субъекта в педагогике: учеб. пособие / В. В. Горшкова. — Л.: Изд-во РГПУ, 1991. – 77 с.
47. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 годы» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2882>.
48. Гузь, А. В. Педагогические условия профессиональной идентификации будущего учителя : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. В. Гузь. – М. : Изд-во МПГУ, 1997. – 18 с.

49. Дарвин, М. Н., Копылов, Н. А. Программы ДПО в условиях современного регионального рынка: проблемы формирования и реализация / М. Н. Дарвин, Н. А. Копылов // Дополнительное профессиональное образование. – 2008. – № 11 (47). – С. 1-2.
50. Деркач, А. А., Сайко, Э. В. Субъектность субъекта в акмеологическом развитии и проблемы его субъектного самоосуществления / А. А. Деркач, Э. В. Сайко // Мир психологии. – 2008. – №3. – С. 205–219.
51. Джеймс, У. Личная и половая идентичность / У. Джеймс, Д. Джонгвард // Рожденные выигрывать. Трансактный анализ с гештальт упражнениями; пер. с англ. – М., 1993. – С. 177–209.
52. Джеймс, У. Психология / под ред. Л. А. Петровской. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
53. Джеймс, У. Личность // Психология личности. Тексты / У. Джеймс. – М., 1982. – С. 61–70.
54. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М.: Учпедгиз, 1956. – 378 с.
55. Донцов, А.И. Психология коллектива: методологические проблемы исследования : учеб. пособие / А. И. Донцов. – М.: Изд-во Московского университета, 1984. – 208 с.
56. Ермакова, Л. И. Развитие акмеологической позиции будущего учителя в процессе педагогической практики : автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Л. И. Ермакова. – СПб., 2010. – 24 с.
57. Ермолаева, Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность / Е. П. Ермолаева // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22. - № 4. — С. 51—59.
58. Ермолаева, Е. П. Психология профессионального маргинала в социально значимых видах труда / Е. П. Ермолаева // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22. – № 5. — С. 69—78.

59. Ермолаева, Е. П. Психология реализации профессионала в условиях социально-экономических изменений: автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.03 / Е.П. Ермолаева. – М., 2009. – 43 с.
60. Жарков, А. Д. Социально-культурная деятельность как специализированная область общественной практики / А. Д. Жарков // Вестник МГУКИ. – 2013. – 1 (51). – С. 96 –101.
61. Завалишина, Д. Н. Способы идентификации человека с профессией / Д. Н. Завалишина // Психология субъекта профессиональной деятельности: Сб. научных трудов / под ред. А. В. Брушлинского, А. В. Карпова. – М.; Ярославль: Институт психологии РАН, 2001. – С. 104 – 129.
62. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.
63. Заковоротная, М. В. Идентичность человека: монография / М. В. Заковоротная. – Ростов н/Д: Изд-во Северо-Кавказского науч. центра высш. школы., 1999. – 200 с.
64. Зеер, Э. Ф. Психология профессии: учеб. пособ. для студ. вузов. – 2-е изд., перераб., доп. / Э. Ф. Зеер. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.— 336 с.
65. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
66. Зелинский, М. М., Зелинская, Г. А. Использование цикла познания Д. Колба в преподавании экономических дисциплин / М. М. Зелинский, Г. А. Зелинская // Региональная экономика. – 2014. – №15(342). – С. 39-50.

67. Змеев, С. И. Становление андрагогики (развитие теории и технологии обучения взрослых): дисс... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Змеев Сергей Иванович. – М., 2000. – 179 с.
68. Практикум по психологии профессии: учеб. пособие / под ред. Э. Ф. Зеера, А. М. Павлова, А. П. Зольникова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. – 140 с.
69. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – 3-е изд., пересм. – М.: Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2010. – 448 с.
70. Зинченко, В. П. Миры сознания и структура сознания / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 15–36.
71. Зинченко, В. П. О целях и ценностях образования / В. П. Зинченко // Педагогика. – 1997. — № 5. – С. 12-16.
72. Иванова, Н. Л., Конева, Е. В. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство / Н. Л. Иванова, Е. В. Конева // Мир психологии. – 2004. – №2. – С. 148 –156.
73. Иванова, Е. М. Качественный анализ: репертуарные личностные методики: учеб. пособие. – Изд. 2-е. – М.; Ярославль: Аспект-Пресс , 2007. – 82 с.
74. Капустина, А. Н. Социально-психологическая диагностика профессионально важных качеств личности: автореф. дисс...канд. психол. наук. – 19.00.06 / А.Н. Капустина. – Л., 1985. - 16 с.
75. Кашаев, А. А. Дистанционное образование как фактор формирования единого мирового образовательного пространства: автореф. дисс... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. А. Кашаев. – Рязань, 2003. – 21 с.
76. Кашапов, М. М. Методологическая основа профессионального педагогического мышления / под ред. М. М. Кашапова // Психология субъекта профессиональной деятельности. – М.: ИП РАН, 1998. – С. 95 – 110.

77. Киселев, И. Ю., Смирнова, А. Г. Формирование идентичности в российской провинции / И. Ю. Киселев, А. Г. Смирнова. - М., Ярославль: Ин-т психологии РАН, 2001. – 297 с.
78. Климов, Е. А. Общие, особенные и единичные характеристики профессионализма // Основы общей и прикладной акмеологии / Е. А. Климов. – М. : РАГС, 1995. – С. 161 –177.
79. Климов, Е. А. Психология профессионала: избранные труды / Е. А. Климов. – М.; Воронеж : Ин-т практич. психологии; МОДЭК 1996. - 400 с.
80. Климов, Е. А. Развивающийся человек в мире профессий: (вопросы выбора или перемены профессии) / Е. А. Климов. – Обнинск: Принтер, 1993. – 56 с.
81. Клищевская, М. В., Солнцева, Г. Н. Профессионально важные качества как необходимые и достаточные условия прогнозирования успешности деятельности / М. В. Клищевская, Г. Н. Солнцева // Вестник МГУ. Серия 14 Психология. – 1999. – №4. – С. 61-67.
82. Ключарев, Г. А, Огарев, Е. И. Непрерывное образование в условиях трансформации / Г. А. Ключарев, Е. И. Огарев. – М.: Франтэра, 2002. – 108 с.
83. Ковалев, В. И. Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалев. – М.: Наука, 1988. – 193 с.
84. Ковалев, В. И. Особенности личностной организации времени жизни // Гуманистические проблемы психологической теории / под ред. К. А. Абульхановой-Славской. – М., 1995. – С. 179–185.
85. Комаров, В. Ф. Управленческие имитационные игры / отв.. ред. Г. В. Гренбэк. — Новосибирск: Наука, Сибирское отделение, 1989. — 268 с.
86. Концепция социально-экономического развития Российской Федерации до 2020, г. Москва, сентябрь 2008 г. Министерство экономического



- развития Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.economy.gov.ru](http://www.economy.gov.ru)
87. Кричевский, Р. Л., Дубровская, Е. М. Социальная психология малой группы: учеб. пособие для вузов / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубровская. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 320 с.
88. Кузьмина, Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.
89. Кун, М. Эмпирическое исследование установок личности на себя / М. Кун, Т. Макпартленд // Современная зарубежная социальная психология. Тексты / под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 180 – 187.
90. Купцов, О. В. Система повышения квалификации и переподготовки в новых условиях / О.В. Купцов // Вестник высшей школы. – 1989. – № 2. – С. 50–55.
91. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения. В 2-х т. / А. Н. Леонтьев. - М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – 392 с.
92. Леонтьев, Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1992. – 17 с.
93. Лозовая, Г. В. Удовлетворенность как психологический феномен: методология вопроса / Г. В. Лозовая / Ананьевские чтения – 2001: материалы науч.-практ. конф., 25-27 окт. 2005 г. / под ред. Л. А. Цветковой, Л. М. Шипицыной; С.-Петербург. ун-т, фак. психологии. - СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2005. - С. 333-334.
94. Лозовая, Г. В. Методика изучения удовлетворенности профессиональной деятельностью // Психологические основы педагогической деятельности: материалы IV-ой межвузовской конференции / под ред. А. Н. Николаева. Вып. 2. – СПб.: ГАФК, 2001. - С. 78-81.

95. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / отв. ред. В. Н. Забродин, Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1984. – 344 с.
96. Максимова, В. Н. Введение в акмеологию школьного образования / В. Н. Максимова. – СПб. : ЛОИРО, 2002. – 156 с.
97. Маркова, А. К. Психология труда учителя: книга для учителя / А. К. Маркова. — М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
98. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. - М.: Международный гуманитарный фонд знание, 1996. – 312 с.
99. Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 108-117.
100. Маслоу, А. Мотивация и личность. 3-е изд. Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
101. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / Л. М. Митина. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
102. Митина, А. М. Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ: дисс... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / А. М. Митина. – Волгоград, 2005. – 417 с.
103. Мищенко, Т. В. Становление профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза: дис... канд. псих. наук: 19.00.07 / Т. В. Мищенко. – Ярославль, 2005. – 224 с.
104. Морозова, Н. А. Дополнительное образование - многоуровневая система в непрерывном образовании России / Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов. – М. : Моск. гос. ун-т печати, 2001. – 277 с.
105. Морозова, Н. А. Российское дополнительное образование как многоуровневая система: развитие и становление: дисс... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Н. А. Морозова – М., 2003. – 332 с.
106. Мосичева, И. А. Реализация программ ДПО в условиях совершенствования нормативной базы профессионального образования /

