

Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»
Самарский филиал

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
(повышения квалификации) специалистов
центр повышения квалификации
«Центр развития образования городского округа Самара»

О. Г. ЧЕХОВСКИХ

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЕЙ
ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ:
опыт формирования
в процессе повышения квалификации**

Монография

Самара
2015

УДК 37.01:373.2(043)

ББК 74:74.1

Ч56

Печатается по решению
Ученого совета СФ ГБОУ ВПО МГПУ
и Учебно-методического совета МБОУ ДПО (ПК) ЦРО г. о. Самара

Автор –

Чеховских Ольга Геннадьевна, кандидат педагогических наук

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор Т. И. Руднева,
доктор педагогических наук, профессор М. Д. Горячев

Чеховских О. Г.

Ч56 Профессиональная мобильность воспитателей дошкольных образовательных учреждений: опыт формирования в процессе повышения квалификации: монография / О. Г. Чеховских. – Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ: Центр развития образования, 2015. – 160 с.

ISBN 978-5-9905895-2-0

В монографии рассматривается профессиональная мобильность как необходимое свойство личности современного воспитателя дошкольного образовательного учреждения и педагогические условия её формирования на курсах повышения квалификации.

Предназначена педагогам учреждений дополнительного, высшего и среднего профессионального образования в качестве подготовки к курсам повышения квалификации, а также педагогам учреждений, реализующих программу дошкольного образования.

УДК 37.01:373.2(043)

ББК 74:74.1

© СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2015

© МБОУ ДПО (ПК) ЦРО г. о. Самара, 2015

© О. Г. Чеховских, 2015

ISBN 978-5-9905895-2-0

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава I. Теоретические основы формирования профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений	
§ 1.1. Психолого-педагогические аспекты профессиональной мобильности	6
§ 1.2. Генезис научных представлений о профессиональной деятельности воспитателя и его профессиональной мобильности	23
§ 1.3. Педагогические условия формирования профессиональной мобильности воспитателей	63
Выводы	74
Глава II. Опыт практической работы по формированию профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений	
§ 2.1. Организация работы по формированию профессиональной мобильности воспитателей	76
§ 2.2. Модель формирования профессиональной мобильности воспитателей	91
§ 2.3. Анализ результатов практической работы по формированию профессиональной мобильности воспитателей	104
Выводы	120
Заключение	122
Литература	125
Приложения	143

ВВЕДЕНИЕ

Новые требования к системе дошкольного образования предполагают изменения в профессиональной деятельности воспитателя дошкольного образовательного учреждения. Обеспечение гибкости в организации образовательного процесса; учет потребностей, интересов и желаний детей; выстраивание взаимодействия с семьями воспитанников с целью освоения дошкольниками основной образовательной программы детского сада и их успешной социализации становятся необходимой частью работы воспитателя.

Модернизация системы дошкольного образования обуславливает важность и необходимость освоения деятельностной модели организации образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении, которая основывается на активности ребёнка в совместной деятельности взрослого с детьми. Однако в дошкольных образовательных учреждениях преобладают педагоги, опыт работы которых складывался в рамках учебно-дисциплинарной модели образования детей, что ведёт к трудностям в принятии системно-деятельностной модели, предполагающей ценностно-смысловое равенство педагога и ребёнка.

Изменения, происходящие в настоящее время в дошкольном образовании, будут продолжаться, так как образование реагирует на социальные процессы, динамика которых постоянно нарастает. Для того чтобы самореализоваться в профессии и чувствовать себя комфортно в современном обществе, быть востребованными на рынке труда, необходимо быстро адаптироваться к новым условиям работы и быть готовым к дальнейшим изменениям в социальной и профессиональной жизни. Профессиональная мобильность воспитателя становится необходимым условием, обеспечивающим ему возможность быстро адаптироваться к изменению содержания профессиональной деятельности. Насущность поиска способов формирования профессиональной мобильности у воспитателей дошкольных образовательных учреждений делает данную проблему одной из значимых.

Анализ научной литературы и исследований, тематически связанных с нашим, показывает, что в педагогической науке сложились предпосылки, позволяющие осуществить теоретическое осмысление указанной проблемы:

– профессиональная мобильность рассмотрена как значимое качество или способность личности (Л. В. Вершинина, Л. В. Горюнова, С. Г. Желтова, Б. М. Игошев, Ю. И. Калиновский, И. В. Никулина, С. В. Нужнова и др.); как процесс (Л. А. Амирова, Т. В. Канаева, Г. Н. Соколова, И. В. Щербаков и др.);

– определены вертикальный вектор профессиональной мобильности – продвижение специалиста по карьерной лестнице – и горизонтальный вектор профессиональной мобильности – переход человека с одной должности на другую или из одного учреждения в другое (Л. В. Вершинина, Л. В. Горюнова, Т. В. Канаева, Д. С. Мурашов, Л. А. Сорокина);

– среди необходимых личностных качеств профессионально мобильного человека выделены высокая социальная активность, адаптивность, креативность, гибкость (Л. А. Амирова, Л. В. Горюнова, Б. М. Игошев, Ю. И. Калиновский, И. В. Никулина, С. В. Нужнова и др.).

Отмечая плодотворность исследований названных ученых, следует признать, что в педагогической теории проблема формирования профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений в полной мере еще не осмыслена.

Источником этих проблем в педагогической практике является противоречие между возрастающей потребностью общества в профессионально мобильных воспитателях дошкольных образовательных учреждений и недостаточной представленностью в педагогической науке теоретических оснований для разработки модели формирования такой мобильности. Стремление найти пути разрешения данного противоречия и определило проблему исследования, рассмотренную в монографии.

Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

§ 1.1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ

Модернизация образования предполагает приведение качества образования в соответствие с потребностями социального развития общества, а усиление динамичности социальных процессов требует, чтобы воспитатели дошкольных образовательных учреждений были готовы к деятельности в интенсивно изменяющихся условиях, как социальных, так и профессиональных. Именно такие педагоги могут успешно самореализоваться в профессии и чувствовать себя в современном обществе комфортно, быть востребованными на рынке труда. Поэтому мобильность педагогов становится важным условием стабильного развития образования, в том числе и дошкольного.

Мобильность зачастую рассматривается исследователями как необходимое свойство или качество личности работника, а значит, её можно изучать в контексте профессиональной деятельности человека.

В ряде документов, регламентирующих деятельность работников сферы образования, подчёркивается необходимость подготовки квалифицированного работника, который не только владеет своей профессией, но и ориентируется в смежных областях, готов к постоянному профессиональному росту, проявляет социальную и профессиональную мобильность [27, с. 18; 115; 128].

Исследование профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений связано с анализом экономических, социокультурных, психологических и педагогических факторов, интересов, ценностей, запросов, условий жизнедеятельности людей, поэтому оно находится на стыке гуманитарных наук, а значит, должно проводиться с позиции междисциплинарного подхода.

Все исследования мобильности как свойства, качества личности затрагивают социальные аспекты и находятся на стыке социальной и профессиональной мобильности. Многие исследователи (Ю. В. Арутюнян, Л. В. Вершинина, Ю. И. Калиновский, П. А. Сорокин и др.), рассматривают мобильность как социально-профессиональную, так как она выражается в готовности человека к перемене мест жизни, труда в профессиональной деятельности, изменению социального статуса, стремлению к достижению удовлетворения возрастающих материальных и духовных потребностей [8; 41; 71; 179].

В энциклопедическом словаре мобильность (социальная) рассматривается как «изменение индивидом, семьёй места в социальной структуре общества» и как «свойство социальных объектов, выраженное в их способности быстро и адекватно модифицировать свою деятельность при возникновении новых обстоятельств» [193, с. 65]. Она также понимается как перемещение индивидов (групп) в обществе между различными позициями в иерархии социальной стратификации [28, с. 158].

П. А. Сорокин определяет восходящие (социальный подъём) и нисходящие (социальный спуск) перемещения в стратах [179, с. 374]. С. Э. Крапинецкий, С. С. Фролов рассматривают мобильность как перемещение индивидов или социальных групп, которые приводят к изменению их места в обществе, в том числе и в соответствии с должностью [87; 195].

Анализ работ Р. Г. Громовой позволил установить, что причиной социальной мобильности человека, в частности смены профессий является социальная мобильность мира (политические изменения, технический прогресс) [43]. В России наиболее заметное повышение социальной мобильности наблюдалось в периоды войн и экономического кризиса 90-х гг. XX века, когда из-за закрытия предприятий люди были вынуждены адаптироваться к новым условиям и искать новые места работы. При стабильном политическом курсе значительных колебаний в социальной мобильности не наблюдается, но она сохраняется и проявляется в изменении человеком места работы или должности по собственному желанию [37]. Исследования Л. Даблиной подтвердили наше предположение, что в современном мире смена профессии стала более частой.

Изучение работ И. Г. Прокопенко, М. Н. Руткевича позволило говорить о восходящей и нисходящей социальной мобильности между поколениями и внутри поколений и определять восходящую мобильность как карьеру – подъём человека на более высокую ступень структурной иерархии (повышение в должности, которое сопровождается более высоким уровнем оплаты труда), а нисходящую социальную мобильность, соответственно, как спуск человека на более низкую ступень структурной иерархии (понижение в должности) [149; 159].

Мы соглашаемся с мнением П. А. Сорокина, считающего, что социальную мобильность можно рассматривать с точки зрения перемещения индивидов и социальных групп общества между различными позициями в системе социальной стратификации, и выделяющего мобильность: межпоколенческую (интергенерационную), внутривоколенческую, социально-экономическую, статусную. Ею разграничиваются два типа социальной мобильности: горизонтальная и вертикальная [179]. Под горизонтальной мобильностью понимается переход индивида или социального объекта из одной социальной группы в другую, расположенную на том же уровне. Под вертикальной мобильностью – те отношения, которые возникают при перемещении индивида или социального объекта из одного социального пласта в другой.

Статусные позиции, которые меняет человек при перемещении, не зависят от индивида, и при таком подходе он изучается как «носитель ролей, идентичностей, характеризующих конкретный статус» [52, с. 28]. Переход индивида в другую социальную группу характеризуется изменением у него привычных образцов поведения, адаптацией к новому статусу и др.

В диссертационных исследованиях Ю. И. Калиновского, С. С. Фролова установлено, что любые социальные перемещения происходят путём преодоления барьеров, с учётом не только желания человека, но и его стартовых возможностей. Следовательно, для перехода с одной иерархической ступени на другую или из одной области в другую необходимо сопровождение (лифты), которое не будет действенным, если у человека не развиты определённые качества, обеспечивающие его движение в различных направлениях. Лифтами в данном случае могут быть образовательные учрежде-

ния как среднего и высшего, так и дополнительного профессионального образования [71; 196].

Основываясь на исследованиях Ю. И. Калиновского, С. Е. Каплиной, Н. Ф. Хорошко, определяем внешние и внутренние факторы, способствующие проявлению мобильности индивида. К внешним факторам относятся изменения в среде и жизнедеятельности человека, которые в свою очередь делятся на глобальные и индивидуальные. Глобальные факторы – это изменения, связанные со структурными сдвигами в российской экономике (переходом от индустриального к информационному обществу), а индивидуальные факторы – смена профессии, рабочего места, статуса в связи с переменой места жительства, новыми семейными обстоятельствами, ухудшением состояния здоровья. Внутренние факторы связаны с направленностью личности (мотивацией успеха, интересом к совершенствованию профессиональных навыков, саморазвитию, карьерному росту, профессиональному самоопределению) [71; 73; 198].

В педагогике и психологии при изучении мобильности рассматриваются сущностные характеристики самого индивида, его личностные и профессиональные качества.

В психологии «мобильность» понимается как подвижность, способность к движению через познавательные и профессиональные сферы (Ю. Ю. Дворецкая, Г. Е. Зборовский, Е. А. Никитина, И. В. Никулина, М. Н. Руткевич и др.), а также как механизм адаптации личности к постоянно меняющимся условиям среды, позволяющий человеку управлять ресурсами субъектности и профессиональным поведением (Г. Е. Зборовский, М. Н. Руткевич, Е. А. Никитина и др.).

Мы соглашаемся с Н. В. Альбрехт в том, что психологической основой мобильности личности является динамизм её мотивационных, интеллектуальных и волевых процессов, благодаря чему у человека создаётся индивидуальное поле готовности к ней [5, с. 52]. Тем самым выделяется значение мотивации человека, которая определяет направление развития мобильности.

В педагогике понятие «мобильность» трактуется как «способность и готовность быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность новой профессиональной деятельности»

сти» [124, с. 83]. Нередко мобильность рассматривается как основа для выстраивания карьеры, повышения профессионального статуса (Е. В. Добренькова, Б. И. Калиновский, Д. С. Мурашов).

Анализ исследований Л. В. Горюновой подтверждает наше предположение, что мобильность можно изучать как на уровне личностных характеристик (адаптивности, коммуникативности, самостоятельности, приспособляемости, целеустремлённости, способности к самопознанию, саморазвитию, социальной подвижности и др.), так и на уровне характеристик деятельности (рефлексивности, креативности, проективности, гибкости, пластичности и др.), а также на уровне процессов преобразования личности, деятельности и окружающей среды.

Динамизм, подвижность, способность к движению и преобразованию – характеристики, которыми наделяют мобильных людей, можно объединить в одном качестве личности, проявляющейся в деятельности, в активности. По мнению исследователей, активность – это:

– качество личности, проявляющееся во внутренней готовности к целенаправленному взаимодействию со средой, базирующееся на потребностях и интересах личности, характеризующейся интересом и желанием действовать, целеустремлённостью и настойчивостью, энергичностью и инициативностью (Н. А. Бернштейн, В. Н. Кругликов, Р. С. Немов);

– качество, базирующееся на потребностях и интересах личности, внутренняя готовность к действию (В. Ф. Бехтерев);

– деятельность, направленная на преобразование окружающего мира (В. А. Петровский, М. Г. Ярошевский).

Многие исследователи доказывают, что активность личности, направленная на достижение какой-либо цели, предполагает преодоление препятствий, барьеров, в чём и выражается мобильность (Г. Е. Зборовский, Ю. И. Калиновский, С. С. Фролов и др.). Как отмечает С. Л. Рубинштейн, на протяжении жизни человек неоднократно попадает в «узловые моменты», которые меняют его жизненные ориентиры [156, с. 488]. Попадая в точку выбора, он начинает действовать, изменяя свой жизненный путь. Если учесть, что в современном обществе происходят динамические изменения, любой человек достаточно часто оказывается перед выбором,

в том числе и профессиональным, и дальнейшее его развитие зависит от цели, которую он себе поставил.

Способность личности к движению в различных направлениях, связана с наличием креативности, так как в переломные моменты жизни человека ему необходимы умения принимать самостоятельные и нестандартные решения, осваивать новую социальную или профессиональную среду. Большинство исследователей мобильности (Л. А. Амирова, Л. В. Горюнова, Б. И. Калиновский, И. В. Никулина и др.) называют креативность одним из её показателей.

Анализ работ Е. В. Батовриной, Л. Г. Костюченко, В. М. Розина, И. Л. Смирновой позволяет утверждать, что креативность – средство достижения социальной значимости личности, при изучении которой следует учитывать влияние социокультурных факторов. Креативные способности наиболее полно раскрываются в начале карьеры. Работник, обладающий ими, более конкурентоспособен на рынке труда [17; 84; 155; 175].

Опираясь на исследования Л. А. Амировой, Л. В. Горюновой и Б. И. Калиновского, можно предположить, что у современного работника должен быть высокий уровень функциональной гибкости, так как креативность возможна при лёгкости перестройки поведения, оперативном реагировании на изменения ситуации. Ригидность мышления (свойство, противоположное гибкости) мешает специалисту менять стратегию поведения в зависимости от условий, находить нестандартные решения в сложных ситуациях, и, следовательно, не соответствует мобильности. Отсутствие гибкости из-за различных стрессовых ситуаций: высокой напряжённости труда, динамизма профессиональной деятельности, частых интенсивных контактов – может привести к эмоциональным перегрузкам человека [6; 37; 71]. В свою очередь, эмоциональный дискомфорт, низкий уровень адаптированности к новым условиям работы препятствует проявлению мобильности. В. А. Бодров, А. Н. Дёмин, В. Н. Дюнина рассматривают мобильность как характеристику личности и механизм её адаптации к постоянно меняющимся условиям среды [26; 47; 52]. Ю. Ю. Дворецкая – как механизм адаптации, позволяющий человеку управлять ресурсами субъектности и поведением [46, с. 74]. Н. В. Альбрехт, А. К. Маркова понимают мобильность как механизм адаптации личности, обеспечивающий согласованность отдельных звеньев профессио-

нального развития, приспособления к новым условиям труда [5; 108]. Учитывая вышеперечисленные мнения о сущности мобильности личности, понимая, что преодоление препятствий – это деятельность по достижению желаемого результата, считаем, что механизм адаптации необходим для закрепления этого желаемого результата, привыкания к новой социальной роли или виду деятельности. Адаптация человека к новому месту зависит от того, насколько у него развито такое качество, как адаптивность. Анализ работ И. А. Зимней, А. К. Марковой, Л. М. Митиной и др. позволяет нам утверждать, что благодаря адаптивности человек создаёт для себя оптимальные возможности для функционирования в необычной обстановке, осваивает новые социальные роли, преодолевает эмоциональное напряжение, обеспечивает возможность активной креативной деятельности.