- И. А. Мосичева // Высшее образование в России. – 2011. – № 8–9. – С. 3–7.
107. Мухина, Т. Г. Становление и развитие дополнительного профессионального образования (на материале Нижегородского региона): монография / Т. Г. Мухина. – Н. Новгород.: Принт ЕС, 2011. – 184 с.
108. Мухина, Т. Г. История становления и развития дополнительного высшего профессионального образования в России / Т. Г. Мухина // Известия Сам НЦ РАН. – 2011. – Т.13. – №2(5). – С. 116 – 119.
109. Мясищев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев; под ред. [и вступ. ст.] А. А. Бодалева. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 400 с.
110. Нестерова, А. Ю. Когнитивная деятельность, профессиональная компетентность и идентичность педагога / А. Ю. Нестерова // Наука и школа. – №3. – 2014. – С. 113–118.
111. Нестерова, А. Ю. Педагог в системе дополнительного профессионального образования: вызовы современности: материалы IX межвузовской науч.-практич. конф. ОАНО ВО МПСУ «Образование как достояние личности: актуальные проблемы и пути их решения» / А. Ю. Нестерова. – М., 2015. – С. 9.
112. Нестерова, А. Ю. Соотношение профессиональных компетентностей и идентичности педагога // Материалы IX межвузовской науч.-практич. конфер. ОАНО ВО МПСУ «Образование как достояние личности: актуальные проблемы и пути их решения» / А. Ю. Нестерова. – М., 2015. – С. 55.
113. Нестерова, А. Ю. Мотивация к профессиональному совершенствованию как компонент целостности педагогической деятельности: матер. юбилейной конф. «От истоков к современности», посвященной 130-летию организации Психологического общества при Московском

- университете /А. Ю. Нестерова. – М., 2015. В 5-ти томах. Том 2. - С. 191.
114. Нестерова, А. Ю. Основные аспекты соотношения профессиональных компетентностей и идентичности педагога / А. Ю. Нестерова // Наука и школа. – 2015. – №1. – С. 41 – 45.
115. Нестерова, А. Ю. Проблемы просвещения в концепциях современного образования / А. Ю. Нестерова // Психологическая культура в современном российском обществе: сбор. матер. всерос. науч.-практич. конфер. 23-24 апреля 2015. – Волгоград: Изд-во Волгоградского филиала РАНХиГС, 2015. – С. 336–338.
116. Нестерова, А. Ю. Психолого-педагогические условия становления субъектной позиции педагога в системе дополнительного профессионального образования / А. Ю. Нестерова // Школа будущего. – 2016. – №1.– С. 64 –70.
117. Нестерова, А. Ю. Система дополнительного профессионального образования как фактор становления профессиональной идентичности педагога / А. Ю. Нестерова // Психолого-педагогическое сопровождение личности в образовании: союз науки и практики: сборник материалов IV Международной науч.-практич. конф. «Одинцовские психолого-педагогические чтения», МПГУ. – М., 2016. – С. 277– 281.
118. Нестерова, А. Ю. Особенности становления субъектной позиции педагога в системе дополнительного профессионального образования. // Человек в мире неопределенности: методология культурно-исторического познания: матер. науч.-практич. конф., приуроченной к 120-летию Л. С. Выготского. – М., 2016. Том 1. – С. 312-316.
119. Нестерова, А. Ю. Мотивация к совершенствованию профессиональной деятельности педагога в современных условиях системы дополнительного профессионального образования / А. Ю. Нестерова //

- Социальная работа сегодня: взгляд молодых: сбор. науч.-практ. статей аспирантов. – М., 2016. – С. 16.
120. Никитина, Н. Н., Кислинская, Н. В. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика: учеб. пособ. / Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. – М. : Академия, 2004. – 224 с.
  121. Овсянникова, В. В. Динамика «образа своей профессии» в зависимости от степени приобщения к ней / В. В. Овсянникова // Вопросы психологии. – 1981. – №5. – С. 20–25.
  122. Образование и социальные вызовы XXI века: коллективная монография / под ред. М. Л. Левицкого, Г. Н. Филонова, О. В. Суходольской-Кулишовой. – М.: ИНИМ РАО, 2010. – 503 с.
  123. Орел, В. Е. Исследование феномена профессиональной деформации личности / В. Е. Орел // Ежегодник Российского психологического общества. Т. 2. Вып. 2. - М., 1996. – С. 154 – 157.
  124. Алексюк, А. М. Организация самостоятельной работы студентов в целях интенсификации обучения: учеб. пособие / А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. И. Пидкасистый. – К.: ИСДО, 1993. – 336 с.
  125. Осницкий, А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопр. психол. –1996. – № 1. – С. 52–59.
  126. Панфилова, А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова / под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой . – 3-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с.
  127. Петровский, В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.
  128. Петровский, В. А. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности / В. А. Петровский // Вопросы психологии. –1985. – №4. – С. 17-30.
  129. Петровский, В. А. Личность: феномен субъектности: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 19.00.11 / В. А. Петровский. - Ростов н/Д, 1994. – 35 с.

130. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий: учеб. пособие для учеб. завед. профес.-технич. образования / К. К. Платонов. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.
131. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Платонов. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
132. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004. – 512 с.
133. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Приказ Минтруда России №544н от 18 октября 2013 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>.
134. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: учеб. пособие для вузов / под ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – СПб.: Питер, 2005. – 560 с.
135. Прыгин, Г. С. Психология самостоятельности: монография / Г. С. Прыгин. - Ижевск, Набережные Челны: Изд-во Ин-та управления, 2009. - 408 с.
136. Пряжников, Н. С. Психологический смысл труда: учеб. пособие к курсу «Психология труда и инженерная психология / Н. С. Пряжников. - М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 352 с.
137. Ананьева, Б. Г. Психологическая структура человека как субъекта / Б. Г. Ананьев // Человек и общество. – Вып.2. – Л.: ЛГУ, 1967. – С. 235-249.
138. Психология и педагогика : учеб. пособие / под ред. К. А. Абульхановой, Н. В. Васиной, В. А. Сластенина. – М. : Совершенство, 1998. – 320 с.
139. Психология человека в современном мире. Психология развития и акмеология. Экзистенциальные проблемы в трудах С. Л. Рубинштейна и в современной психологии // Рубинштейновские традиции исследования

- и экспериментатики: материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г.) / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, В. В. Знаков, И. О. Александров. Том 3. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 400 с.
140. Равен, Дж. Педагогическое тестирование. Проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен. – М.: Когито-центр, 2001. – 142 с.
  141. Ревунова, А. Ю. Педагогические условия становления ценностно-смысловой направленности личности школьника в процессе естественнонаучного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. Ю. Ревунова. – Петрозаводск, 2006. – 24 с.
  142. Робер, М. А., Тильман Ф. Психология индивида и группы / М. А. Робер, Ф. Тильман. – М.: Прогресс, 1988. – 256 с.
  143. Рубинштейн, С. Л. Принцип творческой самодеятельности. Избранные философско-психологические труды / С. Л. Рубинштейн. – М., 1997. – 438 с.
  144. Сайко, Э. В. Субъект действия, взаимодействия, познания: Психологические, философские, социокультурные аспекты / Э. В. Сайко. - М.: МПСИ, Модэк, 2001. – 208 с.
  145. Свенцицкий, А. Л. Краткий психологический словарь: словарь / А. Л. Свенцицкий. – М. : Проспект, 2011. – 512 с.
  146. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. - М.: Логос, 1999. – 272 с.
  147. Серякова, С. Б., Кравченко В. В. Дополнительное профессиональное образование в России и странах Западной Европы: сопоставительный анализ: монография / С. Б. Серякова, В. В. Кравченко. – М.: Прометей, 2016. – 162 с.

148. Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин [и др.]. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
149. Собкин, В. С., Ткаченко, О. В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. Труды по социологии образования. Т. XI—XII. Вып. XXI / В. С. Собкин, О. В. Ткаченко. — М.: Центр социологии образования РАО, 2007. – 200 с.
150. Солдунова, Л. Ю. Становление и развитие системы дополнительного профессионального образования учителей в России: середина XIX-XX веков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01/ Л. Ю. Солдунова. – Саратов, 2008. – 264 с.
151. Социальная идентичность и профессиональный опыт личности / под ред. Г. П. Каргина. – Ярославль: Аверс Пресс, 2003. - 130 с.
152. Фетискин, Н. П., Козлов, В. В., Мануйлов, Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой) / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М., 2002. – 490 с.
153. Степанский, В. И. Свойство субъектности как предпосылка личностной формы общения / В. И. Степанский // Вопросы психологии. – 1991. – №5. – С. 98-130.
154. Трифонов, И. Е., Трифонов В. Е. Психофизиология профессиональной деятельности: словарь / Электронный вариант / И. Е. Трифонов, В. Е. Трифонов. – СПб., 1997 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.tryphonov.ru/ppa/indppa0a\\_e.htm](http://www.tryphonov.ru/ppa/indppa0a_e.htm)
155. Трайнев, В. А. Интенсивные педагогические игровые технологии в гуманитарном образовании (методология и практика) / В. А. Трайнев. – М: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К<sup>о</sup>», 2008. – 280 с.



156. Уваров, Е. А. Субъектная активность как ведущий фактор саморазвития / Е. А. Уваров // Журнал прикладной психологии. – 2005. – №1. – С. 2-20.
157. Устинова, Л. Г. Развитие творческого потенциала студентов в условиях рейтинговой технологии обучения: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Л. Г. Устинова; ВГПУ : 13.00.08. – Волгоград, 2000. – 17 с.
158. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.
159. Федорова, Е. Н. Ценностно-смысловой подход к формированию личности учителя в педагогическом вузе / Е. Н. Федорова // Акмеология профессиональной деятельности педагога. – СПб., 2005. – С. 71–78.
160. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 4-е изд. – М.: Республика, 2001. – 719 с.
161. Фонарев, А. Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации / А. Р. Фонарев // Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С. 88-93.
162. Форманюк, Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т. В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 57-64.
163. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М.: АСТ, 2017. – 736 с.
164. Фромм, Э. Бегство от свободы / пер. с англ. / Э. Фромм. – М., 2009. – 327 с.
165. Хаджиева, М. В. Принципы развития субъектной позиции учителя в педагогическом сообществе / М. В. Хаджиева // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9(часть 8). – С. 1859-1862.

166. Хаджиева, М. В. Субъектная позиция учителя: сущность и особенности ее развития / М. В. Хаджиева // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 3(46). – С. 136-139.
167. Харламенкова, Н. Е. Процесс целеполагания и жизненный путь личности / Н. Е. Харламенкова // Психологическое исследование социального развития личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1991. – С. 151-167.
168. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
169. Хомутов, О. И. Дополнительное профессиональное образование – цивилизованный путь решения проблемы занятости населения России: / О. И. Хомутов, А. В. Тюняев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dopobr.ru>.
170. Христидис, Т. В. К проблеме развития коммуникативных способностей и коммуникации специалиста социально-культурной сферы / Т. В. Христидис // Культура: управление, экономика, право. – 2005. – № 2. – С. 26-27.
171. Христидис, Т. В., Нестерова А. Ю. Психолого-педагогические условия формирования субъектной позиции педагога в системе дополнительного профессионального образования / Т. В. Христидис, А. Ю. Нестерова // Актуальные проблемы педагогики и психологии: сб. науч. стат. 2-й Междунар. науч.-практич. конф. – М., 2017. – С. 5.
172. Цапкин, В. Н. Единство и многообразие психотерапевтического опыта / В. Н. Цапкин // Московский психотерапевтический журнал. – 1992. – № 2. – С. 5–40.
173. Цзен, Н. В., Пахомов, Ю. В. Психотренинг: игры и упражнения / Н. В. Цзен, Ю. В. Пахомов. – Изд. 2-е, доп. – М.: Независимая фирма «Класс», 1999. – 272 с.

174. Чамата, П. Р. К вопросу о генезисе самосознания личности / П. Р. Чамата // Проблемы сознания. Материалы симпозиума. Март-апрель 1966 г. / отв. ред. В. М. Банщиков. – М.: Наука, 1966. – С. 228-239.
175. Человек и мир профессии / под ред. М. Н. Сулейманова. – Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1990. – 192 с.
176. Читалин, Н. А. Фундаментализация системы профессионального образования / Н. А. Читалин // Казанский педагогический журнал. – 2008. – №8. – С. 19-26.
177. Чугунова, Э. С. Личность и профессия (социально-психологический портрет личности инженера) / Э. С. Чугунова // Социальная психология личности / под ред. А. А. Бодалева. – Л.: Знание, 1974. – С. 68-77.
178. Чудновский, В. Э. Проблема структуры смысла жизни как психологического феномена / В. Э. Чудновский // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: материалы III-IV симпозиумов / под ред. В. Э. Чудновского. – М.: ПИ РАО, 2001. – С. 156-164.
179. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков / отв. ред. К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1982. – 152 с.
180. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способностей человека: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
181. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Л. Б. Шнейдер. – М., 2001. – 42 с.
182. Шнейдер, Л. Б. Экспериментальное изучение профессиональной идентичности / Л. Б. Шнейдер / отв. ред. В. Д. Путилин. — М.: Принт, 2000. – 128 с.

183. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: монография / Л. Б. Шнейдер. – М.: МОСУ, 2001. – 272 с.
184. Руденко, Е. А. Ситуации свободного выбора как средство развития субъектной позиции будущего учителя начальных классов / Е. А. Руденко // Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания». – Ноябрь 2009. – №4(5) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.grani.vspu.ru](http://www.grani.vspu.ru).
185. Ядов, В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В. А. Ядов. – М.: Наука, 1972. – 266 с.
186. Якобсон, П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
187. Якунин, В. А. Психологические аспекты формирования педагогического мастерства / В. А. Якунин // Вестник ЛГУ. – 1979. – вып. 2. – № 11. – С. 52- 59.
188. Якунин, В. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / В. А. Якунин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.; Изд-во Полиус, 1998. - 639 с.
189. Goffman, E. The neglected situation // Amer. Anthropol. 1964. V. 66. N 5. Part. 2.
190. Goffman, E. Stigma: Notes on the management of spoiled identity. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1963.
191. Peers, R. (1934) Adult education in Practice. – Macmillan, London. – p. 19.
192. Houghton, V. (1974), Richardson K. Recurrent education. Ward lock Education for the Association for recurrent education. – p. 9.
193. Rogers, A. Non – Formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education? Springer, 2005. – p. 121.
194. Breakwell, G.M. Coping with threatened identities. L.; N.Y. 1986.
195. Bosma, H.A. Identity development in adolescence: Coping with commitments. Proefschr. Groningen, 1985.
196. Ericson, E.H. Identity, youth and crisis. L., 1968.

197. Marcia, J.E. Identity in adolescence // Handbook of adolescent psychology / Ed. by J.Adelson. N.Y., 1980. P. 213–231.
198. Marcia, J.E., Friedman M.L. Ego identity status in college women // J. Person. 1970. V. 38. № 2. P. 249–268.
199. Waterman, A.S. Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review // Devel. Psychol. 1982. V. 18. N 3. P. 341-358.

# ПРИЛОЖЕНИЯ

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

**Программа дополнительного профессионального образования  
(повышение квалификации) «Психолого-педагогическая компонента обеспечения  
внедрения ФГОС дошкольного образования»**

### **Раздел 1. «ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОГРАММЫ»**

#### **1.1. Цель реализации программы**

Целью реализации программы является совершенствование компетенции,

необходимой для профессиональной деятельности, и повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации.

Обучающийся должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК):

- способностью совершенствовать и развивать свой общеинтеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1);
- готовностью использовать знание современных проблем науки и образования при решении образовательных и профессиональных задач (ОК-2);
- готов использовать нормативные правовые документы в своей деятельности.

(ОК-13).

Обучающийся должен обладать следующими профессиональными компетенциями (ПК):

- способен применять современные методики и технологии организации и реализации образовательного процесса на различных образовательных ступенях в различных образовательных учреждениях (ПК-1);
- готов использовать современные технологии диагностики и оценивания качества образовательного процесса (ПК-2);
- готов включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными

партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5);

- готов применять качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях;
- готов использовать знание различных теорий обучения, воспитания и развития, основных образовательных программ для обучающихся дошкольного, младшего школьного возрастов (ОПК-4);
- способен организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды (ОПК-6);
- готов использовать знание нормативных документов и знание предметной области в культурно-просветительской работе (ОПК-7);
- способен организовать совместную и индивидуальную деятельность детей в соответствии с возрастными нормами их развития (ПКПП-1);
- готов применять утвержденные стандартные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи (ПКПП-2);
- способен участвовать в построении и измерении индивидуальной образовательной траектории обучающегося (ПКНО-4).

## **1.2. Планируемые результаты обучения**

В результате освоения программы слушатель должен приобрести следующие знания и умения, необходимые для качественного изменения компетенций, указанных в п.1.1:

*слушатель должен знать:*

- методы планирования и корректировки образовательных задач по результатам психолого-педагогического мониторинга с учетом индивидуальных особенностей развития каждого ребенка, а также специфики дошкольного образования и организации работы с детьми раннего и дошкольного возраста;
- основные закономерности взаимодействия человека и общества;
- основные механизмы социализации личности;

- основы просветительской деятельности;
- способы взаимодействия педагога с различными субъектами педагогического процесса;

- способы построения межличностных отношений в группах разного возраста;

*слушатель должен уметь:*

- осуществлять педагогическое проектирование образовательной среды, образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов (ПК-14);
- учитывать в педагогическом взаимодействии различные особенности учащихся;
- создавать педагогически целесообразную и психологически безопасную образовательную среду;

- бесконфликтно общаться с различными субъектами педагогического процесса;
- участвовать в общественно-профессиональных дискуссиях;
- выстраивать и реализовывать перспективные линии профессионального саморазвития с учетом инновационных тенденций в современном образовании.

*слушатель должен владеть:*

- технологиями приобретения, использования и обновления гуманитарных знаний;
- различными способами вербальной и невербальной коммуникации;
- способами ориентации в профессиональных источниках информации (журналы, сайты, образовательные порталы и т.д.);
- способами проектной и инновационной деятельности в образовании;
- различными средствами коммуникации в профессиональной педагогической деятельности;
- способами установления контактов и поддержания взаимодействия с субъектами образовательного процесса в условиях поликультурной образовательной среды.

Реализация программы предусматривает широкое использование форм проведения занятий (деловые игры, разбор конкретных ситуаций, психологические тренинги).

## Раздел 2. «СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ»

### 2.1. Учебный план

**программы дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) «Психолого-педагогическая компонента обеспечения внедрения ФГОС дошкольного образования»**

Категория слушателей: педагоги-психологи, педагоги дошкольных образовательных учреждений

Форма обучения: очно-заочная

Срок обучения: 72 (час.)

Режим занятий 6 часов в день

№ п/п	Наименование разделов	Всего, час.	В том числе		Формы контроля
			лекции	практич. и лаборат., семинарские занятия	
1.	Базовая часть	12	12		зачет



2.	Профильная часть	60	30	30	проект
	<b>Итого:</b>				<b>проект</b>
	<b>Итоговая аттестация:</b>	<b>Указывается вид (экзамен, зачет, реферат и т.п.)</b>			

## 2.2. Учебно-тематический план

**программы дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) «Психолого-педагогическая компонента обеспечения внедрения ФГОС дошкольного образования»**

Категория слушателей: педагоги-психологи, педагоги дошкольных образовательных учреждений

Форма обучения: очно-заочная

Срок обучения: 72 (час.)

Режим занятий 6 часов в день

№ п/п	Наименование разделов и тем	Всего, час.	В том числе		Формы контроля
			лекции	практич. и лаборат., семинарские занятия	
1.	<b>Базовая часть.</b> Основы законодательства РФ в области образования	12	12		зачет
1.1	Закон РФ об образовании. Законодательная база образования как деятельности и социального института.	6	6		
1.2.	Концепция и содержание профессионального стандарта педагога	6	6		
2.	<b>Профильная часть (предметно-методическая)</b>	60	30	30	проект
2.1.	Основные принципы построения образовательного процесса: принцип интеграции, взаимосвязь всех направлений работы, принцип систематичности, повторности.	6	6		
2.2.	Основания преемственности, обеспечивающие общую (психологическую) готовность детей к освоению программы первой ступени общего образования.	6	6		
2.3.	Организация совместной деятельности взрослого с детьми. Особенности организации свободной самостоятельной деятельности дошкольников	12	6	6	

2.4.	Психологическое сопровождение воспитательно-образовательного процесса (мониторинг развития, организация развивающих занятий). Организация помощи родителям по вопросам развития и воспитания ребенка.	18	8	10	
2.5.	Определение возможных психологических рисков и способов их профилактики. Психодиагностический инструментарий.	6	4	2	
2.6.	Разработка индивидуальной карты (маршрута) развития ребенка старшего дошкольного возраста с целью организации преемственности на ступени ДО и НОО в соответствии с требованиями ФГТ и ФГОС.	12		12	

### 2.3. Сетевая форма обучения (при наличии)

Сетевая форма обучения указывается в случае использования сетевого взаимодействия

Перечислить предприятия (учреждения, организации) – партнеров, привлекаемых к реализации программы

№ п/п	Наименование предприятия-партнера	В реализации каких модулей программы	Формы участия
1	ГБОУ СОШ № 285	2.4, 2.5, 2.6	Реализация программы

### 2.4. Содержание обучения по программе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации)

«Психолого-педагогическая компонента обеспечения внедрения ФГОС дошкольного образования»

#### 1. БАЗОВАЯ ЧАСТЬ

##### **Тема 1. Основы законодательства Российской Федерации в области образования.**

Законодательство РФ об образовании. Федеральные законы, регулирующие трудовые отношения субъектов образовательных отношений; законы субъектов Федерации; нормативно-правовые акты органов исполнительной власти в области образования.