Обобщая вышеизложенное, понимаем *мобильность как свойство личности, обеспечивающее способность быть готовым к быстрому и успешному овладению новыми технологиями за счёт приобретения недостающих знаний и умений, реализации своих личностных ресурсов в соответствии с требованиями профессиональной деятельности, обеспечивающее изменение статуса и удовлетворение духовных и материальных потребностей*. Как наиболее важные качества личности в структуре мобильности нами выделены активность, креативность, гибкость и адаптивность, которые тесно связаны с мотивацией человека к достижению какой-либо цели, и могут проявляться исключительно в деятельности.

Основываясь на исследованиях С. Л. Рубинштейна, который доказывал, что деятельность обуславливает формирование сознания человека, и тем самым подчёркивал единство личности и деятельности, считаем, что осуществляют регуляцию человеческой деятельности и позволяют проявляться мобильности определённые личностные качества, которые в свою очередь, только в деятельности проявляются и, по утверждению многих исследователей, развиваются.

Проанализируем виды мобильности, так как именно в них отражаются различные направления деятельности человека.

В педагогических исследованиях, посвящённых мобильности, наиболее часто рассматриваются следующие её виды: академическая, культурная, педагогическая, профессиональная.

А. В. Кузьмин, И. А. Оденбах академическую мобильность понимают как перемещение студентов, преподавателей в «европейском» образовательном пространстве для получения разностороннего образования по выбранному направлению подготовки [92; 133].

С. Г. Желтова, Б. М. Игошев, Е. Л. Пупышева, В. Ф. Шрейдер культурную мобильность определяют как способность самостоятельно и свободно мыслить и оценивать события, творчески воспринимать учебные программы и профессиональную информацию [54; 64; 151; 208].

По мнению С. Г. Желтовой, Б. М. Игошева, Ю. Н. Калиновского, И. В. Никулиной и др. педагогическая мобильность – это способность педагога организовывать содеятельность с другими субъектами образовательного процесса (учащимися, их родителями, коллегами, администрацией) в соответствии с целями и задачами современной концепции образования, ценностями общей и национальной культуры [54; 63; 71; 124].

Профессиональная мобильность первоначально рассматривалась как готовность работника на производстве к быстрой смене выполняемых заданий, профессиональных функций, рабочих мест, специальностей в рамках одной профессии, а также готовность к изменениям, возникшим под влиянием научно-технологических или социальных преобразований [179; 192]. В настоящее время профессиональная мобильность Л. А. Амировой, Л. В. Горюновой, Б. М. Игошевым, Ю. Н. Калиновским, С. В. Каплиной и др. понимается как способность личности реализовывать свою потребность в определённом виде деятельности, переходить от одного уровня профессиональной деятельности к другому, проявляя свою профессиональную компетентность [6; 37; 63; 71; 73].

На наш взгляд, профессиональная мобильность как свойство личности включает в себя все виды мобильности: она подразумевает рост профессионализма, постоянное профессиональное самосовершенствование без перемены места работы, самостоятельное определение направления получения дополнительного образования, что позволяет осваивать новые виды деятельности, выстраи-

вать взаимодействия с участниками образовательного процесса и проявлять в том числе и академическую мобильность.

Профессиональную мобильность В. Р. Подмаркова рассматривает как готовность человека к трудовой карьере [145]. Таким образом, подчёркивается необходимость не только определённых качеств личности, но и профессиональных знаний и умений. В работах Л. В. Вершининой, Л. В. Горюновой, И. В. Никулиной, С. В. Нужновой освещаются проблемы профессионального самоопределения выпускников высших образовательных учреждений и адаптации их на рабочем месте [31; 37; 124; 125]. Предполагается, что в современном обществе человек, как получающий образование, так и работающий, должен быть готов к смене профессии, места и рода деятельности, уметь принимать нестандартные решения, направленные на повышение уровня своего профессионализма, быть способным быстро осваивать новую образовательную, профессиональную, социальную и национальную среду на протяжении всей жизни. Исследования многих авторов подтверждают, что в настоящее время профессиональная мобильность связана с вторичным самоопределением человека в профессии уже в зрелом возрасте. Следовательно, специалисту необходимо наличие рефлексии, которая позволит определить наличие проблем в профессиональной деятельности и найти пути их преодоления.

Л. В. Горюнова называет три группы людей, у которых в различное время фиксируются проявления профессиональной мобильности: 1) люди, уволенные по сокращению штата; 2) уволившиеся по собственному желанию или занявшие более высокий пост; 3) работающие на прежнем месте, но получающие последующее образование для того, чтобы совмещать несколько видов деятельности [37]. Из всех этих групп выделяются те, кто интересуется выстраиванием карьеры (вертикальная мобильность) или освоением смежных специальностей (горизонтальная мобильность).

Принимая во внимание выделенные Ю. И. Калиновским, С. В. Каплиной, Н. Ф. Хорошко внутренние и внешние факторы, способствующие проявлению профессиональной мобильности, и вышеизложенные исследования, приходим к выводу, что профессиональная мобильность рассматривается как процесс достижения или изменение чего-либо в профессиональной деятельности (места

работы, статуса). Однако мы понимаем, что любые изменения в профессиональной деятельности возможны при наличии определенных личностных качеств, обеспечивающих эти изменения, способствующих повышению уровня профессионализма работника в рамках одной специальности. В научных исследованиях мы получаем подтверждение этому.

Различные взгляды на профессиональную мобильность представлены в таблице 1.

Таблица 1

Профессиональная мобильность: суть, структура

Ф.И.О. автора	Суть, структура профессиональной мобильности
Л. А. Амирова	Экзистенциальная ориентация личности, которая при организации соответствующего образовательного процесса профессионального образования может трансформироваться в интегративное качество личности, которое в условиях профессиональной деятельности проявляется в виде потенциальной и актуальной мобильности личности [6, с. 56]
Л. В. Вершина	Черта личности педагога, которая диктуется объективными требованиями, предъявляемыми к профессии учителя, и многообразием сфер приложения педагогического труда. Выражением социально-профессиональной мобильности и её предпосылкой выступает социально-профессиональная ответственность, уровень которой характеризуется степенью устойчивости ориентации личности на сферу деятельности [31, с. 11]
Л. В. Горюнова	Свойство, направленное на преобразование себя и окружающей среды в соответствии с тенденциями развития, поэтому оно предполагает опережающий и непрерывный характер самого образования [37, с. 22]

С. Г. Желтова	Способность личности реализовать свою потребность в определённом виде деятельности, соответствующую склонностям и возможностям с пользой для общества, умело переходить от одного профессионального уровня профессиональной деятельности к другому, т. е. расширяя, углубляя её характер и уровень, проявляя свою профессиональную компетентность [54]
Б. М. Игошев	Динамическое качество личности, обеспечивающее успешность ее адаптации к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, способность осваивать инновации в образовании, готовность к самосовершенствованию, саморазвитию и реализации себя в педагогической деятельности и профессиональном сообществе [63, с. 6]
Ю. И. Калиновский	Способность педагога организовывать содеятельность с другими субъектами образовательного процесса (учащимися, их родителями, коллегами, администрацией) в соответствии с целями и задачами современной концепции образования, ценностями мировой, отечественной, региональной и национальной культуры, реализуя свою социокультурную и социально-профессиональную компетентность, в том числе в процессе осмысления и прогнозирования результатов организуемых им субъект-субъектных отношений [71, с. 14]
Д. С. Мурашов	Триединый процесс, в котором: качество личности обеспечивает внутренний механизм развития человека; деятельность человека, детерминированная меняющимися средой событиями, выступает результатом самореализации человека в профессии и жизни; процесс преобразования человеком самого себя и окружающей его профессиональной и жизненной среды, осуществляемый на региональном и федеральном уровнях [113, с. 17]

И. В. Никулина	Интегративное свойство личности, представляющее динамическое состояние индивида, осознающего необходимость непрерывного самообразования и умеющего с его помощью поддерживать свой профессионально-творческий социальный потенциал, способного гибко адаптироваться к изменению содержания и условий деятельности и владеющего навыками самоанализа [124, с. 9]
С. В. Нужнова	Интегративное качество личности, объединяющее в себе: сформированную внутреннюю потребность в профессиональной мобильности, способности и знаниевую основу профессиональной мобильности, а также самосознание личностью своей профессиональной мобильности, сформированное на основе рефлексии, готовности к профессиональной мобильности [127]
И. Л. Смирнова	Уровень качественного развития труда, который позволяет работнику переходить от выполнения одних конкретных производственных функций к другим, т. е. изменять профессию, рабочую специальность или вид занятий. При этом факт смены предприятия, компании или отрасли, в которой он был занят, не имеет значения [175, с. 11]
Г. Н. Соколова	Переход индивида или профессиональной группы из одной профессиональной позиции в другую [177, с. 105]
Л. А. Сорокина	Смена работником своей профессии, составная часть внутриводского движения рабочей силы, связана с внутрицеховым и межцеховым перемещением работника на длительный период времени (от увольнения с данного предприятия, либо на всю оставшуюся жизнь) [180, с. 9]
И. В. Щербаков	Успешная адаптация выпускника вуза как внутри рынка образовательных услуг в виде карьерного роста, так и вне его [209]

Таким образом, профессиональную мобильность исследователи рассматривают как качество или свойство личности (Л. В. Вершинина, Л. В. Горюнова, Б. М. Игошев, Ю. И. Калиновский, И. В. Никулина, С. В. Нужнова, С. Г. Желтова и др.) или как процесс (Л. А. Амирова, Т. В. Канаева, Г. Н. Соколова, И. Л. Смирнова, И. В. Щербаков и др.), что говорит о том, что человек может быть мобильным, если он обладает определёнными личностными и профессиональными качествами, но его мобильность может проявляться только в деятельности, поэтому специалисту необходимы не только профессиональные знания и умения, но и рефлексивные способности для анализа проблем в своей профессиональной деятельности и поиска путей их преодоления.

Как видно из исследований Л. В. Вершининой, Б. М. Игошева, И. В. Никулиной, И. Л. Смирновой, профессиональная мобильность предполагает и внутренний рост человека в профессии. Б. М. Игошев, И. В. Никулина утверждают, что высокий уровень профессионализма может привести к повышению человека по службе. Исследования Л. К. Гребенкиной свидетельствуют, что уровень профессионализма зависит от способностей человека и возможностей пополнения профессиональных знаний посредством разных видов образования: дополнительного, профессионального, дистанционного, самообразования [39]. Таким образом, одним из основных путей достижения верхней иерархической ступени является повышение уровня профессионализма.

Л. А. Амирова, Л. В. Горюнова, Б. М. Игошев и др. при изучении профессиональной мобильности опирались на компетентностный подход и рассматривали профессиональную мобильность как метакачество, в структуру которого входит профессиональная компетентность, или как условие, обеспечивающее профессиональную компетентность. И те и другие исследователи, предполагали, что человек, имеющий базовое образование, сможет осваивать различные профессии, выстраивать траекторию карьерного роста, но сначала он должен стать профессионалом, что сможет обеспечить и то и другое. Таким образом, мы можем предположить, что вертикальная профессиональная мобильность может характеризоваться не только карьерным ростом, но и ростом профессионализма как свойства человека систематически, эффективно

и надёжно выполнять сложную профессиональную деятельность в самых разнообразных условиях.

Итак, можно констатировать, что профессионально мобильный человек ориентирован на перемещения в профессиональной сфере. Это подразумевает его интерес к изменениям и определяет векторы профессиональной мобильности: вертикальный и горизонтальный. Вертикальный вектор характеризуется готовностью работника к росту профессионализма, а при наличии соответствующего интереса и к продвижению по карьерной лестнице от педагога до управленца любого уровня в сфере образования. Горизонтальный вектор подразумевает профессиональную готовность к переходу работника в другие учреждения, к освоению смежных специальностей, к выходу за рамки профессиональной деятельности (Л. В. Вершинина, Л. В. Горюнова, Т. В. Канаева, Д. С. Мурашов, И. Л. Смирнова, Л. А. Сорокина, Г. Н. Соколова, Б. М. Игошев).

В современных исследованиях, посвящённых профессиональной мобильности педагога, она определяется как важное качество, обеспечивающее опережающую функцию образования, необходимое в наше время, так как именно профессиональная мобильность педагога обеспечивает развитие мобильности воспитанника (ученика).

В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» выдвигаются требования по организации образовательного процесса, который будет способствовать развитию у воспитанников (учеников) адаптационных способностей и навыков самообучения, ориентации в профессиональном мире, мотивации на непрерывное образование и совершенствование и умения выбирать вектор своего карьерного роста [115]. Для формирования у обучающихся таких способностей ими должны обладать сами педагоги всех уровней образования, в том числе и дошкольного, что обеспечит в числе прочего и преемственность всех ступеней образования в развитии воспитанника – ученика – студента.

Исследователями отмечается значимость профессиональной мобильности будущих (Л. В. Вершинина, Л. В. Горюнова) и работающих педагогов (Л. А. Амирова, Ю. Ю. Дворецкая, С. Г. Желтова, Е. В. Смышляев и др.), так как она может обеспечивать направленность личности на профессиональную деятельность и совершенствование профессионального мастерства.

Обобщая всё вышеизложенное, можно констатировать, что:

– в современном динамично развивающемся мире педагогу необходимо наличие профессиональной мобильности, которая является одним из важных личностных свойств современного работника;

– в зависимости от интересов педагога выделяются векторы профессиональной мобильности (горизонтальный и вертикальный). Горизонтальный вектор определяет интерес к освоению смежных профессий или перемене места работы. Вертикальный вектор указывает на наличие у работника интереса к повышению профессионального уровня или к выстраиванию карьеры в том учреждении, в котором он работает в настоящее время.

Следовательно, профессиональная мобильность является свойством личности, обеспечивающим человеку способность быть готовым к быстрому и успешному овладению новыми технологиями за счёт непрерывного самообразования, которое позволяет повышать свой профессиональный потенциал, реализуя свои личностные ресурсы в соответствии с интересами в повышении профессионального уровня или в овладении новыми профессиями.

Для определения сущности профессиональной мобильности воспитателя дошкольного образовательного учреждения необходимо определить специфику его профессиональной деятельности.

Особенности профессиональной деятельности воспитателя дошкольного образовательного учреждения обусловлены возрастом воспитанников, запросом общества на обучение и воспитание детей, изменениями государственной политики в области дошкольного образования.

В настоящее время система российского дошкольного образования находится на новом этапе развития: происходит обновление нормативной базы; расширяется спектр образовательных услуг с учётом возрастных и индивидуальных особенностей ребёнка, потребностей семьи и общества и формируется сеть дошкольных учреждений, обеспечивающих их предоставление (мини-сады, группы кратковременного содержания, оздоровительные дошкольные учреждения, «начальная школа – детский сад», семейные детские сады, игровые центры, лекотеки и т. д.); пересматриваются модели образования дошкольников: создаются новые образовательные программы, предполагающие переход от учебно-

дисциплинарной модели воспитания и обучения детей к деятельностной модели, строящейся на совместной деятельности взрослого и ребёнка.

Все изменения, происходящие в дошкольном образовании, предполагают осознание воспитателями подходов, положенных в основу федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования: культурно-исторического, деятельностного, личностного.

Современный воспитатель дошкольного образовательного учреждения должен не только выстраивать образовательный процесс с детьми при использовании адекватных их возрастным особенностям и интересам форм, но и привлекать к этому процессу семьи воспитанников, выбирая оптимально доступные для родителей средства, способствующие их включению в образовательный процесс.

Таким образом, модернизация дошкольного образования, закреплённая законодательством, предполагает пересмотр сложившейся системы дошкольного образования и, как следствие, изменение в деятельности воспитателя. В соответствии с новыми требованиями к дошкольному образованию целью деятельности современного воспитателя является не только сохранение и укрепление здоровья воспитанника, но и обеспечение его социальной успешности, что, по мнению Т. Н. Захаровой, возможно в том случае, если у воспитателей явно выражены творческие способности, волевые качества, самооценка и открытость новому [58]. Именно такой педагог может гибко реагировать на потребности детей, без принуждения мотивировать их на обучение и реализовывать образовательный процесс не только в непосредственно образовательной деятельности, но и в режимные моменты (во время проведения гигиенических процедур, прогулки, свободной деятельности детей в течение дня), как того требует новый стандарт. Результатом деятельности воспитателя при соблюдении всех условий, определённых законодательством, будут развитые социальные и психологические характеристики личности ребёнка, формирующие предпосылки учебной деятельности на этапе завершения им дошкольного образования [129; 190]. Достичь этого результата воспитатель может, используя формы, методы, приёмы, направленные на развитие различных видов детской деятельности.

Однако, как показывает практика, в системе дошкольного образования работают воспитатели, профессиональный рост которых происходил в других социальных условиях, в другом социокультурном пространстве, характерными особенностями которого были: определение ребёнка как объекта формирующего воздействия взрослого; большая регламентированность образовательного процесса (как временная, так и по видам занятий), использование готовых образцов, конспектов; преобладание в обучении словесных методов (монолог взрослого); построение образовательного процесса по образцу школы через учебные занятия.