##### **Тема 2. Концепция и содержание профессионального стандарта педагога.**

Государственный образовательный стандарт. Концепция и содержание профессионального стандарта педагога. Психологические и методологические компетенции педагога в реализации ФГОС. Разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов.

## 2. ПРОФИЛЬНАЯ ЧАСТЬ «Предметно-методическая деятельность»

Раскрывается с учетом новых компетенций современного учителя /умения работать с одаренными учащимися, с детьми, имеющими проблемы в развитии и отклонения в поведении; умения работать в условиях реализации программ инклюзивного образования и пр./

**Тема 1. Основные принципы построения образовательного процесса: принцип интеграции, взаимосвязь всех направлений работы, принцип систематичности, повторности.**

Когнитивно-компетентностный подход в образовании. Понятие и смысл компетенций. Базовые образовательные компетенции. Принципы и методы формирования компетенций. Соотношение профессиональной идентичности и компетентности педагога. Системообразующий фактор интеграции: интеграция как средство организации образовательного процесса. Структурные связи интеграции (содержание понятий и деятельности по освоению образовательных областей ФГТ). Типы интеграции :тематическая интеграция, проблемно-тематическая интеграция, широкая проблемная интеграция. Портрет выпускника детского сада. Принцип систематичности. Осуществление совместной деятельности согласно планированию, с обязательным закреплением в самостоятельной деятельности. Принцип повторности.

Комплексно-тематический принцип планирования. Развитие детей в познавательной, социальной, эмоциональной и физической сферах, сохранение их физического и психического здоровья, обеспечение продуктивности и увлекательности образовательного процесса, способствует самоорганизации.

**Тема 2. Основания преемственности, обеспечивающие общую (психологическую) готовность детей к освоению программы первой ступени общего образования.**

Смещение акцента со знаний, умений и навыков на формирование общей культуры, развитие «качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, обеспечивающих социальную успешность». Актуализация проблемы преемственности в обучении и воспитании детей при переходе с одной ступени образования на другую. Принцип преемственности как основа системы непрерывного образования. Основания преемственности: развитие любознательности, развитие способностей ребёнка, формирование творческого воображения, развитие коммуникативности. Направления работы по решению проблемы преемственности ДО и НОО в условиях реализации требований ФГТ и ФГОС.

**Тема 3. Организация совместной деятельности взрослого с детьми. Особенности организации свободной самостоятельной деятельности дошкольников.**

Формирование профессионального взаимодействия педагогов с детьми дошкольного возраста. Субъектное отношение педагога к ребенку. Индивидуальный подход, учет зоны ближайшего развития ребенка. Мотивационный подход. Субъектно-деятельностный подход в образовании. Построение субъект-субъектных образовательных сред.

Понятия «социальный опыт», «социальная компетентность» в дошкольном воспитании. Особенности ориентировки современных программ и технологий на

приобретение ребенком социального опыта и последовательное введение его в социум. Социокультурное назначение игры.

**Тема 4. Психологическое сопровождение воспитательно-образовательного процесса (мониторинг развития, организация развивающих занятий). Организация помощи родителям по вопросам развития и воспитания ребенка.**

Принципы реализации системы психологического сопровождения образовательного процесса. Психологический анализ социальной ситуации развития в общеобразовательных учреждениях.

Основные виды работ и содержание деятельности психолого-педагогического сопровождения.

Психологический климат в семье. Активное взаимодействие с семьей: залог успешной адаптации и всестороннего развития каждого ребенка.

Организуемая помощь родителям (законным представителям) по вопросам развития ребенка (в том числе ребенка с ограниченными возможностями здоровья), организации совместной деятельности детей и родителей (законных представителей) с целью успешного освоения воспитанниками основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

**Тема 5. Определение возможных психологических рисков и способов их профилактики. Психодиагностический инструментарий.**

Психическое состояние и его основные характеристики. Определение цели психолого-педагогического сопровождения в ДОУ: предупреждение возникновения проблем развития ребенка; помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, воспитания и социализации; развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) детей, родителей, педагогов; психологическое обеспечение образовательных программ. Основные средства профилактики и коррекции психоэмоционального напряжения у детей. Этапы проведения диагностико-коррекционной и диагностико-развивающей работы.

Психодиагностический минимум: мониторинг уровня и специфики актуального развития, определение групп детей, требующих индивидуального образовательного маршрута, предоставление диагностической информации педагогам, администрации для обеспечения учебно-воспитательного процесса.

Психодиагностический инструментарий. Учет возрастных периодов диагностируемых параметров. Сроки проведения психологической диагностики на различных этапах воспитательного процесса.

**Тема 6. Разработка индивидуальной карты (маршрута) развития ребенка старшего дошкольного возраста с целью организации преемственности на ступени ДО и НОО в соответствии с требованиями ФГТ и ФГОС.**

Преемственность между детским садом и школой по содержанию обучения и воспитания, по методам, приемам, организационным формам воспитательно-образовательной работы.

Преемственность на уровне содержания: выбор программ дошкольной подготовки. Основные проблемы, возникающие при переходе из дошкольного звена в начальное, и пути их решения.

Постнеклассическая модель образовательных процессов: спираль ПНК МОП.

Меры по обеспечению преемственности дошкольного и начального образования, направленные на создание организационных, методических и кадровых условий обеспечения преемственности дошкольного и начального образования.

Принцип индивидуализации. Индивидуальный образовательный маршрут. ИОМ - персональный путь компенсации трудностей в обучении, а затем и реализации личностного потенциала ребёнка: интеллектуального, эмоционально-волевого, деятельностного, нравственно-духовного. Структура и компоненты ИОМ.

### **Раздел 3. «ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ»**

#### **3.1. Учебно-методическое обеспечение и информационное обеспечение программы**

##### **3.1.1. Основная литература.**

1. Белая, К. Ю. Особенности планирования работы с учетом ФГТ // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – М.: Издательский дом МЦФЭР – 2011. – № 11.
2. Беляускайте, Р.Ф. Рисуночные пробы как средство диагностики развития личности ребенка // Диагностическая коррекционная работа школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1987.
3. Венгер, Л.А. К вопросу об оценочных действиях в дошкольном возрасте // Новые исследования в психологии. / Л.А. Венгер - 1982. - № 2(27).- С. 23-31
4. Гамезо, М.В., Герасимова В.С., Орлова Л.М. Старший дошкольник и младший школьник. Психодиагностика и коррекция развития М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 256 с.
5. Доценко, Е.В. Психодиагностика детей в дошкольных учреждениях: методики, тесты, опросники Учитель, 2013
6. Николаева, С. Совместная деятельность взрослого и детей // Дошкольное воспитание. 2000. № 5. С. 36-38.
7. Касвинов, С.Г. Система Выготского. Книга 1: Обучение и развитие детей и подростков. - Харьков: Райдер, 2013
8. Как разработать основную общеобразовательную программу дошкольного образования / под общ. ред. Р. Г. Чураковой – М.: Академкнига / Учебник. – 2011. - 125 с. – (Сер. Библиотека руководителя и методиста. Введение ФГОС).
9. Королева, Н.Н., Савинова О.Н. Эффективное взаимодействие семьи и ДОУ //Справочник руководителя дошкольного учреждения. - 2007. - № 9. - С. 8-12.
10. Нормативно-правовое обеспечение введения федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. / под ред. Е. В. Коточиговой. – Ярославль: ГОАУ ЯО ИРО, 2011. – 55с.
11. О разработке основной общеобразовательной программы дошкольного образования / письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 октября 2010 г. № 03 – 248 с.

12. Практическая психология образования: Учебное пособие 4-е изд. / Под ред. И. В. Дубровиной — СПб.: Питер, 2009.
13. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии - СПб: Издательство «Питер», 2000
14. Семаго, Н.Я., Семаго М.М. Руководство по психологической диагностике. – М. - 2000
15. Федина, Н. В. О концептуальных подходах к разработке Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // Психология образования в поликультурном пространстве. – Елецк, 2010. – Том №1.

### **3.1.2. Дополнительная литература.**

1. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Приказ № 665 Министерства образования и науки РФ от 23 ноября 2009г.
2. ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е.Вераксы, Т.С.Комаровой, М.А.Васильевой. – М: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 304 с.
3. О комплексно-методическом принципе построения образовательного процесса в дошкольном образовании / О.А.Скоролупова, Н.В.Федина //Дошкольное воспитание, 2010, № 5, с.40-45.
4. Успех: примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования /Науч. Рук. Д.И.Фельдштейн, А.Г.Асмолов; рук. авт. колл. Н.В.Фединой. – Москва: Просвещение, 2010. – 256 с.

### **3.1.3. Интернет-ресурсы.**

- Раздел «Образовательные стандарты» на сайте Министерства образования и науки [www.mon.gov.ru](http://www.mon.gov.ru)
- Данные электронного мониторинга реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» (<http://www.kpmo.ru/>).
- Документы портала ФГОС <http://www.standart.edu.ru/>
- [http://jorigami.narod.ru/PP\\_corner/Classics/Classics.html](http://jorigami.narod.ru/PP_corner/Classics/Classics.html)
- [www.open-content.ru/](http://www.open-content.ru/)

## **3.2. Материально-технические условия реализации программы**

Концепция ИКТ-поддержки предполагает создание учебной и внеучебной групповой образовательной среды посредством использования возможностей групповой работы портала [www.seminfo.ru](http://www.seminfo.ru), а также skype и электронной почты.