Многие воспитатели, имеющие большой опыт работы в дошкольных образовательных учреждениях, отмечают, что им сложно осознавать и реализовывать новые требования стандарта, которые предполагают гибкость в организации образовательного процесса; учёт потребностей, интересов, их желание или нежелание участвовать в непосредственно образовательной деятельности и др. Не все воспитатели готовы к контакту с семьями воспитанников, построенному на позиции взаимодействия.

Можно констатировать, что в настоящее время у педагогов дошкольных образовательных учреждений происходит адаптация к новым условиям профессиональной деятельности, переоценка собственного опыта, своих возможностей по овладению новыми технологиями воспитания и обучения дошкольников. Перед ними возникают барьеры, преодолевать которые возможно только при наличии профессиональной мобильности.

Таким образом, в условиях модернизации дошкольного образования существует необходимость развития у воспитателей дошкольных образовательных учреждений профессиональной мобильности, которая позволит им адаптироваться к новым условиям работы, быть активными, креативными, гибкими в реализации федеральных государственных стандартов, повышать уровень своего профессионализма.

Активное развитие сети дошкольных образовательных учреждений рождает потребность в специалистах, владеющих необходимыми знаниями и умениями в области дошкольной педагогики. В связи с этим нужно создать условия для возможного перехода педагогов из одного образовательного учреждения в другое, чтобы опытные специалисты могли передавать свои знания и умения

воспитателям, тем самым сохраняя достаточный уровень профессионализма педагогического коллектива. Также следует отметить, что учреждения дошкольного образования зачастую сами заботятся о подготовке для себя педагогических кадров: переводят на педагогические должности работников из числа технического персонала при получении ими соответствующего образования, а также переводят в административный персонал педагогических работников. Так, на местах часто практикуется перевод воспитателя, обладающего высоким уровнем профессионализма, на должность старшего воспитателя или заведующего. Следовательно, в настоящее время у воспитателей дошкольных образовательных учреждений необходимо развивать профессиональную мобильность по горизонтальному и вертикальному векторам.

Для определения сущности и структуры ключевого понятия «профессиональная мобильность воспитателя дошкольного образовательного учреждения», определения механизмов её формирования необходим более глубокий ретроспективный анализ деятельности воспитателя.

§ 1.2. ГЕНЕЗИС НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ И ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ

Модернизация дошкольного образования предполагает изменение модели воспитания и обучения ребёнка дошкольного возраста с учебно-дисциплинарной на системно-деятельностную, при которой учитываются потребности и особенности ребёнка, а его обучение проходит в активных видах деятельности, ведущей из которых является игровая.

Однако нельзя сказать, что изменения, происходящие в дошкольном образовании, противоречат его исторически сложившейся системе. На наш взгляд, знания истории педагогики позволяют утверждать, что закономерности развития дошкольного образования связаны с тенденциями развития общества.

Для определения требований к деятельности современного воспитателя, обеспечивающего реализацию федерального государственного образовательного стандарта, обратимся к ретроспективе

становления и развития дошкольного образования в России с позиции функционального подхода, так как он позволит выделить те функциональные обязанности, которые являются основой деятельности воспитателя, а они помогут определить необходимые для их выполнения личностные качества.

Под функциями педагога понимается набор профессиональных обязанностей, выполнение которых обеспечивает достижение целей и задач обучения, воспитания и развития детей [80, с. 74].

Изучением обязанностей воспитателя, его личности, влияния на ребёнка учёные начали заниматься с XIX века в период развития антропологии и педологии, которые рассматривали ребёнка как целостный организм. Однако профессии, сходные по содержанию деятельности с профессией воспитателя, появились в России намного раньше. До XVIII века воспитанием детей дошкольного возраста занимались родственники, а в богатых семьях в разные исторические периоды к этому могли привлекаться и нанятые люди: няньки, бонны, смотрительницы и т. д. В отличие от подростков, для детей до семи лет принято было нанимать на работу женщин, в обязанности которых входило присматривать, забавлять, обеспечивать естественные потребности ребёнка в кормлении, гигиенических процедурах, игре, а в некоторых случаях обучать ребёнка языкам и манерам (этикету) [40, с. 255–256]. Выбор женского пола был неслучаен, так как ребёнок в дошкольном возрасте ещё нуждается в опеке и заботе, которые свойственны женщине как потенциальной матери. В зависимости от взглядов родителей на воспитание собственного ребёнка, выдвигались и требования к личности этих женщин, но основой для выбора служили любовь к детям, умение заботиться о них. Таким образом, выделяются основные функции женщины, работающей с чужими детьми по найму: материнская, заключающаяся в присмотре и уходе за ребёнком, обеспечении его физических потребностей и эмоционального благополучия, которое может дать только любящий человек, и обучающая, предполагающая обучение языкам, этическим нормам. Нередко эти функции выполняли разные женщины: одна присматривала, заботилась, другая обучала.

Государственные учреждения, в которых массово воспитывались дети дошкольного возраста, появились в России в XVIII в. В 1712 году Пётр I подписал указ, предписывающий духовенству,

дворянству и горожанам открывать госпитали для детей-сирот, деньги на содержание которых, наряду с пожертвованиями граждан, выделялись из государственной казны. В госпитали набирали женщин для руководства этими учреждениями и работы с детьми младшего возраста. И. И. Бецкой разработал ряд документов, в которых определял гигиенические, медицинские требования к приютам, распорядок дня содержащихся в них детей. Однако при инспектировании этих учреждений И. И. Бецкой отмечал неспособность людей, работающих в них, обеспечивать надлежащее воспитание сирот. Инспектирование выявляло проблемы и способствовало разработке требований к деятельности государственных учреждений, работающих с детьми дошкольного возраста. В различные исторические эпохи эти требования изменялись, являясь отражением государственной политики, развития науки и практики.

В XVIII веке под влиянием реформ Петра I в России происходило интенсивное развитие наук, изменялась система образования. Увеличилось количество учебных заведений, издавалось большое количество научной и учебной литературы, открывались школы, гимназии, университеты. Именно в это время под патронажем царевны Софьи были организованы первые приюты для маленьких детей. Один из разработчиков реформы образования XVIII века Н. И. Новиков ставил целью образования формирование деятельных, разумных, «полезных отечеству граждан, счастливых людей» [125, с. 53]. Достигать данной цели предполагалось через развитие у детей любопытства, внимательности, обучение рассуждению, исследованию, приучению к здоровому образу жизни [125, с. 54–60]. Воспитание разумных и «полезных обществу граждан» требовало от педагога соответствующего поведения и творческого подхода к образованию ребёнка, а также специальных знаний по работе с ним [125, с. 59]. Государство выдвинуло требования к педагогам, работавшим с детьми: это должны были быть просвещённые люди, получившие хорошее образование и знающие их возрастные особенности [125, с. 51]. Для работы с детьми в этот период набирали женщин, получивших образование в учительской семинарии, которых в стране было немного. Семинарии давали общее педагогическое образование без определения специфики работы в различных учебных заведениях. Для обучения в них приезжали люди со всей России. Специальное образование позволяло

педагогам воспитывать детей, используя игры и трудовые занятия, подготавливать их к дальнейшему обучению в школе. При отсутствии научных исследований о развитии ребёнка и методических разработок, деятельность педагогов в приютах была в основном интуитивна и бессистемна, что отмечали в дальнейшем В. Г. Белинский, В. Ф. Одоевский и др. [40].

В XIX веке Российская империя стала крупнейшей по территории державой мира. Основой её политического строя являлось самодержавие; императору принадлежала вся полнота законодательной, распорядительной и судебной власти, он же являлся и главой Православной церкви. Такая структура власти определяла соответствующие приоритеты и в образовании граждан, в основу которого легла национально-религиозная идея. Государству нужны были послушные люди, поэтому на первый план вышли такие качества педагога, работающего с маленькими детьми, как тихий нрав, врождённое чувство любви к ближнему. «Приверженец религии, чуждый излишних мудрствований» [134, с. 67] – именно так характеризовал В. Ф. Одоевский работницу в должности «смотрительница» в домах призрения бедных детей и в детских приютах. Строжайший контроль за деятельностью смотрительницы начинался с её поступления на работу, так как первое время она находилась в учреждении как помощник, который перенимал все методы воспитания детей и изучал уклад жизни. Контроль распространялся не только на методы воспитания, но и на литературу, печатавшуюся в издательстве Комитета детских приютов. Само название должности «смотрительница» указывало на основное направление работы – присмотр за детьми.

В это же время появились и первые платные частные детские сады, которые посещали дети богатых горожан. А. С. Симонович, руководитель первого в Санкт-Петербурге частного детского сада, просвещённый педагог, последователь школы Ф. Фребеля, разработала конкретные требования к личности воспитателя: любовь к детям, знание педагогических и психологических основ воспитания, интерес к саморазвитию, творческие навыки, которые выражаются в умении что-то мастерить. Главным качеством педагога, работающего с детьми, она называла любовь к детям: «Тут требуется любовь, основанная на жизни детей, любовь к детям, какую встречаем у Песталлоцци; любовь, которая делает жизнь человека

немыслимою без детей и которая не позволяет ему никаких занятий, кроме воспитания» [170, с. 234]. Женщин, которых А. С. Симонович набирала на работу, называли «садовница», так как они должны были «взрачивать» каждого ребёнка, «как садовник взращивает каждое дерево» [170, с. 233]. Основными обязанностями садовниц было воспитывать детей своим примером, обучать их через игру, наблюдать с ними за природой, мастерить. Обязательным условием для работы являлось самообразование. А. С. Симонович сама активно занималась самообразованием: в Германии обучалась системе работы Ф. Фребеля, писала и издавала статьи в специальном педагогическом журнале «Детский сад», была редактором педагогических журналов. От педагогов, работающих в детских садах, она требовала обязательного чтения научной и методической литературы, обучения на курсах.

Именно в этот исторический период педагоги и психологи всего мира начинали активно изучать личность ребёнка. В России, как и в Европе, активно развивается педология (наука о растущей человеческой личности, человеческом организме в условиях окружающей среды). Изучение ребёнка было детерминировано законами: специфичности детства (ребёнок не взрослый в миниатюре); конвергенции (физическое и психическое развитие ребёнка обусловлено одновременным воздействием наследственности и среды); динамогенеза (всякое впечатление происходит в движении); биогенетики (развитие ребёнка повторяет в сокращении развитие всех его предков); ритмизации (периодичности развития ребёнка); оптимальной продолжительности (стадия развития ребёнка соответствует лучшей степени его развития в следующем периоде) [189].

Педология соединяла в себе основы физиологии, психики и психологии. Научные искания в антропологии нашли отражение в трудах К. Д. Ушинского, охарактеризовавшего многомерность человека как личности, субъекта, индивида, предмета воспитания [189]. Исследования педагогов активно публиковались и были доступны для широких слоёв общественности, что способствовало педагогическому просвещению населения и обогащению воспитателей специальными знаниями, необходимыми в профессиональной деятельности.

Научные исследования по изучению ребёнка, обмен опытом практической деятельности педагогов в детских приютах и детских садах способствовали развитию дидактики дошкольного образования. Многие педагоги, работавшие с детьми дошкольного возраста, прибегали к эксперименту. О внедрении опытной, экспериментальной работы писали Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, которые считали её основой развития науки. В практическую деятельность воспитателей входит наблюдение за деятельностью детей и на его основе проведение бесед, экскурсий, ручных работ, игр для «всестороннего, гармоничного развития всех органов тела» ребёнка [40, с. 225]. Эстетическое, нравственное, умственное и физическое развитие детей дошкольного возраста в общественных и частных учреждениях строилось на идее свободного воспитания посредством создания условий для саморазвития, самораскрытия нравственных качеств, склонностей и способностей, заложенных в детях от природы (М. Монтессори, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский). Это требовало от педагогов способностей выдвигать новые идеи, находить необычные способы решения проблемных ситуаций. А. С. Симонович писала, что нужна «энергичная, неутомимая, изобретательная воспитательница, которая поддерживает в детях неиссякаемую весёлую деятельность» [170, с. 235]. Этого же мнения придерживались Е. Н. Водовозова, Е. И. Кондради и др. Они рассматривали изобретательность, творчество педагога, работающего с детьми как качества, необходимые для того, чтобы отвечать на детские вопросы, организовывать игры, наблюдения за объектами природы, учить детей общаться.

С 1906 г. в Москве появляются «дома свободного ребёнка», которые впоследствии называются «творческими детскими садами». Их целью было «создание из ребёнка активной творческой личности», что было невозможно без творческого педагога [40, с. 247]. Творчество, изобретательность, умение придумывать новые занятия для детей можно обобщить в едином качестве – креативности педагога. Таким образом, в период активного поиска содержания дошкольного воспитания детей наряду с такими качествами, как любовь к детям, доброта, справедливость, твёрдость характера, значимым качеством личности педагога, работающего с детьми, признаётся креативность.

Требования к личности и деятельности воспитателя в период с XVIII в. по XIX в., представлены в таблице 2.

Таблица 2

Требования к профессиональным личностным качествам и функциям воспитателя в XVIII–XIX вв.

Автор	Название произведения (документа)	Требования к личностным качествам воспитателя	Функции воспитателя
И. И. Бецкой, XVIII в.	Документы, определяющие жизнь детей-сирот в приютах	Не указаны	Воспитательная: гигиеническое и трудовое воспитание детей
Н. И. Новиков, XVIII в.	«О воспитании и наставлении детей»	Чуткость, внимательность, справедливость к воспитанникам	Обучающая: учить детей примечать, что справедливо, а что нет, мыслить, рассуждать, исследовать, проявлять чувства. Материнская: бережно относиться к собственному здоровью и здоровью детей
В. Ф. Одоевский, XIX в.	«Наказ лицам, непосредственно заведующим детскими приютами», «Руководство для гувернёров»	Душевное образование; чистая нравственность, нрав тихий и миролюбивый; здравый смысл	Коммуникативная: умение говорить с детьми с искренним воодушевлением и неподдельным интересом, говорить с детьми просто, точно, кратко. Воспитательная:

		и врождённое чувство любви к ближнему; истинная вера	внушать чувство доброй нравственности, приучать к порядку и опрятности. Обучающая: давать детям элементарные сведения о навыках ремесла и рукоделия
А. С. Симонович, XIX в.	«Кто может быть воспитателем»	Любовь к детям; твёрдость характера, сдержанность, энергичность, неутомимость, изобретательность	Воспитательная: осуществлять физическое, умственное и нравственное воспитание детей. Обучающая: проводить занятия с маленькими детьми, подготавливать их к школе. Гностическая: заниматься самообразованием, перевоспитанием самого себя
Е. Н. Водозова, XIX в.	«Умственное и нравственное воспитание детей от первого появления сознания до школьного возраста»	Гуманное отношение к детям, творчество	Материнская: умение заботиться о детях. Воспитательная: умственное, трудовое и нравственное воспитание дошкольников. Обучающая: обучение детей рисованию, пению, игре

Таким образом, в XIX в. в России складываются две концепции образования детей, опирающиеся на научные исследования и на социальную ситуацию в России: национально-религиозная в учреждениях для детей-сирот и экспериментальная в частных детских

садах. Но обе концепции основываются на свободном воспитании ребёнка: в игре, труде и занятиях по интересам [50; 53].

В функциональных обязанностях педагогов, работающих с детьми дошкольного возраста, в XVIII–XIX вв. были актуализированы следующие функции: материнская (Н. И. Новиков, Е. Н. Водовозова), воспитательная (Е. Н. Водовозова, В. Ф. Одоевский, А. С. Симонович), обучающая (Е. Н. Водовозова, В. Ф. Одоевский, А. С. Симонович), коммуникативная (В. Ф. Одоевский), гностическая (А. С. Симонович). В период активной разработки дидактики дошкольного воспитания успешное выполнение этих функций было возможно при наличии любви к детям и креативности.

После 1917 года экономика страны пришла в упадок. Восстанавливать и развивать промышленность и сельское хозяйство могли только грамотные люди, готовые к труду. Поэтому изменяются концепции в образовании. Детские сады были включены в общую систему народного образования как первая ступень единой трудовой школы, и система дошкольного воспитания строилась на тех же принципах, что и вся Новая школа. Организацией общественного воспитания маленьких детей занимался дошкольный отдел Наркомпроса. Дошкольные учреждения в новых условиях стали частью народного хозяйства страны и решали задачу социальную – «освобождение женщины-работницы от унылого быта для активной общественной и производственной деятельности» [69, с. 395] – и педагогическую – воспитание нового поколения людей. Основными функциями воспитателя детского сада стало обучение детей трудовой деятельности.

Стране необходимо было грамотное население, поэтому за основу была взята учебная деятельность. Свободное воспитание детей сменилось жёсткой регламентацией, упорядоченностью режимных моментов. Учебный процесс с дошкольниками воспроизводил школьную систему обучения: ежедневное проведение в определённое время занятий, которые имели названия школьных уроков (математика, обучение грамоте, ознакомление с окружающим миром и др.), закрепление усвоенных знаний в режимных моментах и специально подобранных упражнениях. Для мотивации детей к обучению в детских садах широко применялись разнообразные игровые приёмы. Педагоги придумывали дидактиче-

ские игры, способствующие усвоению детьми определённых знаний, и составляли их копилки.

Таким образом, складывалась учебно-дисциплинарная модель дошкольного образования. Т. А. Сваталова представила алгоритм деятельности воспитателей детского сада при реализации учебно-дисциплинарной модели образования следующим образом:

- постановка педагогической цели (представление о конечном результате, т. е. о тех изменениях в ребёнке, на которые направлены действия педагога);

- отбор содержания учебного материала, необходимого для достижения цели; выбор методов и приёмов или построение методики, соответствующей цели, уровню развития детей, их особенностям;

- создание у детей мотивации к разным видам деятельности (учебной, игровой, трудовой), т. е. формирование интереса, положительного отношения к деятельности, диагностика, актуализация и формирование потребностей детей;

- постановка перед детьми учебной задачи; организация самостоятельной деятельности детей по решению учебной задачи путём использования различных форм, методов, приёмов;

- контроль выполнения детьми учебной задачи (проведение диагностики изменения уровня развития способностей детей с точки зрения поставленной педагогической цели);

- осуществление педагогом анализа собственной педагогической деятельности с точки зрения достижения педагогической цели, путей её достижения и коррекции [162].

Педагогам вменили в обязанность не только обучать детей, но и педагогически просвещать родителей. Педагоги пользовались большим уважением в различных слоях населения и имели возможность распространять необходимую государству информацию среди большого количества людей. М. И. Калинин, Н. К. Крупская, В. И. Ленин, А. В. Луначарский, А. С. Макаренко писали о социальной роли учителя и воспитателя. Основным профессиональным качеством педагога стала политическая грамотность, а основной задачей педагогической деятельности – «коммунистическое воспитание подрастающего поколения, которое возможно лишь в том случае, если учитель (воспитатель) сам понимает стоящие перед обществом и народным образованием задачи, овла-

девает марксистско-ленинской теорией, широко участвует в общественной жизни» [69, с. 261].

Были сформулированы требования к личности советского воспитателя, определявшиеся характером его деятельности. Прежде всего, они касались идейных убеждений и нравственных качеств личности. К ним относились умение определять свою позицию по отношению к событиям и фактам жизни общества на основе марксистско-ленинского учения; эрудиция – широкая осведомлённость, знания из разных областей науки, культуры, искусства, из этики, совершенное знание теорий и методик дошкольного воспитания, современных открытий и проблем; любовь к детям; требовательность к себе и окружающим; чувство юмора; инициатива и самостоятельность в принятии решений; изобретательность; организаторские способности и динамизм педагога – способность активно влиять на взаимоотношения, характер действий, направленность личности [50].

Б. С. Лейкина определила динамизм как умелое сочетание косвенных и прямых приёмов педагогических воздействий, а также умение быстро принимать правильное решение в неожиданной ситуации [50]. Представляется, что динамизм в таком понимании можно рассматривать как мобильность. Необходимым для воспитателя это личностное качество делали следующие факторы:

- расширение обязанностей воспитателя дошкольного образовательного учреждения, предусмотренное Программой воспитания и обучения в детском саду (1938 г.);

- большое количество разновозрастных детей в группах (от трёх месяцев до семи лет), которые не могут обслуживать и организовывать себя;

- разнонаправленность деятельности воспитателя: на ребёнка по его разностороннему развитию, определённом в программе как идеальная цель воспитательно-образовательного процесса; на родителей воспитанников по их педагогическому и идеологическому просвещению; на себя по профессиональному саморазвитию, самосовершенствованию, формированию идеологических убеждений.

Исходя из требований к личности воспитателя В. И. Логиновой, П. Г. Саморуковой, Б. С. Лейкиной были обусловлены его функ-

ции: гностическая, исследовательская, информационная, побудительная, диагностическая, координирующая, материнская [50].

Гностическая функция – накопление необходимых знаний, работа с научной и методической литературой, изучение опыта коллег, познание, освоение средств воспитательного воздействия, нахождение информации и освоение её.

Исследовательская функция – вычленение в литературе ведущих положений, анализ литературы под определённым углом зрения, постановка в ходе педагогического процесса простых экспериментов для выявления эффективности содержания, методов работы, особенностей развития ребёнка, анализ материала.

Информационная функция – выразительность, точность, логичность, краткость изложения материала, использование различных методов изложения (наглядно-действенного, наглядного, словесного); использование технических средств обучения; активизация воспитанников в процессе усвоения материала.

Побудительная функции – возбуждение у детей интереса, внимания, побуждение их к активности, к действиям по правилам, по плану, в соответствии с нормами; перевод знаний в практические действия; оценивание деятельности, поступков, убеждений; закрепление знаний и навыков воспитуемых в соответствии с возможностями возраста.

Диагностическая функция – определение по внешнему виду детей особенностей их физического и психического состояния и учёт этого в своей профессиональной деятельности; осуществление контроля эффективности учебно-воспитательной работы в целом; установление соответствия знаний, умений, навыков, поведения детей требованиям программы; ведение повседневного учёта воспитательно-образовательной работы, разных её форм; осуществление коррекции педагогического процесса, анализ своей работы и работы коллег, определение её соответствия требованиям теории; определение задач деятельности и направлений её совершенствования.

Координирующая функция – установление деловых контактов с коллегами и семьёй воспитанников, анализ отношений, которые сложились в семье, обучение родителей продолжению воспитательной линии, проводимой детским садом и школой; раскрытие им методов общественного воспитания, направленных на форми-

рование личности ребёнка: воспитание гражданских качеств, идейной убеждённости, трудолюбия, эстетическое и физическое развитие; побуждение родителей к активному участию в работе детского сада и школы.

Материнская функция – обеспечение в детском саду режимных процессов: сна, питания, умывания, одевания, гигиенических процедур; создание для каждого ребёнка психологически комфортного климата, умение успокоить, приласкать, снять напряжение, понять переживания ребёнка, эмоционально на них откликнуться; предвидеть поступки детей, не допускать конфликтов, создавать уютную обстановку, в которой каждый ребёнок может найти себе занятие [50].

Все профессиональные качества и функции, кроме материнской, были унифицированы и включены в должностные инструкции педагогов школ и воспитателей дошкольных учреждений. Выполнение этих функций предполагало постоянное повышение профессионализма воспитателей, их активность в самосовершенствовании и изменении окружающей действительности через влияние на взаимоотношения людей в коллективе, характер действий, направленность личности. Материнская функция способствовала обеспечению жизненно важных потребностей ребёнка и его адаптации к жизни в коллективе.

Требования к личности и деятельности воспитателя детского сада в период с 1917 года по 80-е годы XX века представлены в таблице 3.

Таблица 3

Требования к профессиональным личностным качествам и функциям воспитателя с 1917 года по 80-е годы XX в.

Автор	Требования к личностным качествам воспитателя	Функции воспитателя
Е. И. Тихеева, 30-е гг. XX в.	Чувствовать и понимать ребёнка	Коммуникативная: умение говорить с маленькими детьми медленно, громко, внятно, чтобы речь строго соответствовала их возрасту, развитию, знаниям

		и интересам. Материнская: заботиться о детях, уметь их развлечь: иметь навык в детских работах, уметь проиллюстрировать беседу собственными рисунками, знать детские песенки
Н. К. Крупская, 30-е гг. XX в.	Политическая грамотность, умение определять свою позицию по отношению к событиям и фактам жизни общества на основе марксистско-ленинского учения	Воспитательная: коммунистическое воспитание подрастающего поколения. Ориентационная: овладение марксистско-ленинской теорией, участие в общественной жизни коллектива. Обучающая: образование детей на основе программных требований, подготовка к школе. Пропагандистская: пропаганда коммунистического воспитания. Организационная: просвещение родителей в вопросах воспитания детей
В. И. Логинова, П. Г. Саморукова, Б. С. Лейкина, 50–80-е гг. XX в.	Эрудиция, любовь к детям; уважение к личности воспитанника; требовательность; умение видеть внутренний мир другого человека; доброжелательность и отзывчивость; чуткость и	Гностическая, исследовательская, информационная, побудительная, диагностическая, координирующая, материнская

	тактичность; интерес к жизни воспитанников; направленность личности; чувство юмора; изобретательность (креативность); динамизм	
--	--	--

Таким образом, можно предположить, что изменение в деятельности воспитателя определили новое значимое для него качество – активность. Различают активность внешнюю, которая проявляется по отношению к детям, родителям, коллегам, отражается в характере действий, взаимоотношений и направлена на изменение окружающей действительности в соответствии с собственными взглядами, целями (А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский), и внутреннюю (В. Ф. Бехтерев, Р. С. Немов, А. В. Петровский), направленную на развитие профессионально значимых качеств и функций. По мнению ряда исследователей, свойством активности является инициативность как внутреннее побуждение к деятельности. Активность определяет мотивацию субъекта способами и приёмами деятельности повышенной эмоциональной окрашенности (В. Г. Кругликов).

Креативность как качество личности сохранила свою значимость, но перешла в другую плоскость, стала пониматься как изобретательность в разработке и изготовлении дидактических игр, пособий, упражнений и умелое их использование в работе в новой для дошкольного воспитания учебно-дисциплинарной модели.

Таким образом, в период с 1917 года по 80-е гг. XX века в России активно разрабатывалось содержание дошкольного образования, были определены функциональные обязанности воспитателя ДОУ, реализовать которые он мог при наличии таких личностных качеств, как активность и креативность.

В 90-е годы XX века произошли смена государственной политики, слом политической, социальной, экономических систем, усилились миграционные процессы, что привело к повышению конфликтности между культурами и этносами. Государственная

политика в области образования с 90-х годов XX века по 2009 год определяется укреплением демократии, развитием толерантности, предоставлением гражданам возможности повышать образовательный уровень на протяжении всей жизни, развитием творческих способностей детей. Определённые в «Концепции дошкольного образования» (под редакцией В. Давыдова, В. Петровского) принципы гуманизации (воспитание гуманистической направленности личности дошкольника), развивающего характера образования (ориентация на личность ребёнка), дифференциации и индивидуализации воспитания и обучения (развитие ребёнка в соответствии с его склонностями, интересами, способностями и возможностями), диалогизации (приоритет общечеловеческих ценностей, отказ от идеологичности содержания образовательных программ) определили и ориентацию дошкольного образования не только на государственный заказ, но и учёт потребностей детей и их родителей [79].

Запросы родителей и общественных институтов предполагали выстраивание образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении на основе лично ориентированного подхода (В. И. Слободчикова, И. С. Якиманской и др.), определяющего ценностно-смысловое равенство педагога и ребёнка.

В стране развивается сеть дошкольных образовательных учреждений разных видов и типов, вариантами которых становятся группы дошкольного образования при общеобразовательных учреждениях, группы кратковременного пребывания при образовательных учреждениях, частные детские сады. Активизируются платные образовательные услуги (обучение чтению, иностранным языкам, хореографии, игре на музыкальных инструментах и др.), ориентированные на потребности родителей воспитанников. В учреждениях, предоставляющих населению услуги по дошкольному образованию, развитию детей, их ранней позитивной социализации, формированию готовности их к школе, подстраиваясь под различные потребности семей, обучение и воспитание строится на реализации большого количества вновь появившихся гибких комплексных («Радуга», «Детство», «Истоки», «Развитие» и др.) и парциальных образовательных программ, составляющих альтернативу типовой «Программе воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М. А. Васильевой [178]. Сложившиеся условия по-

требовали внесения изменений в функциональные обязанности воспитателей.

Исследуя профессиональную деятельность воспитателя дошкольного образовательного учреждения этого исторического периода, С. Н. Лебедева, В. И. Логинова, Л. Н. Маневцева, П. Г. Саморукова определили следующие функции:

- материнскую (ответственность за жизнь ребёнка, обеспечение охраны его физического и психического здоровья; проявление заботы о детях);

- обучающую (использование в практической работе развивающих программ нового поколения; конкретизация целей образовательной работы; отбор форм, методов и приёмов обучения в соответствии с задачами; планирование педагогического процесса на основе диагностики освоения программы; самостоятельное проектирование процесса обучения дошкольников; владение способами оценки детской деятельности);

- воспитывающую и развивающую (учёт полоролевых различий детей; отбор содержания, форм и методов работы, обеспечивающих развитие личности (самостоятельности, ответственности, активности, самоорганизации и самоуправления); реализация педагогического процесса в соответствии с уровнем личностного развития ребёнка);

- организационно-педагогическую (владение способами организации педагогического процесса в следующих аспектах: организованного обучения, совместной деятельности с детьми и самостоятельной деятельности детей; владение фронтальными, подгрупповыми и индивидуальными формами организации детей; умение создавать условия для развития детской самостоятельности, инициативы, творчества; создавать ситуацию, побуждающую детей активно применять свои знания и умения; умение ставить всё более сложные задачи и поддерживать у детей желание преодолевать трудности, управлять поведением и активностью детей);

- планово-прогностическую (умения соотносить и координировать собственное планирование с общими программами развития и планами ДОУ, точно формулировать цели и систему задач воспитательно-образовательной работы; планировать индивидуальную работу с детьми);

– коммуникативную (умение найти общий язык с детьми, коллегами, родителями, индивидуальный подход к детям и другим людям; располагать к себе других людей);

– диагностическую (владение методиками педагогической диагностики, использование результатов комплексной диагностики – педагогической, психологической, медико-социальной);

– исследовательскую (умения ориентироваться в научно-педагогической литературе по вопросам воспитания, обучения, развития детей; выделять проблему, её актуальность, цели, задачи, гипотезу исследования, определять методику экспериментальной работы и её результаты; разрабатывать или отбирать из существующих адекватную задачам исследования методику диагностики; анализировать результаты диагностики);

– аналитическую (умения определять степень достижения поставленных целей на основе критериев оценки знаний, умений, навыков, отношения к окружающему миру и поведения детей, устанавливать недостатки в своей деятельности, на основе анализа ставить себе новые цели и задачи);

– коррекционную (умения проектировать педагогический процесс с учётом результатов системной диагностики; разрабатывать индивидуальный образовательный маршрут для каждого ребёнка);

– гностическую (умения планировать программу своего профессионального совершенствования и самообразования; анализировать, оценивать и координировать свою деятельность; сопоставлять свой опыт с достижениями науки; предвидеть последствия своих действий; прогнозировать развитие тех или иных качеств ребёнка) [50].

Вышеперечисленные функции могли реализовывать воспитатели, у которых были развиты соответствующие личностные качества, такие как потребность работать с детьми, общаться с ними, разумная любовь и привязанность к детям, интерес к познанию детей [137, с. 76], эмоциональная устойчивость, креативность, педагогическая рефлексия, способность к сопереживанию (эмпатийность).

Изучая профессиональную деятельность воспитателя дошкольного образовательного учреждения рубежа XX–XXI вв., С. А. Козлова определила пять ёмких по содержанию функций воспитателей: гностическую, конструктивную, организаторскую, комму-

никативную и рефлексивную. Более подробно она проанализировала коммуникативную функцию, предполагающую выстраивание взаимоотношений воспитателя в системе «педагог – ребёнок», «педагог – родитель», «родитель – родитель», «педагог – коллеги». Субъектом взаимодействия исследователь определила не коллектив детей и их родителей, а каждого ребёнка и родителя, их персональные потребности и притязания [79].

Требования к личности и деятельности воспитателя рассматриваемого периода представлены в таблице 4.

Самыми распространёнными проблемами, с которыми сталкивались воспитатели этого периода, были: согласованность множества парциальных и комплексных программ, выбор единого подхода для их реализации; выбор из огромного разнообразия педагогических диагностик таких, которые бы соответствовали целям реализуемой программы; ориентация на потребности каждого ребёнка и его родителей при большом количестве детей в группе, а значит, и обеспечение разнообразных потребностей в едином образовательном процессе.

Таблица 4

Требования к профессиональным и личностным качествам и функциям воспитателя в период с середины 90-х годов по 2009 год

Автор	Требования к личностным качествам воспитателя	Функции воспитателя
С. А. Козлова	Профессиональная направленность – комплекс психологических установок на работу с детьми, эмпатия, педагогический такт, педагогическая зоркость, педаго-	Гностическая: умение изучать ребёнка, родителей, микроклимат в коллективе детей, педагогический опыт других людей. Конструктивная: установление взаимоотношений с отдельными детьми и со всей группой, с родителя-

	<p>гический оптимизм, культура профессионального общения</p>	<p>ми воспитанников, с коллегами по работе, администрацией ДОУ. Организаторская: организация детского коллектива, создание положительного микроклимата. Коммуникативная: организация взаимоотношений в системе «педагог – ребёнок», «педагог – родитель», «родитель – родитель», «педагог – коллеги», понимание детей, родителей, коллег. Рефлексивная: самоанализ проделанных шагов, оценка полученных результатов, соотнесение их с поставленной целью</p>
<p>С. Н. Лебедева, В. И. Логинова, Л. Н. Маневцева, П. Г. Саморукова</p>	<p>Потребность работать с детьми, общаться с ними, «разумная любовь и привязанность к детям, интерес к познанию детей», эмоциональная устойчивость, креативность, педагогическая рефлексия, способность к сопереживанию (эмпатийность)</p>	<p>Материнская. Обучающая. Воспитывающая и развивающая. Организационно-педагогическая. Планово-прогностическая (планирующая). Коммуникативная. Диагностическая. Исследовательская. Аналитическая. Коррекционная. Гностическая</p>

Всё это предполагало наличие у воспитателей определённых личностных качеств и способностей, не только таких, как профессиональная направленность, эмпатия, педагогический такт, педагогическая зоркость, педагогический оптимизм, культура профессионального общения, но и гибкость в общении, способствующая реализации потребности детей, их родителей и требований государства. Гибкость в данном случае понимается как качество личности, обеспечивающее возможность педагога менять своё поведение в зависимости от ситуации и обстоятельств, то есть проявлять поведенческую гибкость по отношению к детям, родителям, коллегам (Т. М. Андреев, Н. Ф. Гоноволин, Н. В. Кузьмина).