Лекции оснащены презентациями, видеоматериалами, вопросами для осмысления содержания и заданиями для группового обсуждения.

Необходимые технические средства обучения, используемые в учебном процессе для освоения дисциплины:

- проектор и экран для презентаций;
- видео- и аудиовизуальные средства обучения и фиксации процесса и результатов обучения (цифровые видеокамера и фотоаппарат).

## **РАЗДЕЛ 4. «ФОРМЫ АТТЕСТАЦИИ И ОЦЕНОЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ»**

Оценка качества освоения программы осуществляется в виде:

- зачета в письменной форме по базовой части программы;
- разработки проекта индивидуальной карты (маршрута) развития ребенка старшего дошкольного возраста с целью организации преемственности на ступени ДО и НОО в

соответствии с требованиями ФГТ и ФГОС по профильной части.

Слушатель считается аттестованным, если имеет положительные оценки по всем разделам программы, выносимым на зачет.

Контрольные задания.

К базовой части. Квалификации и компетенции педагога в обществе знаний в соответствии с ФГОС.

1.1 Как называется особый вид общественной полезной деятельности, сознательно направленный на подготовку подрастающего поколения к самостоятельной деятельности?

1.2 Что такое «профессиональная компетентность»?

1.3 Перечислите основные профессиональные компетенции педагога в соответствии с ФГОС.

1.4 Что предполагает переход на новые образовательные стандарты?

1.5 Перечислите основные формы организации обучения и аттестации работников.

1.6 Расскажите, какие современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения Вам известны.

1.7 Опишите, какие Вам известны современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников.

1.8 Новый Закон «Об образовании в Российской Федерации» рассматривает воспитание в дошкольной организации как уровень образования. Значит ли это, что посещение детского сада является обязательным?

1.9 Как Вы считаете обеспечит ли Стандарт дошкольного образования подготовку ребенка к первому классу?

1.10 Какое значение в ФГОС ДО отводится игре?

## **ПРИЛОЖЕНИЕ 2**

### **Программа тренинга «Путь к профессиональному успеху»**

#### **Раздел 1. «ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОГРАММЫ»**

##### **1.1. Цель реализации программы**

Целью реализации программы является совершенствование профессиональной идентичности и профессиональной компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации.

Обучающийся должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК):

- способностью совершенствовать и развивать свой общеинтеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1);
- готовностью использовать знание современных проблем науки и образования при решении образовательных и профессиональных задач (ОК-2);
- готов использовать нормативные правовые документы в своей деятельности.

(ОК-13).

Обучающийся должен обладать следующими профессиональными компетенциями (ПК):

- способен применять современные методики и технологии организации и реализации образовательного процесса на различных образовательных ступенях в различных образовательных учреждениях (ПК-1);
- готов использовать современные технологии диагностики и оценивания качества образовательного процесса (ПК-2);
- готов включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5);
- готов применять качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях;
- готов использовать знание различных теорий обучения, воспитания и развития, основных образовательных программ для обучающихся дошкольного, младшего школьного возрастов (ОПК-4);
- способен организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды (ОПК-6);
- готов использовать знание нормативных документов и знание предметной области в культурно-просветительской работе (ОПК-7);
- способен организовать совместную и индивидуальную деятельность детей в соответствии с возрастными нормами их развития (ПКПП-1);
- способен участвовать в построении и измерении индивидуальной образовательной траектории обучающегося (ПКНО-4).

## 1.2. Планируемые результаты обучения

В результате освоения программы слушатель должен приобрести следующие знания и умения, необходимые для качественного изменения компетенций, указанных в п.1.1:

*слушатель должен знать:*

- методы планирования и корректировки образовательных задач по результатам психолого-педагогического мониторинга;
- основные закономерности взаимодействия человека и общества;
- основные механизмы социализации личности;
- основы просветительской деятельности;
- способы взаимодействия педагога с различными субъектами педагогического



процесса;

*слушатель должен уметь:*

- понимать свое профессиональное Я;
- управлять собою в профессиональных ситуациях;
- учитывать в педагогическом взаимодействии различные особенности учащихся;
- создавать педагогически рациональную и психологически безопасную

образовательную среду;

- бесконфликтно общаться с различными субъектами педагогического процесса;
- участвовать в общественно-профессиональных дискуссиях;
- выстраивать и реализовывать перспективные линии профессионального саморазвития с учетом инновационных тенденций в современном образовании.

*слушатель должен владеть:*

- технологиями приобретения, использования и обновления гуманитарных знаний;
- различными способами вербальной и невербальной коммуникации;
- способами ориентации в профессиональных источниках информации (журналы, сайты, образовательные порталы и т.д.);
- способами проектной и инновационной деятельности в образовании;
- различными средствами коммуникации в профессиональной педагогической деятельности;
- способами установления контактов и поддержания взаимодействия с субъектами образовательного процесса в условиях поликультурной образовательной среды.

### **Актуальность программы.**

В настоящее время в психологии проблематика идентичности, в том числе профессиональной, разработана достаточно полно, получены важные дисциплинарные результаты. Однако прямой перенос их в сферу образования сталкивается с очевидной методологической трудностью, ибо необходимо построить не просто общее определение идентичности, а сформулировать соответствующее определение в метаязыке. Основываясь на современных методологических принципах, проблематика идентичности рассматривается как имеющая явно выраженный междисциплинарный и трансдисциплинарный характер. Анализ источников, посвященных изучению профессиональной идентичности, позволяет обосновать, что профессиональная идентичность - это многоуровневый когнитивный феномен, определяемый способностью, готовностью и мотивацией педагога к профессиональной деятельности и обеспечивающий человеку как субъекту целостность, определенность и развитие профессиональных компетентностей.

С практической точки зрения возникает необходимость разработать инструментарий, который будет способствовать повышению самооценности, самоидентификации, саморазвития, приобретению наибольшего соответствия между образом Я и реальным педагогическим опытом. Данная программа направлена на развитие позитивного

профессионального самопринятия, в рамках которой предоставляется возможность адекватного выбора и принятия решения в профессиональной деятельности. Использование тренинга профидентичности будет стимулировать процесс размышлений над возможной коррекцией тех или иных качеств, свойств или форм поведения. Педагог с развитой профессиональной идентичности проявляет (обоснованный) оптимизм в отношении своих успехов в будущем, готов через самоличное рассмотрение выстраивать дальнейшую траекторию своей профессиональной деятельности, самосовершенствоваться, способность безболезненно реагировать на критику,

**Концептуальная идея программы:** Главной идеей тренинга является концепция профессиональной идентичности, понимаемая как многомерный и интегративный психологический феномен (Л.Б. Шнейдер), обеспечивающий субъекту целостность, тождественность и определенность в ходе профессиональной деятельности, продуцирующий совершенствование процессов самоорганизации, персонализации, а также развитием рефлексии.

Тренинг предполагает работу в группах, которая является наиболее деятельной. Группа оказывает влияние на обучение, т.к. именно группа равных, единомышленников, коллег в области профессиональной занятости, совместно решающих задачу, является средой порождения нового, уверенности в своей профессиональной компетентности.

**Цель программы:** выработка / совершенствование каждым участником своего стиля профессиональной деятельности, определение путей профессионального роста, осознание своей профессиональной идентичности, базирующееся на трех составляющих: Я и дело, Я и другие, образ Я.

**Задачи программы:** Тренинг предполагает решение триединой задачи: понимание своего профессионального Я, активация стремления к совершенствованию себя в профессии, контроль над собой в ситуациях, требующих профессиональных знаний и управление своим профессиональным развитием в целом. Самосохранение своей профессиональной целостности, выполнение и реализация запланированного профессионального сценария, в контексте своей профессиональной жизни. Активная позиция в профессиональной жизни (перестать чувствовать себя жертвой обстоятельств), а именно реализация себя как активной личности в развивающейся профессиональной среде. Укрепление в своей целостной личности именно тех ее качеств, которые особенно актуальны в современном информационном обществе (готовность к возможным переменам в профессиональной деятельности, готовность ко включению в проектно-исследовательскую деятельность, отсутствие сопротивления инновациям, индивидуальная социально-экономическая

ответственность, конкурентноспособность и др.), что создает ощущение современности, созвучия эпохе, поддерживает осознание своей нужности.

### **Формы подведения итогов реализации программы:**

Текущий контроль. В ходе обучения организуются дискуссии по изучаемым темам и проводятся опросы по заданным вопросам в целях оценки усвоения отдельных составляющих тематического плана.

Итоговый контроль. Ведение дневника, в котором отражается осмысление пережитого опыта (прежние находки; профессиональная биография, сформулировано отношение к ее событиям и т.п.), дана возможность переписать эту историю так, как хотелось бы, чтобы она произошла, спрогнозировав свою будущую деятельность.

Программа рассчитана на 36 учебных часов, 2 модуля.

Программа реализуется в формате тренинга с применением современных активных форм обучения (анализ производственных ситуаций, кейсовые задания, тренировочные упражнения, обсуждения и т.п.).