Активность как качество личности, в этот период была необходима для осуществления всех функций воспитателей дошкольного учреждения: для изучения ребёнка, родителей и микроклимата в группе; для установления взаимодействия с участниками образовательного процесса, создания положительного микроклимата в группе детей, родителей, коллег; для самоанализа собственной деятельности и саморазвития.

В это время появляется множество программ, которые направлены на развитие креативности мышления дошкольников, поэтому наличие этой способности у педагога обеспечивало реализацию образовательных программ и технологий дошкольного образования.

Таким образом, в этот период развития дошкольного образования для воспитателя были значимы такие качества личности, как гибкость, активность, креативность, обеспечивающие им выполнение вышеперечисленных функций.

Настоящее время можно охарактеризовать как период модернизации образования. Болонский процесс, являющийся основным механизмом реформы образования в России, в целом предопределяет создание единого пространства науки, образования и культуры, предоставляя возможность свободного перемещения людей, идей и информации [27, с. 19]. В условиях глобального рынка важными качествами современного человека становятся инициативность, способность творчески мыслить, находить нестандартные решения, осваивать быстро меняющиеся технологии, быть готовым к обучению и переобучению, определяющие его конкурентоспособность.

Введение в систему дошкольного образования федерального государственного образовательного стандарта отразилось на профессиональной деятельности воспитателя.

В условиях модернизации дошкольного образования воспитатель должен обеспечивать эмоциональное благополучие каждого ребёнка; организацию конструктивного взаимодействия детей в группе в разных видах деятельности, создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности, материалов; построение развивающего вариативного образования, ориентированного на зону ближайшего развития каждого воспитанника и учитывающего его психолого-возрастные и индивидуальные возможности и склонности; открытый характер образовательного процесса на основе сотрудничества с семьями воспитанников [190, с. 21–22].

Реализация федеральных государственных требований, а далее стандарта предполагает следующую модель организации образовательного процесса: совместная деятельность взрослого и ребёнка в непосредственно образовательной деятельности, в различных видах деятельности: игре, беседе, наблюдении, экспериментировании, проектной деятельности и др.; решение образовательных задач в ходе режимных моментов, в самостоятельной деятельности детей через разнообразную, гибкую предметно-развивающую и игровую среду, которая меняется в зависимости от тематики, определённой в основных общеобразовательных программах дошкольного образования, и интересов и запросов детей; взаимодействие с семьями детей по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования [129].

Принципиальным отличием этой модели является исключение учебного блока и организация обучения в других формах: совместной деятельности взрослого и детей, свободной самостоятельной деятельности детей, что не исключает, по мнению Д. Б. Эльконина, усвоения ими программного материала. Схема развития любого вида деятельности, в соответствии с концепцией Л. С. Выготского, такова: сначала она осуществляется в совместной деятельности со взрослыми, затем – в совместной деятельности со сверстниками после чего становится самостоятельной деятельностью ребёнка [33; 210].

Совместная деятельность взрослого и детей основывается на принципах, разработанных Н. А. Коротковой, предполагающих наличие гибкости воспитателя: включённость воспитателя в деятельность наравне с детьми; добровольное присоединение детей к деятельности без психического и дисциплинарного принуждения со стороны взрослого; свободное общение и перемещение детей во время деятельности при соответствии организации рабочего пространства; открытый временной конец занятия, когда каждый может работать в своём темпе [83].

Самостоятельная деятельность детей дошкольного возраста может осуществляться и развиваться в условиях обогащения необходимой и доступной предметно-развивающей среды. Исследования Л. М. Клариной, В. Т. Кудрявцева, Е. А. Лобановой, В. А. Петровского доказали, что развивающая среда дошкольного образовательного учреждения является продуктивным средством развития интеллектуальных и физических способностей. Под развивающей средой понимается «особым образом организованное социокультурное и педагогическое пространство, в рамках которого структурируются несколько взаимосвязанных подпространств, создающих наиболее благоприятные условия для развития и саморазвития каждого включенного в неё субъекта» [102, с. 67].

В федеральном государственном образовательном стандарте предусмотрены требования к предметно-пространственной среде образовательного учреждения, которая должна быть организована на принципах: «содержательно-насыщенности (разнообразие тематики материалов и оборудования); полифункциональности (возможности разнообразного использования различных составляющих предметно-развивающей среды); вариативности (достаточности наполнения для обеспечения самовыражения воспитанников, создания индивидуального комфорта и эмоционального благополучия); трансформируемости (возможности изменения предметно-развивающей среды); доступности и безопасности». Иначе говоря, предметно-пространственная среда «должна быть содержательно насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной» [190, с. 24].

При такой организации предметно-пространственной среды дошкольного образовательного учреждения, образование дошкольника происходит в общении и совместной деятельности педаго-

га и ребёнка или детей друг с другом, когда каждый является субъектом, что обеспечивает реализацию деятельностной модели образования детей, предоставляющей ребёнку возможность свободы самовыражения и самореализации личности, требующей гибкости воспитателя в организации субъект-субъектного взаимодействия с дошкольниками.

Для осуществления образовательного процесса в современных условиях воспитателю необходимо умение выстраивать взаимодействие с семьями воспитанников как активными участниками образовательного процесса. Согласно исследованиям А. А. Вербицкого, В. В. Давыдова, И. А. Зимней, В. И. Панова, В. Ф. Петренко, В. А. Слостёнина и др., воспитатель дошкольного образовательного учреждения выступает в качестве организатора развивающейся общности, в которой развитие каждого субъекта опосредуется совместной творческой деятельностью и общением, а значит, его взаимодействие является полисубъектным.

Полисубъектное взаимодействие воспитателя дошкольного образовательного учреждения с участниками образовательного процесса, к которым относятся воспитанники, их родители, администрация, педагоги, предполагает субъект-субъектные отношения объединённых совместной творческой деятельностью людей, способных к активности, действенности, интеграции, преобразованию окружающего мира и себя, а значит, наличие у воспитателя активности.

В качестве условий развития полисубъектного взаимодействия К. А. Абульханова-Славская, В. Ф. Петренко, В. В. Столин выделяют: повышение уровня самосознания входящих в него субъектов, отражение и понимание всеми субъектами системы взаимосвязей и отношений каждого из субъектов в полисубъекте; рефлексивная реконструкция каждым субъектом отношения других субъектов, входящих в полисубъект, к рассматриваемому предмету [1; 141; 182]. Рассматриваемым предметом в данном случае будет развитие субъектности дошкольника (рисунок 1).

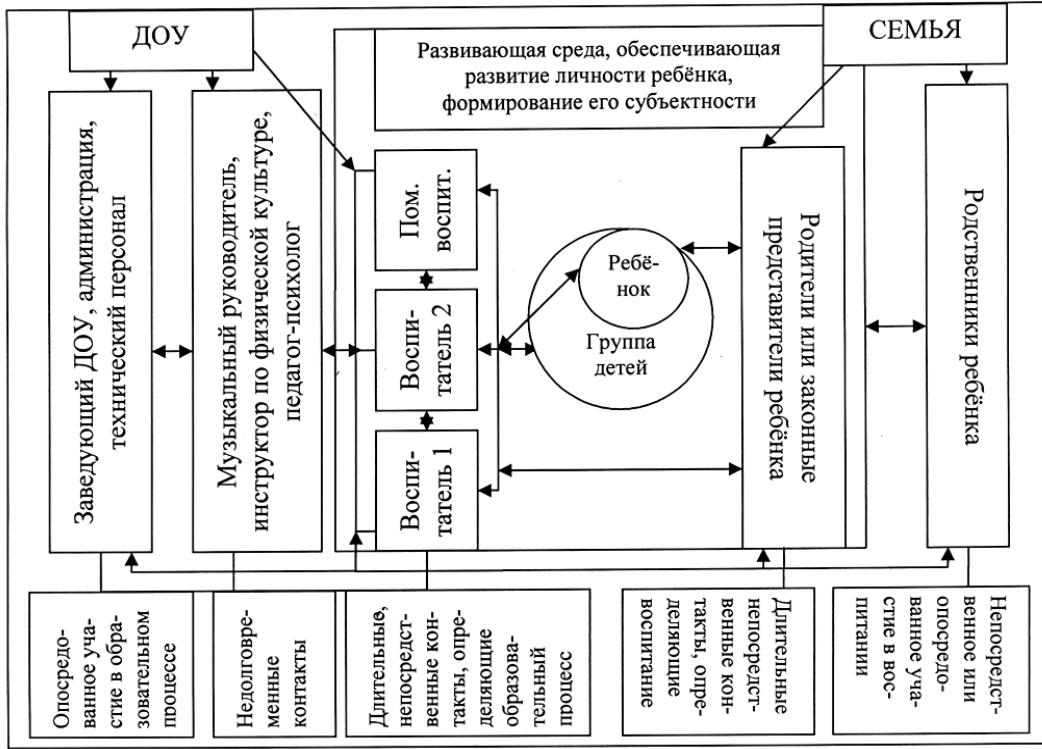


Рис. 1. Полисубъектное взаимодействие воспитателей ДОУ с участниками образовательного процесса

И. Ф. Исаев и В. И. Слободчиков утверждают, что превращение индивида в субъекта происходит в старшем дошкольном возрасте, так как субъект должен обладать набором таких качеств, как активность, инициативность, способность к взаимодействию [174]. В младшем и среднем дошкольном возрасте, когда ребёнок ещё не обладает ими, он является объектом образовательного процесса. Переход ребёнка из объекта в субъекта образовательного процесса возможен через развитие у него субъектности: воспитание инициативности, ответственности; обеспечение возможности самореализации в доступной для него деятельности (игровой, речевой, изобразительной, театрализованной и др.), самовыражения в ней; создание условий для самостоятельности, креативности (способности к творчеству), чему способствуют все участники образовательного процесса.

Итак, взаимодействие воспитателя с семьями воспитанников заключается в предоставлении возможности проявления активности и креативности как детей, так и членов их семей; в педагогическом просвещении членов семей; в объединении всех субъектов в совместную творческую деятельность, к которой привлекаются и другие педагоги дошкольного образовательного учреждения, которая может заключаться как в создании развивающей предметной среды (оборудовании уголков для различных видов деятельности и др.), так и в совместных творческих проектах (выставках совместного творчества: изобразительного, музыкального и др.), экскурсиях; в приобщении членов семей к непосредственно образовательной деятельности и т. д.

Сам педагог в процессе полисубъектного взаимодействия проявляет активность и креативность как в общении с участниками образовательного процесса, так и в организации развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении.

Федеральный образовательный стандарт определяет, что результатом деятельности воспитателя в дошкольном образовательном учреждении является развитие ребёнка, отражённое в целевых ориентирах на этапе завершения раннего и дошкольного образования.

Эти характеристики личности являются предпосылками формирования универсальных учебных действий, которыми ребёнок должен овладеть в начальной школе. Таким образом, выстраивается преемственность дошкольного и начального школьного образова-

ния, обеспечивается формирование у детей качеств, необходимых для развития успешной личности, готовой к жизни в быстро меняющихся условиях.

На основании анализа федерального государственного образовательного стандарта можно выделить функциональные обязанности современного воспитателя дошкольного образовательного учреждения.

Материнская функция предполагает обеспечение охраны физического и психического здоровья ребёнка, заботы о нём; создание в детском коллективе психологически комфортной среды.

Воспитательная функция состоит в учёте гендерных различий детей; в обеспечении взаимодействия между детьми и взрослыми, способствующего разностороннему развитию личности воспитанников, усвоению ими этических и нравственных норм.

Развивающая функция заключается в создании условий для самостоятельного познания детьми окружающего мира; в обеспечении связей знания с опытом детей, приобретённым самостоятельно; в использовании современных программ и технологий обучения, направленных на активизацию познавательно-исследовательской деятельности ребёнка; в реализации индивидуального подхода к его развитию.

Конструктивная функция педагога предполагает постановку педагогических целей, соответствующих уровню развития детей, т. е. прогнозирование результата своего труда; выбор адекватных форм совместной с детьми непосредственно образовательной деятельности, организации самостоятельной деятельности детей и взаимодействия с родителями воспитанников; выбор методов и приёмов интеграции образовательных областей; осуществление педагогом анализа собственной деятельности с точки зрения достижения педагогической цели, путей её достижения и коррекции деятельности.

Организационная функция педагога заключается в организации образовательного процесса в различных видах детской деятельности (игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтении), а также в ходе режимных процессов; в обеспечении предметно-развивающей среды для самостоятельной деятельности детей; во взаимодействии с родителями воспитанников, направ-

ленном на обеспечение физического, социально-личностного, познавательно-речевого, художественно-эстетического развития детей; в педагогическом обследовании детей на предмет достижения планируемых результатов освоения программного материала.

Коммуникативная функция предусматривает выстраивание субъект-субъектных отношений педагога с участниками образовательного процесса: детьми, коллегами по работе, членами семей воспитанников и представителями общественности.

Осуществление вышеперечисленных функций в рамках новой парадигмы образования требует от воспитателя кроме неизменных качеств (любовь к ребёнку, ответственность, эмпатия, эрудированность) таких качеств, как активность, гибкость, креативность, адаптивность. Указания на подобные качества присутствовали в исследованиях всех выделенных нами периодов развития дошкольного образования, но имели несколько иное содержательное наполнение и часто определялись иными терминами (энергичность, творческость, динамизм, эмоциональная устойчивость и т. д.).

Именно активность, креативность, гибкость, адаптивность являются, по нашему мнению, основными качествами для определения профессиональной мобильности воспитателя, так как обеспечивают стабильность в профессии в период адаптации к изменениям, способствуют реализации функциональных обязанностей в период нестабильности в профессиональной деятельности.

Активность воспитателя при выполнении воспитательной функции проявляется в обеспечении взаимодействия между участниками образовательного процесса (детьми, их родителями, коллегами), а организационной – в организации развивающей психологически комфортной для детей среды с учётом их потребностей, в расширении круга социального взаимодействия детей и взрослых, обеспечивающего развитие личности дошкольника и обогащение его социального опыта.

Креативность воспитателя при осуществлении развивающей функции проявляется в принятии нестандартных решений проблемных ситуаций для сохранения психологического комфорта детей, в импровизации при организации непосредственно образовательной деятельности, в подборе форм и методов воспитания, обучения и развития детей с ориентацией на их возможности и желания.

Адаптивность воспитателя при выполнении материнской функции требуется для адаптации к изменяющейся профессиональной среде в целях обеспечения охраны физического и психологического здоровья ребёнка и создания психологически комфортной среды для его развития.

Гибкость воспитателя при выполнении коммуникативной функции проявляется в умении выстраивать субъект-субъектные отношения с детьми, их родителями и коллегами в зависимости от меняющейся ситуации.

Изучение развития дошкольного образования в России позволяет констатировать, что профессиональная деятельность воспитателя изменяется в зависимости от социокультурных условий, от преобразований педагогической системы, от внешних обстоятельств, что говорит о возможных дальнейших преобразованиях её содержания.

Проведённый на основании функционального подхода ретроспективный анализ, позволил выделить периоды развития дошкольного образования и наиболее значимые функции и качества личности воспитателя:

– в период поиска содержания дошкольного образования и его программно-методической разработки (с XIX века до 1917 года) были названы материнская, воспитательная, обучающая, коммуникативная, гностическая функции и такие личностные качества, как любовь к детям, чуткость, внимательность, справедливость, энергичность, творчество и др. (Е. Н. Водовозова, Н. И. Новиков, В. Ф. Одоевский, А. С. Симонович);

– в период определения содержания дошкольного образования и чётких требований к профессиональной деятельности воспитателя ДОУ, разработки учебно-дисциплинарной модели образования детей (с 1917 года по 80-е годы XX века): воспитательная, ориентационная, обучающая, пропагандистическая, организационная, исследовательская, информационная, диагностическая, материнская функции; к личностным качествам добавились: политическая грамотность, эрудиция, требовательность, отзывчивость, инициативность, креативность, динамизм (Н. К. Крупская, Б. С. Лейкина, В. И. Логинова, П. Г. Саморукова, Т. А. Сваталова, Е. И. Тихеева и др.);

– в период поиска альтернативного содержания дошкольного образования, ухода от идеологизации, осознания ценности лично-относительно ориентированного образования детей (с 90-х годов по 2009 год): материнская, обучающая, воспитательная и развивающая, организационно-педагогическая, планово-прогностическая, коммуникативная, диагностическая, исследовательская, аналитическая, коррекционная, гностическая. Среди личностных качеств необходимыми стали: педагогический такт, оптимизм, эмпатийность, эмоциональная устойчивость, гибкость в общении, креативность (С. А. Козлова, С. Н. Лебедева, В. И. Логинова, Л. Н. Маневцева, П. Г. Саморукова и др.);

– в период модернизации образования, перехода от учебно-дисциплинарной к системно-деятельностной модели образования воспитанников детского сада (с 2009 года по настоящее время) перечень функций стал претерпевать изменения. Формирование нормативной базы обновляющейся системы дошкольного образования продолжается, но уже можно определить функции, наиболее актуальные в современной образовательной парадигме: материнская, воспитательная, развивающая, конструктивная, организационная, коммуникативная. При этом, сохраняя уже известные наименования, они вбирают новое содержание, соответствующее требованиям общества и государства.