## **Раздел 2. «СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ»**

### **2.1. Учебный план**

#### **программы «Я и Дело: развитие профессиональной идентичности»**

№ занятия	Название темы	Упражнения	Кол-во часов	
			семинар	практикум
<b>Модуль 1. Профессиональная идентичность. Сущность и динамика профессиональной идентичности в пространстве самосовершенствования. Познай самого себя.</b>				
1	Сущность и динамика профессиональной идентичности в пространстве самосовершенствования.	«Я и другие», «Кто я?», «Я - реальный, Я – идеальный, Я в будущем»	2	4
2	Я и дело. Развитие способности переструктурировать свое отношение к делу, другим и себе.	«Нарисуй свое имя», «Профессиональное самоопределение»	1	5
<b>Модуль 2. Профессиональная идентичность: Я и дело. Развитие способности переструктурировать свое отношение к делу, другим и к себе.</b>				

1	Гармония в педагогическом процессе.	«Ты - мне, я – тебе», «Пять предложений»	1	5
2	Развитие эмпатии.	«Эмпатия», «Много денег Буратино нужно, чтобы посадить дерево»	1	5
3	Интеллектуальные ресурсы в профессиональной деятельности.	«Сценарии и роли», «А сейчас реклама»	1	5
4	Техники самопрезентации в профессиональной деятельности, признание заслуг.	«Признание заслуг», «Послание себе», «Реализоваться в жизни – это...», «Сочинение по заданной концовке»		6
	Итого		6	30
	Всего		36	

**Модуль 1. Профессиональная идентичность. Сущность и динамика профессиональной идентичности в пространстве самосовершенствования. Познай самого себя.**

Лекции и беседы по проблеме развития профессиональной идентичности педагога.  
Вопросы для обсуждения:

- *Каково ваше видение гармонии в педагогическом процессе?*
- *Каково взаимоотношение целостности педагогической деятельности и профессиональной идентичности с вашей точки зрения?*

**Занятие 1**

**Упражнение1. «Кто Я?»** (модиф. наша Кирейчевой Е.В., Кирейчеву А.В.)

*Цель: ice-breakers, упражнение способствует знакомству группы, ее сближению, самоанализ.*

*ИНСТРУКЦИЯ.*

Участникам предлагается подумать и ответить на вопрос «Кто я?», затем на отдельном листочке написать цифры от 1 до 10, параллельно каждой цифре участнику необходимо записать свои характеристики, интересы, основные черты. Далее каждый участник сдает свой листочек ведущему, все листочки перемешиваются в мешочке и затем каждый

достаёт из мешочка любой попавшийся листочек. Характеристики зачитываются вслух, а остальные участники должны отгадать, кому принадлежат эти черты. Итак, пока все листочки не будут зачитаны

*Вопросы для обсуждения:*

1) *Опишите, какие эмоции вы испытывали в ходе выполнения упражнения?*

2) *Насколько легко вам было выполнять его?*

3) *Были ли какие-либо трудности при отгадывании характеристик?*

4) *А приходилось ли вам приходилось ошибаться?*

5) *Как вы считаете, зачитанные характеристики человека соответствовали данному участнику? Какие именно?*

### **Упражнение 2. «Я – реальный», «Я – идеальный», «Я в будущем»**

*(модиф. наша Б.Р. Матвееву, 2005)*

*Цель: создать условия, способствующие осознанию чего-то нового о себе, проанализировать профессиональную самоидентификацию сейчас и в будущем.*

#### ***ИНСТРУКЦИЯ.***

Сейчас вам будет предложено нарисовать несколько рисунков, представив себя: «Я-реальный», «Я-идеальный», «Я в будущем». Допускается рисовать как угодно, не задумываясь о качестве рисунка, можно даже изображать себя в виде каких-нибудь животных, птиц и т.д. Также можно изображать и окружающие предметы, но основное — нарисовать Себя. То есть, к примеру: «сейчас отпуск я провожу в городе, а в будущем буду проводить его на даче», а каким буду именно «Я» в этом будущем. Как и говорилось, качество рисунка принципиального значения не имеет.

Далее все участники представляют свои рисунки группе (можно их развесить на доске или стене).

*Обсуждение: по рисункам им предлагается ответить на следующие вопросы:*

*Каков «Я-реальный»?*

*Каков «Я-идеальный»?*

*Если есть, то в чем заключаются основные отличия «Я-реального» от «Я-идеального»?*

*А как на ваш взгляд можно приблизить «Я-реальное» к «Я-идеальному» и что я для этого делаю сейчас и буду делать в будущем?*

*Каким я буду через год, через 5 лет?, Как этого достичь?*

*Что я сейчас делаю для этого?*

### **Занятие 2**

#### **Упражнение 1. «Нарисуй своё имя» (модиф. наша Кирейчева Е.В., Кирейчев А.В.)**

*Цель: углубить представление о себе, расширить осознание границ внутреннего мира.*

### **ИНСТРУКЦИЯ.**

Уважаемые участники, сейчас вам необходимо будет взять бумагу, цветные карандаши и расположиться в любом удобном и комфортном месте нашей аудитории. На листе бумаги вам предстоит нарисовать образ-представление собственного имени в аллегорической форме так, какое оно в вашем представлении. После того, как все закончили рисовать, каждый участник презентует свой рисунок. Ведущий в ходе презентаций зачитывает значения некоторых имён.

*Вопросы для обсуждения:*

- 1) *Как бы вы оценили данное упражнение: оно для вас было легкое или сложное?*
- 2) *Согласны ли вы с определениями ваших имён, предоставленные ведущим?*
- 3) *Как вы относитесь к собственному имени, нравятся ли вам ваши имена?*
- 4) *А как вы считаете подходит вам именно ваше имя?*
- 5) *Хотели бы вы изменить своё имя? Если да, то на какое?*

### **Упражнение 2. Профессиональное самоопределение.**

Каждому участнику группы предлагается примерно за 10 минут сформулировать 5-7 наиболее свойственных и характерных для профессии учителя качеств (радостей), которые доставляют радость и являются ценными, основными в жизни, профессии, работе и т.п.

Далее по очереди каждый участник рассказывает о тех качествах, которые он определил для себя

*Обсуждение: участники обмениваются мнениями, делятся впечатлениями.*

### **Модуль 2. Профессиональная идентичность: Я и дело. Развитие способности переструктурировать свое отношение к делу, другим и к себе.**

Беседы на темы: «Кто я?», «Я и Другие?», «Компоненты профессиональной идентичности: Дело, Другие и Образ Я», «В чем смысл того, что я делаю?»

**Домашнее задание.** Сочинение «Мой профессиональный план – это...?».

### **Занятие 1**

#### **Упражнение 1. Ты – мне, я – тебе. (модиф. наша Л.Б. Шнейдер)**

*Цель: призвать у участников помогать другим членам команды, когда это необходимо.*

### **ИНСТРУКЦИЯ.**

Уважаемые участники я обращаюсь к вам (к одному участнику) с просьбой одолжить мне 10 рублей.

Держа его в руке, ведущий просит еще один заем в 10 рублей у другого члена группы. Далее ведущий отдайте первому кредитору вторую десятку, а второму кредитору первую десятку. Затем задаёт риторический вопрос: «Друзья, скажите, стал ли кто-нибудь из этих людей богаче, чем перед обменом?» Затем ведущий подчеркивает, что если разделить таким образом две идеи или мысли, то каждый из кредиторов станет богаче за счет приобретенного нового опыта. Далее ведущий определяет тему для обсуждения. (Например, человек страдает от того, что недооценивают его чувство юмора. Как помочь ему преодолеть такое отношение к себе?) Ведущий просит группу записать на листочке бумаги идеи, которыми нужно будет поделиться между собой, что значительно обогатит внутренний мир.

*Вопросы для обсуждения: Как часто у вас возникает желание поделиться своими идеями с коллегами? В данном упражнении какие обстоятельства останавливают нас от того, чтобы разделить свои идеи и взгляды с другими членами группы? А какие обстоятельства заставляют нас регулярно делиться идеями и советами с другими? Какие подсознательные причины заставляют нас помогать другим?*

Советы: Можно попросить участников обменяться монетами чтобы почувствовать отсутствие обогащения. Затем предложите каждому написать на листочке по одной идее и опять обменяться ими, попросите описать свои чувства.

### **Упражнение 2. Пять предложений (модиф. наша К.Фопель – К.Мауэ)**

*Цель: способствовать развитию новых взглядов участников группы друг на друга, формирование лучшего взаимопонимания.*

#### **ИНСТРУКЦИЯ.**

Сейчас я попрошу всех участников группы написать на карточках, которые я раздам, 5 предложений, описывающие каким-либо образом сторону вашей профессиональной жизни. Прошу писать каждое предложение на отдельной карточке. Вы можете писать на карточках ту информацию о профессиональной жизни, какую хотите сообщить, исходя из соображений собственной психологической безопасности. Карточки подписывать не надо, а для обеспечения полной анонимности все они должны быть оформлены одинаково. Чтобы обеспечить это, я перепису все карточки.

Карточки перемешиваются, и все члены группы вытягивают по 5 штук.

Ведущий просит, передавая друг другу карточку зачитывать вслух предложение, написанное на одной из карточек, затем за ним читает его сосед, и далее по кругу по часовой стрелке. После прочтения первой карточки, участник отдает ее тому члену группы, который, как ему кажется, является ее автором, и ждет, когда очередь по кругу дойдет до него во второй раз. Тот, кто получил карточку, без комментариев оставляет ее у себя.

Особенностью данного упражнения является полное отсутствие замечаний участников группы и каких-либо высказываний своих предложений об авторстве. Этот момент оговаривается с группой заранее.

Если при первоначальном распределении карточек кому-нибудь достанется его собственное предложение, он должен в первую очередь прочитать именно его и затем передать карточку любому участнику, несмотря на то, что автором является он сам.

Таким образом, двигаясь по кругу несколько раз каждый участник группы зачитывает чужую карточку и отдает ее предполагаемому автору. Участник группы, получив свою карточку от другого члена группы уже не должен ее никому отдавать, оставив у себя. Если участник группы получает не свою, а чужую карточку, то в следующем круге он должен зачитать ее и отдать тому, кого он считает автором данного высказывания. Игра будет продолжаться до тех пор, пока все карточки не будут правильно распределены.

В заключение устраивается последний круг, в ходе которого каждый участник команды зачитывает пять своих карточек. После этого члены команды обмениваются своими мнениями и впечатлениями.

## **Занятие 2**

### **Упражнение 1. ЭМПАТИЯ (модиф. наша А.С. Прутченков, 1991)**

*Цель: развитие сочувственного отношения к себе и другим, выработка навыков эмпатии.*

#### *ИНСТРУКЦИЯ.*

Уважаемые участники, я попрошу выйти из комнаты одного из членов группы.

Сейчас тем, кто остался, необходимо будет описать его, перечислить черты, облик, свойства, привычки, т. е. выскажут свои впечатления, причём сделать акцент на положительные.

Ведущий просит кого-то из группы вести «протокол», записывая автора и содержание его высказывания.

После того, как все участники группы выскажут свои впечатления, вышедший из аудитории участник приглашается и ему зачитываются все сказанное, не называя автора. Основная его задача заключается в определении участника, который мог бы о нем такое сказать.

Затем выбирается участник, который озвучит все высказывания, но уже с указанием авторов.



*Вопросы для обсуждения: Расскажите, насколько описания соответствовали тому, что вы ожидали услышать от участников группы?*

*Какие чувства вы испытывали, когда слушали описания?*

*Скажите, насколько легко было составлять описание человека?*

*Соответствуют ли черты, названные другими участниками, тому, что вы думали об этом человеке?*

*Расскажите, узнали ли что-то новое о себе и других в результате выполнения этого упражнения?*

### **Упражнение 2. Много денег нужно Буратино, чтобы посадить дерево.**

*Цель: коммуникативное упражнение, направленная на понимание другого человека на невербальном уровне, раскрытие возможностей понимать друг друга, способствует сплочению группы.*

#### **ИНСТРУКЦИЯ.**

Несколько человек (3/4 группы) выходят за дверь. Первому участнику ведущий озвучивает фразу: «Много денег нужно Буратино, чтобы посадить дерево», объясняя задание. Ведущий приглашает участника, которому первый должен без помощи слов объяснить эту фразу, тот записывает ее на бумаге так, как понял и заворачивает написанное предложение. Затем показывает следующему то, что понял сам и записал и т.д. В конце все фразы зачитываются в обратном порядке их написания.

*Обсуждение: что удалось и что менее получилось при выполнении этого упражнения? Легко ли было понять другого? Какие чувства у вас вызывали зачитываемые предложения.*

**Домашнее задание.** Сочинение «Учитель – это человек, который может....., должен....., хочет.....»

### **Занятие 3**

#### **Упражнение 1. Сценарии и роли. (bipkonsalt.ru)**

*Благодаря использованию образов и метафор упражнение позволит лучше осознать восприятие мира и поведение человека, зависящее от тех ролей, которые он принимает. Предлагается несколько вариантов этого упражнения, где каждый участник может выбрать тот, который его больше устраивает. Рекомендуем записать выполнение этого упражнения на любой цифровой носитель (видео, диктофон и др.), чтобы каждый участник в дальнейшем смог прослушать свой рассказ.*

#### **ИНСТРУКЦИЯ.**

*Вариант 1. Герой или героиня.*

Уважаемые члены группы, задумайтесь, пожалуйста, кто является вашим любимым героем, может персонаж детской сказки. Возможно, это герой или героиня мюзикла, книги или фильма, может это реальный человек. Вообразите себя тем персонажем, который пришел вам в голову. Станьте этим персонажем и повествуите о себе все то, что вам хочется, обязательно используя при этом слово «я». Как пример, я предположу, что мой герой — фея. Я могу начать свой рассказ так: «Я — фея. Моя задача — вершить хорошие дела, делать людей более счастливыми, осуществляя их желания. Я появляюсь ночью, когда люди спят и реализую их мечты и желания. Никто не знает, после пробуждения, что это сделала фея, потому что утром я исчезаю...» Каким бы ни был ваш персонаж, приступайте к работе: становитесь им или ею и рассказывайте о себе.

*Вариант 2. Предмет в комнате.*

Внимательно оглядитесь в комнате и выберите любой предмет. Лучше, если это будет тот предмет, на который упал ваш взгляд в первую очередь. Далее, представьте себя этим предметом, опишите себя со стороны этого предмета.

Например: «Я стол. Я обеденный стол, овальный, на мне теплых тонов скатерть. Утром хозяева на меня ставят чайный сервиз, расставляют тарелки с кашей и садятся завтракать. Днём редко кто за меня садится, так как люди работают Я грущу. И с нетерпением ожидаю вечера, когда все снова соберутся вокруг меня...»

С целью повышения эффективности данного упражнения, другим членам группы предлагается переговариваться с выступающим как с соответствующим героем или предметом, при это не нужно комментировать и интерпретировать то, что говорит герой или предмет. Они должны просто разговаривать с ним, словно он стол, шкаф, ваза и т. д. Например: «Я стол. Я обеденный стол, овальный, на мне теплых тонов скатерть.». — «Стол, что ты чувствуешь, когда люди рассаживаются вокруг тебя?» — «Днём редко кто за меня садится, так как люди работают. Я грущу. И с нетерпением ожидаю вечера, когда все снова соберутся вокруг меня». — «Вот оно как. А может ты хотела бы что-нибудь изменить, чтобы почувствовать себя лучше?»

*Обсуждение. Расскажите, было ли трудно представить себя героем или предметом?*

*Опишите ваши чувства, когда вы были героем или предметом?*

*Убедительно ли человек сыграл выбранную роль?*

*Что вы узнали и почувствовали нового после выполнения этого упражнения и в результате наблюдения за другими людьми?*

## **Упражнение 2. «А сейчас реклама!»**

*Цель: активация творческих способностей участников, сопоставление мнения участников группы и самооценки, осознание себя в системе профессиональной деятельности.*

Объектом рекламы будут являться конкретные участники группы, сидящие в кругу. Каждый из них вытянет карточку, на которой написано игровое имя одного из участников группы. Если кому-то достанется карточка с собственным именем, значит, придётся рекламировать самого себя. Условие: нельзя называть имя рекламируемого человека. Более того, человека, которого рекламируют необходимо представить в качестве какого-то товара или услуги, указав аудиторию, на которую нацелена реклама. В рекламном ролике явным образом должны быть отражены самые важные и истинные достоинства рекламируемого объекта (можно использовать атрибуты или пригласить кого-то помочь). Ролик длится не больше 3 минут, далее участники группы должны угадать о ком шла речь в ролике.

*Обсуждение: рефлексия собственных переживаний по поводу представления его в рекламном ролике, самоанализ.*

## **Занятие 4**

### **Упражнение 1. Признание заслуг (модиф. наша К. Фопель)**

*Цель: способствование в признании собственных профессиональных и личных заслуг в каких-либо достижениях, развитие способности принимать признание и приобретение опыта в признании заслуг другого.*

#### ***ИНСТРУКЦИЯ.***

Уважаемые участники группы, я предлагаю каждому задуматься о том, какие ваши заслуги на сегодняшний день. Подумайте, что лучше всего вы делаете в отличие от других? Какие трудности преодолевали? Может вы кому-то смогли помочь? А чему они при этом научились? Оцените их вклад в общие результаты. Чему трудности научили вас? Далее ведущий просит всех участников написать на карточке краткое резюме, в котором каждый участник перечисляет свои собственные жизненные заслуги.

Дальше ведущий обращается к одному из участников с просьбой вытянуть по жребию любую карточку. Ему нужно подготовить хвалебную речь в честь того человека, чью карточку он вытянул. В своем высказывании участник должен упомянуть все заслуги, содержащиеся в резюме. Вдобавок, в свою речь необходимо добавить что-то от себя,

оценить оказанную автором резюме помощь и поддержку другим, раскрыть его потенциальные возможности.

Здесь необходимо обратить внимание участников группы, на то, чтобы речь не была слишком хвалебной и всеобъемлющей, была более объективной, приближенной к реальности. Также следует тактичным, чтобы тот, о ком готовится хвалебная речь, не догадался, кто именно готовит хвалебную речь о нем.

Далее ведущий предлагает каждому участнику нарисовать плакат, на котором в словах и образах-символах прославлялись бы заслуги героя предстоящей речи.

Потом все участники собираются вместе (предварительно свернув плакаты) и начинается сама церемония, в которой адресатам вручается авторский плакат, и в честь них звучат похвальные выступления.

*Обсуждение: обмен впечатлениями.*

### **Упражнение 2. «Послание себе».**

*Цель: упражнение способствует пробуждению рефлексии, повышению поисковой активности, ориентации на активную позицию, повышает самооценку, уверенность в себе, участники в ходе тренинга определились в том, какой они видят свою дальнейшую жизнь.*

### **Упражнение 3. «Реализоваться в жизни –это...».**

*Цель: упражнение способствует развитию эффективных стратегий личностного планирования, содействует созданию собственных творческих проектов и их реализации.*

### **Упражнение 4. Сочинение по заданной концовке.**

*Цель: упражнение способствует раскрепощению группы, пробуждения рефлексии, развития умения находить в повседневном некие общие закономерности.*

Упражнение состоит в том, что следует написать небольшое сочинение, конец которого уже известен (определяется ведущим с помощью жребия).

Каждый участник пишет сочинение на заданную концовку. С помощью жребия каждый (и ведущий) получает карточку. На карточке будет окончание вашего будущего сочинения. Эти отрывки взяты из различных литературных произведений. Вам предстоит написать начало сочинения. Объем текста не ограничен. Главное, сочинение необходимо начать с описания какой-то реальной жизненной ситуации, в которую вы попадали или можете попасть.

*Обсуждение: что нового мы узнали друг о друге? Какие чувства возникали при написании сочинения? В чем состояли основные трудности?*

**Индивидуально – образовательный маршрут**

*Фамилия, Имя*      **Андрянов Захар**  
*Группа*    подготовительная (ортопедическая)  
*Дата составления*    10 сентября 2014

Специалисты	Заключение	Основные направления работы	Рекомендации для воспитателей	Рекомендации для родителей
Врачи, медицинские сестры	ребенок – инвалид: МСЭ – 2011 № 4860316 ДЦП, гемипарез слева, ПВС, нарушение осанки	Социальная адаптация и реабилитация, наблюдение специалистами	Развитие общей моторики Упражнения на повышение уровня активации.	Массаж пальцев и кистей рук, наблюдение невролога,

<p>Педагог-психолог</p>	<p>Адаптация удовлетворительная, дезадаптация моторного развития, эмоционально – личностное развитие с умеренными нарушениями. , учебные навыки сформированы на среднем уровне, темп деятельности часто неравномерный, преобладает слуховая память, мышление соответствует возрасту, социально – бытовые навыки сформированы,</p>	<p>Проведение занятий, направленных на развитие эмоций и формирование произвольных процессов в форме игровых заданий индивидуально. по программе разв моторики, телесно-ориентированные упражнения</p>	<p>Регулярно в течение года проводить «Пальчиковый игротренинг» Формировать осознанное восприятия эмоций, умение адекватно выражать эмоциональные состояния, понимать эмоциональные состояния других людей Развивать произвольную регуляции эмоционального состояния ребенка</p>	<p>Проводить совместно игры с правилами, упражнения на произвольное напряжение и расслабление, упражнения на откручивание и закручивание крышек по определенной схеме. Работа с бумагой Нанизывание бус и цветных шариков Составление разрезных картинок.</p>
<p>Воспитатель по физкультуре (инструктор ЛФК)</p>	<p>ДЦП, гемипарез слева, ПВС, нарушение осанки, нарушение координации и общих движений, моторно неловок, неуклюж, снижена мотивация к участию в спортивных играх</p>	<p>Развития крупной моторики, формирование одновременных и реципрокных сенсомоторных взаимодействий, ощущения границ своего тела и его положения в пространстве</p>	<p>Проводить игры для развития общих движений, тактильной чувствительности и сложно координированных движений пальцев и кистей рук.</p>	<p>Проводить игры для развития общих движений, тактильной чувствительности и сложно координированных движений пальцев и кистей рук.</p>