Осуществление вышеперечисленных функций в рамках новой парадигмы образования требует от воспитателя кроме неизменных качеств (любовь к ребёнку, ответственность, эмпатия, эрудированность) таких качеств, как активность, гибкость, креативность, адаптивность. Указания на подобные качества присутствовали в исследованиях всех выделенных нами периодов развития дошкольного образования, но имели несколько иное содержательное наполнение и часто определялись иными терминами (энергичность, творческость, динамизм, эмоциональная устойчивость и т. д.).

Во все переломные периоды развития дошкольного образования происходили коренные изменения в формах и методах обучения и воспитания детей, в требованиях к личности и деятельности воспитателя дошкольного образовательного учреждения, которые способствовали мобилизации усилий педагогов на поиск информации, её переработку, освоение новых требований, приспособление к новым условиям профессиональной действительности. Со-

глашаемся с мнением Л. А. Пеньковой и понимаем под профессиональной действительностью часть общей действительности, которая включена в педагогическую деятельность профессионала [140, с. 47]. К профессиональной действительности воспитателя могут быть отнесены субъекты образовательного процесса (воспитатель, воспитанник, родители воспитанника, работники детского сада); их действия, методы воспитания; предметная развивающая среда дошкольного учреждения.

Определённые нами функции тем или иным образом осуществляются в различные исторические периоды, однако в зависимости от социокультурной ситуации в России меняют своё содержание, включая обязанности по отношению к ребёнку, членам его семьи и поддержанию собственного профессионализма. Соглашаемся с мнением С. А. Дружилова и понимаем под профессионализмом свойство человека систематически, эффективно и надёжно выполнять сложную профессиональную деятельность в самых разнообразных условиях [51, с. 26].

Анализ функциональных обязанностей воспитателя позволяет определить те личностные качества, которые обеспечивают их выполнение в различные исторические периоды, а значит, и при возможных преобразованиях в будущем: активность, креативность, гибкость, адаптивность. Следовательно, именно эти качества позволяют воспитателю адаптироваться к изменяющейся среде, динамическим социальным процессам, усиливающимся в последнее время, быть готовым к устареванию одних и появлению других функциональных обязанностей.

Активность и креативность, направленные на обеспечение развития ребёнка в различных видах деятельности во взаимодействии между участниками образовательного процесса, а также на создание развивающей комфортной среды, являются необходимыми для выполнения функциональных обязанностей любого работника системы дошкольного образования: воспитателя, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре и др. независимо от его профессионального уровня, любого типа дошкольного образовательного учреждения. Именно поэтому активность и креативность рассматриваются нами как наиболее необходимые для формирования профессиональной мобильности воспитателя по вертикальному вектору.

Для повышения собственного профессионального уровня или выстраивания карьеры воспитателю необходимы такие личностные качества, как адаптивность, гибкость и активность, так как, умело поддерживая коммуникативное взаимодействие с участниками образовательного процесса и социумом, адаптируясь к изменяющимся условиям профессиональной деятельности по охране, сохранению и укреплению здоровья детей, он может проявить данные способности в других условиях работы или на административной должности.

У воспитателей дошкольных образовательных учреждений возможен интерес к повышению своего профессионального уровня, который может в дальнейшем привести к выстраиванию карьеры (вертикальный вектор профессиональной мобильности), а также к освоению новых смежных профессий (горизонтальный вектор профессиональной мобильности). Движение по вертикальному вектору возможно путём перехода с должности воспитателя на административную должность (старшего воспитателя или руководителя).

В разделе «Квалификационные характеристики должностей работников образования» единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, в дошкольном образовательном учреждении выделяются следующие должности: руководителя (заведующего), педагогических работников (воспитателей, включая старшего, учителей-дефектологов, учителей-логопедов, музыкальных руководителей и др.), учебно-вспомогательного персонала (помощников воспитателей и др.) [128]. Несмотря на то, что официально старший воспитатель не относится к руководящему персоналу, по функциональным обязанностям он является таковым. В соответствии с этим вертикальная профессиональная мобильность воспитателя может состоять в перемещении его на должность старшего воспитателя и в дальнейшем – на должность руководителя.

В ходе экспериментальной работы нами был проведён опрос заведующих дошкольными образовательными учреждениями. 89 из 90 руководителей выстраивали собственную карьеру, переходя с должности воспитателя или педагога-психолога на должность старшего воспитателя, а затем руководителя. Один человек был назначен заведующим детским садом с должности завуча

школы, но и он имел практику работы педагогом в детском саду. На вопрос «Если у Вас освободится должность старшего воспитателя, кого бы Вы приняли на неё?» все руководители ответили, что хотели бы видеть на этой должности одного из воспитателей, который хорошо выполняет свои функциональные обязанности, имеет высокую квалификационную категорию и наделён такими качествами, как активность, гибкость и адаптивность, и сможет помочь остальным качественно выполнять профессиональные обязанности.

Движение по горизонтальному вектору может осуществляться как в этом же образовательном учреждении, например при освоении должности музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, учителя-логопеда (при получении соответствующего образования) или путём перехода в другое образовательное учреждение. Заведующие подтвердили, что в их детских садах существует практика получения воспитателями дополнительного профессионального образования, после чего они могут переходить в другие дошкольные образовательные учреждения из-за отсутствия вакансии, например педагога-психолога или учителя-дефектолога, а могут и остаться в этом же дошкольном учреждении, совмещая должности. При таком совмещении уровень профессионализма воспитателя значительно возрастает за счёт овладения дополнительными знаниями и умениями, которые он может применять в своей повседневной деятельности.

Определение профессионального уровня работников дошкольных образовательных учреждений осуществляется аттестационной комиссией, которая присваивает педагогам квалификационные категории: соответствие должности, первая и высшая квалификационная категория. Наличие высшей и первой квалификационной категории свидетельствует, что у воспитателя растёт профессиональный уровень, что он становится более грамотным специалистом. Это повышает профессиональный статус педагога и может привести к вертикальной профессиональной мобильности. Снижение профессионального уровня приводит к снижению профессионального статуса.

Так как профессиональный уровень необходимо подтверждать каждые пять лет, в течение которых могут происходить изменения в профессиональной деятельности, то интерес педагога к профес-

сиональной мобильности (её вертикальному вектору) будет способствовать поддержанию того статуса, который воспитатель имеет, или достижению большего: переходу с соответствия на первую квалификационную категорию, с первой на высшую, переходу на административную работу (восходящий вектор вертикальной мобильности). Отсутствие интереса к повышению профессионального уровня может привести к потере имеющегося статуса: понижению квалификационной категории, переводу на должность технического персонала по причине несоответствия должности (нисходящий вертикальный вектор профессиональной мобильности).

Однако потеря интереса к профессии воспитателя не лишает педагога возможности стать профессионалом высокого уровня в другой педагогической должности, оставшись в системе дошкольного образования.

Векторы профессиональной мобильности представлены на рисунке 2.

Федеральный образовательный стандарт определяет, что результатом деятельности воспитателя в дошкольном образовательном учреждении является развитие ребёнка, отражённое в целевых ориентирах на этапе завершения раннего и дошкольного образования.

Определение векторов профессиональной мобильности предполагает осознание её общих структурных компонентов, которые позволят рассмотреть механизмы её формирования.

Авторы большинства исследований, посвящённых профессиональной мобильности (С. Г. Желтова, Б. М. Игошев, Ю. И. Калининский, Д. С. Мурашов, И. В. Никулина, С. В. Нужнова), выделяют её личностный и деятельностный компоненты, однако наполняют их разным содержанием.

С. Г. Желтовой личностный компонент профессиональной мобильности представлен как набор качеств: открытость миру, гибкость, оперативность, толерантность, деятельностный компонент – умениями рефлексии, саморегуляции, самоопределения, проектирования [54].

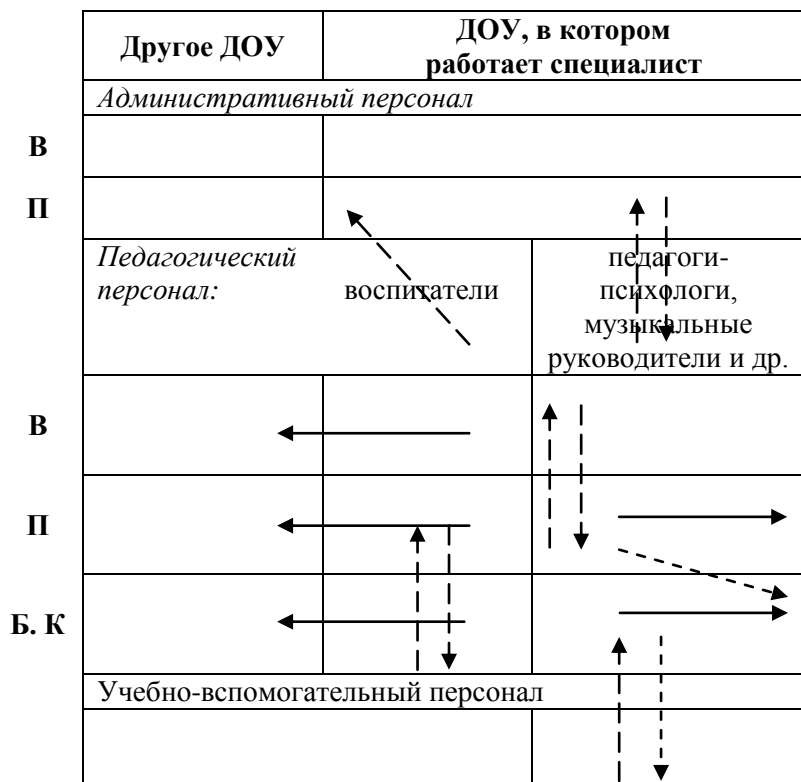


Рис. 2. Векторы профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений

Где \longrightarrow – горизонтальный вектор профессиональной мобильности воспитателя ДОУ; \dashrightarrow – восходящий или нисходящий вертикальный вектор профессиональной мобильности воспитателя ДОУ; **В** – высшая категория; **П** – первая категория; **Б. К** – без категории.

Б. М. Игошев, И. В. Никулина среди личностных качеств профессионально мобильного работника выделяют социальную активность, выражающуюся в готовности участвовать и участии в различных общественных мероприятиях, проектах разной содержательной направленности; высокую адаптивность к различным общественным ситуациям, функционально различным видам

деятельности; креативность, творческое преобразование любой ситуации [63; 160].

Д. С. Мурашов выделяет в профессиональной мобильности работника личностный, когнитивный и деятельностный компоненты. К личностным качествам он относит профессиональную мотивацию, гибкость профессионального мышления, чувство нового, оперативность включения в процессы преобразования деятельности предприятий, адаптивность к новым условиям, новым ролям и профессиональному статусу; в когнитивный компонент включает профессиональные знания работника в различных областях, в деятельностный – профессиональные компетенции [113].

И. В. Никулина выделяет мотивационно-ценностный, креативный, деятельностный и рефлексивный компоненты. Мотивационно-ценностный компонент выражается в интересе и склонностях к профессионально-педагогической деятельности, в потребности в профессионально-педагогической самореализации и достижениях, в установке на профессионально-педагогическое совершенствование, в ценностной ориентации на профессионально-педагогическую деятельность. Креативный компонент включает в себя интеллектуальную активность, самостоятельность в принятии решений, способность ориентироваться в нестандартных ситуациях, способность к инновациям в профессионально-педагогической деятельности. Деятельностный компонент представлен умениями соотносить свои действия с целями и действиями других, проектировать свою профессионально-педагогическую деятельность и предвидеть её последствия, проектировать траекторию собственного профессионального развития, навыками саморазвития и самосовершенствования. Рефлексивный компонент предполагает наличие способности к анализу педагогической ситуации, к осмыслению собственных профессиональных и личностных возможностей, к самокоррекции [124].

С. В. Нужнова в структуре профессиональной мобильности выделяет потребности, способности и знания. Потребности выражаются в мотивации самообразования, мотивации достижений, в установке на самоактуализацию, на оптимистическое восприятие действительности, на смену профессии. Среди способностей выделяются креативность, дивергентность, критичность мышления и способность к быстрому переносу знаний в профессиональную

деятельность. К знаниям относятся общеобразовательные, общепрофессиональные, профессиональные, а также ключевые квалификации и компетенции [127].

Многие исследователи включают в указанные компоненты интересы работника в саморазвитии, перемещениях в профессиональной сфере, наличие умений работать с информацией, оценивать свои действия, знания и умения проектировать траекторию своего профессионального развития.

Интересы воспитателя, связанные с горизонтальным вектором профессиональной мобильности, выражаются в саморазвитии, повышении квалификации для овладения новыми технологиями организации образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении. Социальные и профессиональные изменения мотивируют работника на реализацию данных интересов, что служит основанием для выделения ценностно-мотивационного компонента профессиональной мобильности воспитателя дошкольного образовательного учреждения.

Рассмотренные нами качества личности воспитателя: активность, креативность, гибкость, адаптивность могут обеспечить как осуществление интересов по освоению новой профессиональной деятельности в изменяющихся условиях (горизонтальный вектор профессиональной мобильности), так и повышение профессионального уровня или выстраивание карьеры (вертикальный вектор профессиональной мобильности). Выделенные качества личности воспитателя формируют личностный компонент профессиональной мобильности.

В изменяющихся условиях профессиональная деятельность воспитателя направлена не только на осуществление образовательного процесса с детьми, но и на саморазвитие, повышение своей квалификации, что предполагает наличие умений оценивать свои профессиональные умения и знания, а также пополнять эти знания и в соответствии с ними изменять профессиональную деятельность: осваивать новые образовательные программы, технологии дошкольного образования и применять их на практике (горизонтальный вектор профессиональной мобильности). Однако для повышения конкурентоспособности, определения собственных возможностей и конкретизации интересов в профессиональной деятельности воспитателю необходимо уметь проектировать тра-

екторию профессионального развития (вертикальный вектор профессиональной мобильности). Выделение умений, необходимых для профессиональной деятельности воспитателя в изменяющихся условиях, позволяет говорить о деятельностном компоненте профессиональной мобильности.

Осуществление профессиональной деятельности требует от воспитателя общих и профессиональных знаний. Но в ситуации концептуальных изменений в системе дошкольного образования воспитателю необходимо переосмыслить имеющиеся у него знания с позиций лично-ориентированного и системно-деятельностного подходов, познакомиться с новыми нормативными документами, регламентирующими деятельность работников сферы дошкольного образования, при этом уметь анализировать их содержание, выстраивать в соответствии с ними профессиональную деятельность, тем самым повышая свой профессиональный уровень (вертикальный вектор профессиональной мобильности). Это позволяет выделить когнитивный компонент профессиональной мобильности и обнаружить его взаимосвязь с деятельностным компонентом.

Как нами было установлено, в период изменения содержания дошкольного образования информация быстро устаревает и появляется новая, необходимая для осуществления профессиональной деятельности воспитателей. Следовательно, им необходимо умение не только искать, но и перерабатывать и творчески применять новую информацию.

Соглашаемся с мнением Н. С. Пономарёвой, которая рассматривает взаимосвязь креативности и способности работать с информацией, нестандартно применять её в своей деятельности [148, с. 42]. Таким образом, существует взаимосвязь личностного и когнитивного компонента профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Однако применение новой информации влечёт за собой анализ собственной деятельности, оценивание своих действий, имеющихся знаний. Следовательно, входящий в структуру профессиональной мобильности воспитателя дошкольного образовательного учреждения деятельностный компонент связан с ценностно-мотивационным компонентом в силу определения тех или иных преобладающих интересов воспитателя; с личностным компонен-

том, обеспечивающим внутреннюю активность в достижении целей, креативные решения возникших проблем, гибкость в разностороннем осмыслении поставленных задач; с когнитивным компонентом, позволяющим применять новую для себя информацию в деятельности.

Таким образом, в структуре профессиональной мобильности можно выделить ценностно-мотивационный, личностный, деятельностный и когнитивный компоненты.

На основании анализа научных исследований, посвящённых профессиональной мобильности, мы понимаем профессиональную мобильность воспитателей дошкольных образовательных учреждений как *интегративное свойство личности, характеризующее её готовность к повышению профессионального уровня как в рамках одной специальности, так и при освоении смежных специальностей в системе дошкольного образования, проявлению активности, креативности, гибкости, адаптивности, созданию траектории профессионального развития в соответствии с требованиями к профессиональной деятельности как педагогического, так и административного персонала.*

Структура профессиональной мобильности воспитателя ДОО представлена в таблице 5.

Таблица 5

Структура профессиональной мобильности воспитателя ДОО

Компоненты	Показатели
Ценностно-мотивационный	<p>Интересы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – к повышению квалификации, к саморазвитию; – к овладению новыми технологиями дошкольного образования; – к освоению обновлённой профессиональной деятельности в изменяющихся условиях, возникших под влиянием государственной политики в области образования или научно-технического прогресса;

	– к перемещениям в профессиональной сфере (повышению профессионализма, освоению смежных профессий)
Личностный	Качества личности, обеспечивающие выполнение профессиональных функций воспитателя: активность, креативность, гибкость, адаптивность
Деятельностный	Умения: – оценивать свои действия и имеющиеся профессиональные знания; – добывать, перерабатывать необходимые профессиональные знания и применять их в работе с детьми, родителями воспитанников, коллегами; – проектировать траекторию профессионального развития
Когнитивный	Имеющиеся необходимые для работы профессиональные знания в области дошкольной педагогики, психологии, технологий дошкольного образования, нормативного законодательства, актуальные в рамках новой парадигмы дошкольного образования

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что профессиональная мобильность воспитателей дошкольных образовательных учреждений предполагает наличие необходимых профессиональных знаний, личностных качеств, потребностей в профессиональном росте и самоопределении и умений, обеспечивающих реализацию этих потребностей. Следовательно, её формирование предполагает определение результативных средств, которыми могут быть специально созданные педагогические условия в процессе повышения квалификации.

§ 1.3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

Современная действительность такова, что для поддержания своего профессионализма воспитателю дошкольного образовательного учреждения необходимо периодически пополнять имеющиеся у него профессиональные знания, которые со временем устаревают, так как изменяются требования государства и общества к воспитанию и обучению детей дошкольного возраста, совершенствовать навыки, овладевать новыми функциональными обязанностями. Всё это возможно только в рамках непрерывного педагогического образования, необходимого на протяжении всей трудовой деятельности.

В исследованиях, посвящённых становлению и развитию профессионализма специалистов разного профиля, непрерывное образование трактуется как «интегральное образование, дающее возможность человеку приспособливаться к жизни, адаптироваться к постоянно меняющимся условиям» [17, с. 71]. Специалист проявляет интерес к тем знаниям, которые нужны ему для поддержания своего профессионализма в изменяющихся условиях профессиональной деятельности, то есть к новой, актуальной для него информации. Именно умение добывать, перерабатывать и применять новую информацию является в настоящее время необходимым.

Соглашаясь с мнением Р. С. Пионовой, под непрерывным педагогическим образованием мы понимаем социально-педагогическую систему взаимосвязанных форм, этапов, средств, способов подготовки педагога, повышения его профессионального мастерства, развития личностных качеств и способностей в течение всей жизни [143, с. 14].

Непрерывное педагогическое образование включает три звена профессионального становления педагога, органически связанные и образующие единую систему: первое – допрофессиональная подготовка (школы, гимназии, лицеи); второе – основное профессиональное образование (педагогические училища и колледжи, педагогические институты, академии, университеты); третье – послевузовское образование (аспирантура, докторантура, институты повышения квалификации, курсовая сеть) [143, с. 14].

Воспитатель дошкольного образовательного учреждения в рамках непрерывного педагогического образования получает допрофессиональную подготовку в организациях, которые реализуют программы среднего общего образования и обеспечивают профессиональную ориентацию обучающихся, и среднее профессиональное образование в педагогическом колледже. Затем он может получить высшее профессиональное образование, необходимое ему для выстраивания вертикального или горизонтального вектора профессиональной мобильности, выбрав специальность или направление в учреждении высшего профессионального образования. В дальнейшем в соответствии с законом «Об образовании в РФ» он имеет «право на дополнительное профессиональное образование по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года» [191, с. 42].

Последовательно обучаясь в вышеперечисленных образовательных организациях, воспитатель получает общие и профессиональные знания, умения, необходимые в его профессиональной деятельности, которые с течением времени обогащает и совершенствует в организациях дополнительного профессионального образования.

Под дополнительным профессиональным образованием мы понимаем образовательную систему, обеспечивающую повышение квалификации работников различных направлений или специальностей [191].

При анализе понятия «повышение квалификации» мы руководствуемся определением, предложенным В. В. Краевским, согласно которому «повышение квалификации – это получение дополнительных знаний по базовой специальности и совершенствование профессиональных умений на основе осмысления собственной деятельности в свете полученных знаний» [86, с. 55].

В. А. Горский и А. Я. Журкина определяют дополнительное профессиональное образование как специальную образовательную деятельность различных систем (государственных, общественных, смешанных), направленную на удовлетворение человека, творческое освоение им новой информации, формирование новых жизненных умений и способностей, расширение практического опыта, на его самоопределение и самореализацию не только в образовании, но и в сферах науки, культуры, производства, физической

культуры и др. [36; 55], следовательно, расширяющую перспективы работника, обеспечивающую ему возможности профессионального развития в различных направлениях (выстраивание карьеры, освоение смежных специальностей, повышение профессионализма), что соответствует вертикальному и горизонтальному векторам профессиональной мобильности.

Следовательно, деятельность преподавателя системы дополнительного профессионального образования, должна быть направлена на выявление изменений в требованиях к осуществлению профессиональной деятельности работников, которых он будет обучать на курсах повышения квалификации, и на изучение их запросов. В свою очередь, обучающиеся должны уметь оценивать свои профессиональные знания и определять недостающие профессиональные умения.

Анализ исследований О. В. Агаповой, Г. Л. Ильина, О. В. Чурикова позволяет утверждать, что непрерывное образование не ограничивается стенами учебного заведения, а продолжается в течение всей социальной жизни человека, а значит, предполагает наличие мотивации, интереса или потребности работника что-то узнать [131].

Изучению методологических и теоретических проблем, связанных с повышением квалификации работников образования, посвящены работы А. А. Вербицкого, В. А. Горского, В. И. Загвязинского, Б. М. Игошева, В. Ю. Кричевского, Э. М. Никитина, Г. Р. Хамитовой, Т. И. Шамовой и др. В них отмечаются значимость дополнительного профессионального образования и его влияние на профессиональное развитие педагогов. Для повышения уровня образования используются различные формы обучения, как традиционные (лекция, семинар, беседа и др.), так и активные (деловая игра, тренинг, проблемная лекция, дискуссия и др.) [30; 36; 56; 64; 88; 121; 197; 204].

Именно организации высшего и дополнительного профессионального образования Л. В. Горюнова определяет как «каналы мобильности», так как они должны готовить не только специалиста, могущего заниматься профессиональной деятельностью, но и личность, способную адаптироваться к меняющимся социальным условиям. А значит, они могут способствовать формированию у педагогов метаквалификации, способности компенсировать соб-

ственные профессиональные недостатки, определять направление своего профессионального развития. Достичь этого, по мнению исследователя, можно путём применения активных форм работы с обучающимися, так как именно они обеспечивают формирование интересов в саморазвитии, самосовершенствовании, самообразовании [37].

Инновационные изменения в функционировании системы дополнительного профессионального образования, по мнению Г. Р. Хамитовой зависят от развития педагогической науки и образовательной практики. Успешное развитие образовательной сферы в период модернизации невозможно без обеспечения опережающего характера этого процесса в системе дополнительного профессионального образования, так как оно должно обеспечивать рост профессионализма работников образования путём проблемных курсов, стажировок, профессиональной переподготовки [197, с. 11]. Однако при анализе исследований О. В. Агаповой, Г. Л. Ильина, О. Б. Чурикова, посвящённых непрерывному образованию, можно утверждать, что оно не ограничивается стенами учебного заведения, а продолжается в течение всей социальной жизни человека, а значит, предполагает наличие мотивации, интереса или потребности работника что-то узнать [3; 66; 131].

А значит, воспитателю дошкольного образовательного учреждения необходимы умения работы с информацией: добывать, перерабатывать необходимые знания и применять их в работе с участниками образовательных отношений, а также проектировать траекторию своего профессионального развития, что соответствует деятельностному компоненту профессиональной мобильности.

Можно предположить, что возможности формирования профессиональной мобильности следует изучать с позиции системно-деятельностного подхода. Это позволит рассмотреть изменения в профессиональной деятельности воспитателей и выстроить модель повышения квалификации, обеспечивающую овладение умениями, необходимыми для профессиональной деятельности в изменяющихся условиях.

Потребности общества в мобильных высокопрофессиональных кадрах требует иного теоретического осмысления деятельности преподавателя, работающего в системе дополнительного профессионального образования. Слушатели курсов повышения квали-

фикации обладают профессиональными знаниями, жизненным и профессиональным опытом, интересами и потребностями, которые необходимо учитывать при выстраивании образовательного процесса. В современных условиях обучение на курсах не самоценно, оно подчинено образовательным интересам самого обучаемого, что способствует выстраиванию процесса образования «как взаимного обмена информацией, предполагающего её передачу в обмен на полученную, где возможны отношения несогласия, спора, вызванного поиском решения» [131, с. 76]; оно перестаёт быть усвоением готовых знаний с помощью преподавателя, а становится способом информационного обмена личности с окружающими его людьми [3]. Значит, при быстром устаревании знаний повышение квалификации необходимо ориентировать на «мягкие навыки: умение адаптироваться к меняющейся окружающей среде, принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность, умение сотрудничать, ориентироваться в информационных потоках» [131, с. 40].

Такие подходы к дополнительному профессиональному образованию требуют создания образовательной среды, обеспечивающей формирование профессиональной мобильности: применения активных методов обучения; методической поддержки слушателей; использования в процессе обучения современных учебников, пособий, программ, технических средств и наглядных пособий [196].

Анализ исследований А. А. Вербицкого, В. И. Загвязинского, Ю. В. Кричевского, Э. М. Никитина, Г. Р. Хамитовой, Т. И. Шамовой и др. позволил выделить основные направления совершенствования системы дополнительного профессионального образования в современных условиях:

- переориентация на качественное изменение образования, т. е. ориентация на индивидуальность обучаемых и изменение отношения к процессу обучения через организацию современной образовательной среды [30; 121; 197];

- переориентация на создание программ и проектов нового поколения, способных обеспечить социальную эффективность системы образования, позволяющих оценивать достижения слушателей на протяжении всего процесса обучения, менять программы в зависимости от конкретных потребностей обучающихся [88; 197];

- предоставление обучаемым возможности выстраивать собственную траекторию профессионального развития [56; 121];
- переориентация на поддержание социальной мобильности, которая базируется на приобретении обучающимися «мягких навыков» в общении, сотрудничестве, работе с информацией и которая позволяет работникам образования самореализовываться в различных областях науки или практики, меня образовательные учреждения или свой статус в одном образовательном учреждении, повышая свой профессиональный уровень [30; 88];
- применение технологий, обеспечивающих самообразование, обеспечивающее возможность непрерывного образования на протяжении всей жизни [30; 197; 204].

Таким образом, в современных условиях повышение квалификации работников образования необходимо рассматривать не только в узком смысле – как обновление знаний для повышения профессионального уровня на данном этапе, но и в более широком – как создание условий для формирования профессиональной мобильности, обеспечивающей повышение их профессионализма в изменяющейся действительности, а значит, позволяющей успешно осуществлять свою профессиональную деятельность и в будущем на основе дальнейшего самообразования.

В теории непрерывного образования самообразование понимается как целостная система, эффективно функционирующая на разных этапах жизнедеятельности человека (Е. Д. Безниско, А. А. Бодалёв, А. В. Даринский, В. Н. Турченко и др.).

Анализ исследований Е. Д. Безниско позволяет определять самообразование как социальный процесс, связанный с практической деятельностью человека, особую целенаправленную познавательную деятельность, имеющую положительную мотивационную активность и самоорганизованность, характеризующую проявлением волевых усилий, наличием определённой системы познавательных умений и адекватного уровня самооценки [18, с. 36].

В содержательном плане самообразование многоаспектно. Общеобразовательный, предметный, психолого-педагогический и методический аспекты взаимосвязаны и дополняют друг друга. Самообразование выполняет различные функции: дополняет, уточняет, углубляет, расширяет базовые и профессиональные знания; компенсирует недостатки базового образования; способствует

формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности; помогает осмыслению деятельности коллег и собственной профессиональной деятельности, обеспечивает выстраивание траектории профессионального развития, тем самым является средством самопознания и саморазвития [65, с. 74].

Основной целью самообразования педагога является профессиональное и личностное самосовершенствование, повышение общей и профессиональной культуры, повышение компетентности, профессионального мастерства [18, с. 58].

К наиболее распространённым формам самообразования относятся подготовка к аттестации, научно-педагогическим конференциям, публикации, освоение новых технологий, изучение документов и методических материалов, рефлексия собственной деятельности, участие в экспериментальной деятельности, посещение и анализ методических мероприятий и др. [118].

Профессиональное самообразование рассматривается как вид творческой деятельности, в которой педагог решает задачи, которые по своему характеру являются исследовательскими, а значит, требуют творческого преобразования образовательного процесса [93; 183].

Таким образом, самообразование обеспечивает работнику образования получение психолого-педагогических и специальных знаний, творческое изучение опыта других педагогов, «поиск новых методических идей, способов и приёмов работы, анализ и обобщение собственного опыта с позиции современных государственных требований, творческое решение профессиональных задач с опорой на рекомендации науки и практики» [18, с. 13].

Следовательно, повышение квалификации работников образования в организациях дополнительного профессионального образования должно осуществляться с учётом современных требований к их профессиональной деятельности, строиться на основе интеграции образования и самообразования, изучения возможностей и запросов слушателей.

С учётом того, что деятельность преподавателя организации дополнительного профессионального образования должна быть направлена на «удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся услови-

ям профессиональной деятельности и социальной среды» [191, с. 67], а значит, на определение способов и путей его профессиональной мотивации, можно предположить, что профессиональную мобильность воспитателей дошкольных образовательных учреждений необходимо формировать на основе акмеологического подхода, что позволит учитывать интересы воспитателей к овладению новой профессиональной деятельностью в изменяющихся условиях, к перемещениям в профессиональной сфере и повышать у них интерес к саморазвитию.

По мнению К. А. Абульхановой-Славской, А. Г. Асмолова, А. А. Бодалёва, на современном этапе модернизации образования повышение квалификации должно выстраиваться с учётом запросов и возможностей педагогов, а значит, на основе изучения интересов воспитателей и в соответствии с их стажем и опытом работы [1; 10; 25].

Анализ работ Л. В. Горюновой, Ю. И. Калиновского позволяет предположить, что влияние социальных, политических и экономических факторов привело к повышению неопределённости характера профессиональной деятельности многих специалистов [37; 71]. Это повлекло за собой индивидуализацию этой деятельности, повысив конкурентность, что поставило человека перед необходимостью развивать профессиональную мобильность как проектирование своего труда, повышение уровня конкурентоспособности, выявление новых возможностей в своей профессии и профессиональную самореализацию. Следовательно, обострилась потребность педагога в умении проектировать содержание своей профессиональной деятельности в соответствии с собственными целями и возможностями.

Мы соглашаемся с мнением Л. В. Горюновой, что современная жизнь требует от педагогов прочных профессиональных навыков и готовности к неоднократной смене деятельности, переходу от освоенной деятельности к новой или более сложной [37, с. 110]. Это подразумевает наличие у них не только необходимых для выполнения определённой деятельности общих и профессиональных знаний и умений, но и знаний в смежных областях, нужных для решения различных профессиональных задач. Учитывая то, что профессиональная информация в последнее время быстро устаревает, воспитателям дошкольных образовательных учреждений не-

обходимо постоянно обновлять знания в области дошкольной педагогики, детской психологии, технологий дошкольного образования и законодательства для того, чтобы применять эти знания в профессиональной деятельности. Следовательно, можно предположить, что повышение квалификации воспитателей следует осуществлять с позиций компетентностного подхода.

Активность, креативность, гибкость, адаптивность являются именно теми личностными качествами, которые могут помочь воспитателю в адаптации к изменяющейся профессиональной деятельности. Возможности организации повышения квалификации воспитателей дошкольных образовательных учреждений, ориентированной на обеспечение таких педагогических условий, которые способствуют развитию данных качеств, можно рассматривать с позиций андрагогического подхода.

Для изучения поля повышения квалификации воспитателей дошкольных образовательных учреждений, соответствующего современным требованиям, нами были проанализированы программы курсов повышения квалификации, предлагаемые тридцатью пятью учреждениями дополнительного профессионального образования, а также учреждениями высшего и среднего специального образования в двадцати пяти регионах Российской Федерации.

Анализ этих программ показал следующее:

1) воспитателям предлагаются курсы по следующим направлениям: общие вопросы развития дошкольного образования; ознакомление с примерными и парциальными программами и их методическим обеспечением; деятельность воспитателя по обеспечению полноценного физического, художественно-эстетического, познавательного, речевого, социально-коммуникативного развития ребёнка в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования; деятельность воспитателя по обеспечению коррекции различных патологий в развитии ребёнка; деятельность педагога дошкольного образования по обеспечению преемственности дошкольного и начального общего образования; организация взаимодействия педагога с семьями воспитанников;

2) курсы повышения квалификации предусматривают работу с воспитателями как без опыта, так и с опытом работы;

3) повышение квалификации воспитателей предполагает курсовую подготовку как по одной программе с единой темой до 100 часов, так и выбор воспитателем модулей по 16–36 часов обучения, которые накапливаются;

4) воспитателям предлагается как классическая система повышения квалификации с лекциями и практическими заданиями, так и дистанционное обучение.