Музыкальный руководитель	-	<p>Развитие чувства ритма</p> <p>Развитие пространственной ориентировки Рисуночная; музыкотерапия; элементы танцевальной терапии; творческое рассказывание.</p>	<p>Рекомендованы упражнения с использованием кукольной драматизации; эмоциональные этюды и игры на прогулке, ритмические упражнения</p>	<p>Приобщать ребенка к восприятию классической музыки, рекомендованы занятия вокалом</p>
Учитель - логопед	<p>Объем словаря в пределах возрастной нормы, уровень грамматической компетенции; фонематические процессы в стадии формирования; слоговая структура нарушена (перестановки слогов, замена звуков); звукопроизношение не нарушено, речь смазанная, нечеткая; строение артикуляционного аппарата не нарушено, нарушены двигательные функции языка, повышенная саливация, синкинезии</p>	<p>Проведение занятий в форме игровых заданий индивидуально, направленных на активизацию и расширение лексического запаса, формирование фонематических процессов</p>	<p>Рекомендовано в теч. года проводить упражнения на развитие мелкой моторики (пальчиковый игротренинг), развитие слухового восприятия, зрительного восприятия, импрессивной речи.</p>	<p>Формировать умение вслушиваться в речь, «настраиваться» на восприятие речи ,давать ответы на поставленные вопросы</p>

## Основные результаты работы

Врачи, медицинские сестры	Прослеживается положительная динамика в развитии ребенка. С сентября 2013 года рекомендовано обучение в 1 классе общеобразовательной школы
Педагог-психолог	В результате проведения психо-коррекционных занятий: ребенка сформирован навык выполнения правил, сформировалось осознанное восприятие и регуляция эмоций, актуальный уровень психического развития соответствует средним показателям возрастной группы. Ребенок принят в 1 класс общеобразовательной школы
Воспитатель по физкультуре	Повысился потенциальный энергетический уровень ребенка, точность выполнения общих движений, улучшилась координация движений, появилась инициатив и желание участия в спортивных играх.
Музыкальный руководитель	Ребенок записан в студию вокала и в течение года с ним проводятся индивидуальные занятия. В апреле 2013 г принял участие в музыкальном конкурсе «Серебряный колокольчик» ( команда д/сада заняла 3 место в р-не Перово)
Учитель - логопед	Расширился словарный запас, улучшились навыки произношения, фонематические процессы.

***Заключение: в течение 2014-2015 года социальная адаптация и реабилитация ребенка прошла успешно. Прослеживается положительная динамика по всем линиям развития***



Таблица данных по группам

первая группа												
№ п/п (люди)	воп 1	воп 2	воп 3	воп 4	воп 5	воп 6	воп 1	воп 2	воп 3	воп 4	воп 5	воп 6
1	2	2	3	3	3	2	0,007785	0,146194	0,346021	0,194637	0,16955	0,457612
2	3	3	2	2	3	3	1,184256	0,381488	0,16955	0,312284	0,16955	0,104671
3	1	2	2	3	1	2	0,831315	0,146194	0,16955	0,194637	2,522491	0,457612
4	3	3	3	2	2	2	1,184256	0,381488	0,346021	0,312284	0,346021	0,457612
5	1	3	3	3	3	3	0,831315	0,381488	0,346021	0,194637	0,16955	0,104671
6	2	2	3	3	2	2	0,007785	0,146194	0,346021	0,194637	0,346021	0,457612
7	3	3	3	3	2	2	1,184256	0,381488	0,346021	0,194637	0,346021	0,457612
8	1	2	1	2	1	2	0,831315	0,146194	1,99308	0,312284	2,522491	0,457612
9	3	3	3	3	3	3	1,184256	0,381488	0,346021	0,194637	0,16955	0,104671
10	2	2	3	3	3	3	0,007785	0,146194	0,346021	0,194637	0,16955	0,104671
11	3	3	2	2	2	3	1,184256	0,381488	0,16955	0,312284	0,346021	0,104671
12	1	2	2	2	2	3	0,831315	0,146194	0,16955	0,312284	0,346021	0,104671
13	3	3	2	2	3	3	1,184256	0,381488	0,16955	0,312284	0,16955	0,104671
14	2	2	3	2	3	2	0,007785	0,146194	0,346021	0,312284	0,16955	0,457612
15	1	2	1	2	2	2	0,831315	0,146194	1,99308	0,312284	0,346021	0,457612
16	1	3	1	3	2	2	0,831315	0,381488	1,99308	0,194637	0,346021	0,457612
17	3	3	3	3	3	3	1,184256	0,381488	0,346021	0,194637	0,16955	0,104671
18	2	3	3	3	3	3	0,007785	0,381488	0,346021	0,194637	0,16955	0,104671
19	1	3	3	3	3	3	0,831315	0,381488	0,346021	0,194637	0,16955	0,104671
20	2	2	3	3	2	3	0,007785	0,146194	0,346021	0,194637	0,346021	0,104671
21	3	2	2	2	3	3	1,184256	0,146194	0,16955	0,312284	0,16955	0,104671
22	1	2	3	2	3	3	0,831315	0,146194	0,346021	0,312284	0,16955	0,104671
23	3	1	2	2	3	3	1,184256	1,9109	0,16955	0,312284	0,16955	0,104671
24	1	2	3	3	3	3	0,831315	0,146194	0,346021	0,194637	0,16955	0,104671
25	2	3	2	2	3	3	0,007785	0,381488	0,16955	0,312284	0,16955	0,104671
26	2	2	2	2	3	3	0,007785	0,146194	0,16955	0,312284	0,16955	0,104671
27	2	3	3	3	3	3	0,007785	0,381488	0,346021	0,194637	0,16955	0,104671
28	1	1	2	2	1	2	0,831315	1,9109	0,16955	0,312284	2,522491	0,457612
29	1	3	2	2	3	3	0,831315	0,381488	0,16955	0,312284	0,16955	0,104671
30	2	2	3	3	3	2	0,007785	0,146194	0,346021	0,194637	0,16955	0,457612
31	1	3	2	3	3	3	0,831315	0,381488	0,16955	0,194637	0,16955	0,104671
32	3	2	3	3	3	3	1,184256	0,146194	0,346021	0,194637	0,16955	0,104671
33	1	2	2	3	3	3	0,831315	0,146194	0,16955	0,194637	0,16955	0,104671
34	2	2	2	3	3	3	0,007785	0,146194	0,16955	0,194637	0,16955	0,104671
Итого	1,911765	2,382353	2,411765	2,558824	2,588235	2,676471	0,830029	0,603761	0,65679	0,503995	0,65679	0,474858

вторая группа												
№ п/п (люди)	воп 1	воп 2	воп 3	воп 4	воп 5	воп 6	воп 1	воп 2	воп 3	воп 4	воп 5	воп 6
1	2	3	3	3	3	2	0,053254	0,053254	0,023669	0,072485	0,213018	0,036982
2	2	3	3	3	3	2	0,053254	0,053254	0,023669	0,072485	0,213018	0,036982
3	2	3	3	3	3	2	0,053254	0,053254	0,023669	0,072485	0,213018	0,036982
4	2	3	3	3	3	2	0,053254	0,053254	0,023669	0,072485	0,213018	0,036982
5	3	3	2	3	3	2	0,591716	0,053254	0,715976	0,072485	0,213018	0,036982
6	3	3	3	3	2	3	0,591716	0,053254	0,023669	0,072485	0,289941	1,421598
7	3	2	3	3	2	2	0,591716	0,591716	0,023669	0,072485	0,289941	0,036982
8	2	2	3	2	2	3	0,053254	0,591716	0,023669	0,534024	0,289941	1,421598
9	2	3	3	2	3	3	0,053254	0,053254	0,023669	0,534024	0,213018	1,421598
10	2	3	3	3	3	2	0,053254	0,053254	0,023669	0,072485	0,213018	0,036982
11	1	3	3	3	1	1	1,514793	0,053254	0,023669	0,072485	2,366864	0,652367
12	2	3	3	3	2	1	0,053254	0,053254	0,023669	0,072485	0,289941	0,652367
13	3	3	2	3	2	1	0,591716	0,053254	0,715976	0,072485	0,289941	0,652367
14	3	3	3	2	3	2	0,591716	0,053254	0,023669	0,534024	0,213018	0,036982
15	3	2	3	2	3	1	0,591716	0,591716	0,023669	0,534024	0,213018	0,652367
16	2	2	3	2	3	1	0,053254	0,591716	0,023669	0,534024	0,213018	0,652367
17	3	2	3	3	3	1	0,591716	0,591716	0,023669	0,072485	0,213018	0,652367
18	3	3	3	2	2	2	0,591716	0,053254	0,023669	0,534024	0,289941	0,036982
19	2	3	3	2	2	2	0,053254	0,053254	0,023669	0,534024	0,289941	0,036982
20	2	3	3	3	1	1	0,053254	0,053254	0,023669	0,072485	2,366864	0,652367
21	1	3	2	3	2	1	1,514793	0,053254	0,715976	0,072485	0,289941	0,652367
22	2	3	3	3	3	1	0,053254	0,053254	0,023669	0,072485	0,213018	0,652367
23	2	3	3	3	3	1	0,053254	0,053254	0,023669	0,072485	0,213018	0,652367
24	2	3	3	3	3	3	0,053254	0,053254	0,023669	0,072485	0,213018	1,421598
25	2	3	2	3	3	3	0,053254	0,053254	0,715976	0,072485	0,213018	1,421598
26	2	2	3	3	3	2	0,053254	0,591716	0,023669	0,072485	0,213018	0,036982
итого	2,230769	2,769231	2,846154	2,730769	2,538462	1,807692	0,58704	0,429669	0,367946	0,452344	0,646886	0,749359