Таким образом, курсы повышения квалификации для воспитателей дошкольных образовательных учреждений ориентированы на профессиональную деятельность, обеспечивающую разностороннее развитие детей и необходимую коррекцию физических или психологических отклонений в развитии ребёнка. Воспитателей знакомят с изменениями, происходящими в дошкольном образовании с новыми требованиями к структуре основной образовательной программы дошкольного образования и условиям её реализации. Педагоги дошкольных учреждений имеют возможность выбирать модули и программы повышения квалификации, предусматривающие очное и заочное обучение. На курсах повышения квалификации используются как традиционные, так и активные формы обучения, обеспечивающие усвоение новых знаний, которые педагоги могут применять в профессиональной деятельности.

Однако при всём многообразии содержания повышения квалификации недостаточно внимания уделяется формированию профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений, которая способствовала бы проявлению их интереса к самообразованию, повышению профессионализма, выполнению функциональных обязанностей в меняющихся условиях, самостоятельному поиску информации и применению её в профессиональной деятельности, выстраиванию собственной траектории развития.

Принимая во внимание опыт организации повышения квалификации, накопленный в системе среднего, высшего и дополнительного профессионального образования, основываясь на выделенных компонентах профессиональной мобильности, определяем методологические подходы к её формированию: акмеологический, андрагогический, системно-деятельностный, компетентностный.

Соотношение компонентов профессиональной мобильности и методологических подходов представлено на рисунке 3.

Компоненты профессиональной мобильности			
Мотивационно-ценностный	Личностный	Деятельностный	Когнитивный
Акмеологический	Андрагогический	Системно-деятельностный	Компетентностный
Методологические подходы			

Рис. 3. Соотношение компонентов профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений и методологических подходов

Мы считаем, что разработка программы, направленной на формирование в системе дополнительного профессионального образования профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений, позволит обеспечить развитие необходимых личностных качеств воспитателя, а также определённого интереса к самоопределению и профессиональным достижениям, к выстраиванию траектории профессионального развития, к формированию умений работы с информационными потоками.

При разработке модели формирования профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений необходимо соблюдать следующие педагогические условия:

- содержание повышения квалификации, разрабатываемое в соответствии с федеральными и региональными требованиями к развитию системы дошкольного образования и интересами самого воспитателя дошкольного образовательного учреждения;
- контроль, позволяющий оценивать стартовые возможности и достижения педагогов в процессе повышения квалификации;
- создание мотивационного поля, способствующего развитию у воспитателя интереса к самообразованию;
- наличие у воспитателя собственной траектории профессионального развития;
- применение активных методов, современных форм повышения квалификации.

Выводы

1. Анализ научной литературы позволяет нам определить мобильность как свойство личности, обеспечивающее человеку способность быть готовым к быстрому и успешному овладению новыми технологиями за счёт приобретения недостающих знаний и умений, реализации своих личностных ресурсов в соответствии с требованиями профессиональной деятельности, что позволяет индивиду изменять статус и удовлетворять свои духовные и материальные потребности.

2. Основываясь на исследованиях С. Л. Рубинштейна, который доказал, что деятельность обуславливает формирование сознания человека, тем самым подчеркнув единство личности и деятельности, считаем, что наличие личностных качеств активности, креативности, гибкости, адаптивности осуществляет регуляцию профессиональной деятельности и позволяет проявляться профессиональной мобильности, выражающейся в повышении профессионализма, изменении статуса или места работы, в зависимости от чего различаются вертикальный и горизонтальный векторы мобильности.

3. Ретроспективный анализ развития системы дошкольного образования в России с позиции функционального подхода позволил выделить периоды коренных перемен в системе дошкольного образования, и установить, что дошкольное образование гибко реагирует на запросы и потребности общества. Нами были выделены основополагающие функции воспитателей дошкольных образовательных учреждений: материнская, воспитательная, развивающая, конструктивная, организационная, коммуникативная, обеспечивающие благоприятные для ребёнка условия для его разностороннего развития; рассмотрено соотношение их с личностными качествами воспитателей. Нами установлено, что для движения по горизонтальному вектору профессиональной мобильности наиболее значимы активность и креативность, а по вертикальному – активность, адаптивность, гибкость.

4. На основании анализа научных исследований мы определяем профессиональную мобильность воспитателей дошкольных образовательных учреждений как интегративное свойство личности, характеризующее её готовность к повышению профессио-

нального уровня как в рамках одной специальности, так и при освоении смежных специальностей в системе дошкольного образования, проявлению активности, креативности, гибкости, адаптивности, созданию траектории профессионального развития в соответствии с требованиями профессиональной деятельности как педагогического, так и административного персонала.

5. Ориентируясь на определённые исследователями проявления вертикального и горизонтального векторов профессиональной мобильности, предполагаем наличие у воспитателей дошкольных образовательных учреждений интереса к повышению своего профессионального уровня, выстраиванию карьеры или освоению смежных профессий в системе дошкольного образования и характеризуем их следующим образом: вертикальный вектор – это повышение профессионального уровня, выражающееся в переходе из одной квалификационной категории в другую, более высокую, или в переходе с должности воспитателя на административную должность; горизонтальный вектор – это освоение смежных педагогических специальностей в системе дошкольного образования (например, учителя-логопеда, педагога-психолога, музыкального руководителя и др.) или переход в другое дошкольное образовательное учреждение.

6. В содержании профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений в соответствии с вертикальным и горизонтальным векторами нами определены мотивационно-ценностный, личностный, деятельностный и когнитивный компоненты. Выявлены педагогические условия формирования профессиональной мобильности в процессе повышения квалификации данных специалистов: содержание повышения квалификации, разрабатываемое в соответствии с федеральными и региональными требованиями к развитию системы дошкольного образования и интересами самого воспитателя дошкольного образовательного учреждения; контроль, позволяющий оценивать стартовые возможности и достижения педагогов в процессе повышения квалификации; создание мотивационного поля, способствующего развитию у воспитателя интереса к самообразованию; наличие у воспитателя собственной траектории профессионального развития; применение активных методов, современных форм повышения квалификации.

Глава II. ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

§ 2.1. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

Педагогические условия формирования профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений, разработанные на основе теоретического анализа, потребовали экспериментальной проверки.

Опытно-экспериментальная работа по формированию профессиональной мобильности воспитателей включала констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Констатирующий этап эксперимента был направлен на изучение самооценки и экспертной оценки сформированности ценностно-мотивационного, личностного, деятельностного и когнитивного компонентов профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Выборку исследования составили 127 воспитателей дошкольных образовательных учреждений г. о. Самара. Из них 12 человек (9 %) имеют стаж работы до 5 лет; 50 человек (40 %) – от 6 до 15 лет; 43 человека (34 %) – от 16 до 25 лет; 22 человека (17 %) – от 26 до 35 лет.

Наличие компонентов профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений определялось с помощью следующих психолого-педагогических методик: адаптированного морфологического теста жизненных ценностей в сфере профессиональной жизни и образовании В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушкиной; диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда; теста на определение творческого потенциала, теста «Активный ли Вы человек?»; бесед; анализа продуктов деятельности воспитателей (проектов, дневников профессионального развития). Также нами был разработан тест для выявления профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений и бланк анкеты экспертной оценки, который обеспечивал достоверность результатов анкетирования.

рования. Логика выбора методов обусловлена задачей определить компоненты профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений, необходимого количественного и качественного анализа уровней её сформированности.

Соответствие психолого-педагогических методик выделенным компонентам профессиональной мобильности представлено в таблице 6.

Таблица 6

Методы педагогического исследования профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений

Компоненты профессиональной мобильности	Методы исследования
Ценностно-мотивационный	Морфологический тест жизненных ценностей в сфере профессиональной жизни и образовании (В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушкиной), тест выявления профессиональной мобильности воспитателей ДОУ, анкета экспертной оценки профессиональной мобильности воспитателей ДОУ
Личностный	Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерса, Р. Даймонда), тест на определение творческого потенциала, анкета, тест «Активный ли Вы человек?», тест выявления профессиональной мобильности воспитателей ДОУ, анкета экспертной оценки профессиональной мобильности воспитателей ДОУ
Деятельностный	Анализ продуктов деятельности воспитателей (проектов, дневников профессионального развития), беседы, тест выявления профессиональной мобильности воспитателей ДОУ, анкета экспертной оценки профессиональной мобильности воспитателей ДОУ

Когнитивный	Тест выявления профессиональной мобильности воспитателей ДОУ, анкета экспертной оценки профессиональной мобильности воспитателей ДОУ, анализ дневников профессионального развития, беседы
-------------	---

Таким образом, выбранные методы исследования позволяют целостно определить наличие (отсутствие) того или иного компонента профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Соответствие методов исследования структурным компонентам профессиональной мобильности подтверждается задачами исследования (таблица 7).

Таблица 7

Характеристика методов исследования

Диагностические методы исследования	Задачи исследования	Компоненты профессиональной мобильности воспитателей ДОУ
Тест на выявление профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений	Выявление уровня профессиональной мобильности воспитателей на основе самоанализа в соответствии с показателями всех компонентов	Ценностно-мотивационный, когнитивный, личностный, деятельностный
Анкета (экспертная оценка) профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений	Подтверждение достоверности уровня профессиональной мобильности воспитателей в соответствии с показателями всех компонентов	Ценностно-мотивационный, когнитивный, личностный, деятельностный

Анализ продуктов деятельности воспитателей (проектов, дневников профессионального развития)	Получение качественной характеристики показателей и признаков формирования профессиональной мобильности воспитателей	Когнитивный деятельностный
Морфологический тест жизненных ценностей в сфере профессиональной жизни и образования (В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушкиной)	Установление наличия профессиональных интересов и определение векторов профессиональной мобильности воспитателей	Ценностно-мотивационный
Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерса, Р. Даймонда)	Выявление уровня адаптации (дезадаптации) воспитателя к новым условиям работы	Личностный
Тест на определение творческого потенциала	Выявление уровня креативности и гибкости воспитателя в профессиональной деятельности	Личностный
Тест «Активный ли Вы человек?»	Выявление уровня активности воспитателя в профессиональной деятельности	Личностный

Опишем выбранные методы исследования более подробно. Тест на выявление уровня профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений предполагал определение уровня профессиональной мобильности по всем выявленным показателям. Нами были составлены утверждения,

соответствующие показателям когнитивного, ценностно-мотивационного, личностного и деятельностного компонентов. Воспитателям предлагалось выразить степень согласия с каждым из них (по пятибалльной шкале). На основании выставленных воспитателями баллов нами был определен уровень профессиональной мобильности.

У воспитателей с низким уровнем профессиональной мобильности знания в области дошкольной педагогики, психологии, технологий дошкольного образования и законодательных норм недостаточны для того, чтобы грамотно выстраивать образовательный процесс с детьми. Их действия большей частью интуитивны и бессистемны. При проведении обучающих мероприятий педагоги тяжело переключаются с одного вида деятельности на другой, долго адаптируются к новым условиям профессиональной деятельности. Им тяжело даётся поиск, переработка новой для них информации и применение её в работе. Они недостаточно объективно оценивают свои действия и имеющиеся профессиональные знания. Педагоги редко принимают участие в различных общественных мероприятиях, неумело решают профессиональные проблемы, что зачастую приводит к конфликтам в группах детей, родителей, коллег. У них недостаточно оформлены интересы к освоению новой профессиональной деятельности, овладению новыми технологиями дошкольного образования, повышению квалификации, плохо развиты умения проектировать траекторию своего профессионального развития.

У воспитателей со средним уровнем профессиональной мобильности есть необходимые знания в области дошкольной педагогики, детской психологии, технологий дошкольного образования, соответствующих новой парадигме дошкольного образования, однако они могут иметь несистематизированный характер. Они недостаточно знают законодательные нормы, что вызывает затруднения в выстраивании образовательного процесса, ориентированного на потребности и возрастные особенности вверенных им детей. У них присутствует интерес (возможно неустойчивый) к освоению новой профессиональной деятельности как в рамках смежных специальностей, так и в более высокой должности; стабильны интересы к овладению новыми технологиями дошкольного образования, что выражается в периодическом повышении ква-

лификации. Эти педагоги периодически участвуют в различных общественных мероприятиях, проектах, чем обеспечивают развитие личности своих воспитанников и обогащение их социального опыта. В их профессиональной деятельности возможны оригинальные и креативные решения профессиональных задач, проблемных ситуаций, быстрые переключения с одного вида деятельности на другой, но чаще эти действия стереотипны. Адаптация к новым условиям профессиональной деятельности проходит спокойно, без излишнего эмоционального перенапряжения. Педагоги этой категории умеют объективно оценивать свои действия и имеющиеся профессиональные знания; быстро получают навык работы с информацией, которую могут успешно применять в своей работе, однако у них недостаточно сформировано умение проектировать траекторию своего профессионального развития.

Воспитателей с высоким уровнем профессиональной мобильности можно охарактеризовать как педагогов, владеющих необходимыми знаниями в области дошкольной педагогики, психологии, технологий дошкольного образования, успешно реализующих свои знания в профессиональной деятельности с детьми, их родителями и своими коллегами. Они ориентируются в законодательстве, отслеживают появление новых нормативных актов и выстраивают образовательный процесс в соответствии с ними. Устойчивый интерес к новой для них профессиональной деятельности способствует тому, что они добиваются повышения по службе или осваивают новые специальности, находятся в постоянном самосовершенствовании. Они сами разрабатывают проекты, инициируют различные общественные мероприятия, направленные на развитие личности дошкольников и формирование у них социального опыта, и активно принимают в них участие. Для сохранения психологического комфорта в группе они способны принимать нестандартные решения, позволяющие им ориентироваться на возможности и желания детей, а оригинальные и креативные решения проблемных ситуаций часто позволяют избегать конфликтов с родителями воспитанников и коллегами. Адаптация к новым условиям работы проходит быстро, без эмоционального напряжения. Воспитатели этой категории объективно оценивают свои действия и имеющиеся профессиональные знания и быстро овладевают умениями работать с информацией: добывать, перера-

батывать и применять её в профессиональной деятельности, а также проектировать и успешно осуществлять траекторию своего профессионального развития.

Для подтверждения достоверности установленного на основе самоанализа уровня профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений нами была разработана анкета для экспертов – старших воспитателей тех учреждений, работники которых посещали курсы повышения квалификации. Старшим воспитателям предлагалось выразить согласие, частичное согласие или несогласие с утверждениями о наличии у их сотрудников профессиональной мобильности. Ответ старшего воспитателя «да» давал воспитателю 3 балла, ответ «частично» – 2 балла, ответ «нет» – 1 балл.

Первое тестирование и анкетирование проводилось в начале обучения воспитателей на курсах повышения квалификации, повторное – через год после окончания курсов.

Сопоставление анкет старших воспитателей с ответами воспитателей позволило объективно оценить уровень профессиональной мобильности последних.

Для определения степени обоснованности выводов при использовании тестовых оценок воспитателей дошкольных образовательных учреждений, определения дискриминативности заданий теста нами был вычислен коэффициент корреляции каждого задания с общим баллом всего теста, для чего использовалась формула коэффициента произведения моментов Пирсона:

$$r = \frac{n \sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[n \sum X^2 - (\sum X)^2][n \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

где r – коэффициент корреляции, X – результат по каждому заданию, Y – результат по всему тесту, n – количество попарных произведений, \sum – сумма.

Путём подстановки в формулу значений показателей мы получили $r = 0,953$, что говорит о высоком уровне эффективности теста. Следовательно, подтверждается обоснованность результатов измерения, что определяет валидность теста.

Для изучения качественной характеристики показателей и признаков формирования профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений нами были разра-

ботаны следующие критерии анализа продуктов их деятельности (проектов, методических разработок):

- цели и задачи разработанного продукта соответствуют заявленной теме;
- разработка показывает глубину общепедагогических и методических знаний;
- разработанные материалы не противоречат современным требованиям и направлены на развитие детей и обеспечение их эмоционального благополучия;
- в разработке использованы инновационные технологии;
- в ней определены методы профессионального развития воспитателя.

Анализ продуктов деятельности воспитателей (конспекты непосредственно образовательной деятельности, сценарии педагогических мероприятий с детьми, родителями воспитанников, коллегами) позволил преподавателю, работающему на курсах повышения квалификации, проводить консультирование, направленное на преодоление профессиональных затруднений воспитателей, а воспитателям – самостоятельно разрабатывать методические материалы и оценивать их.

Морфологический тест жизненных ценностей в сфере профессиональной жизни и образовании (В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушкиной) позволил установить наличие показателей ценностно-мотивационного компонента. Выделенные авторами ценности, в свете анализа профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений, можно рассмотреть как интересы, обеспечивающие проявление горизонтального («достижения», «сохранение собственной индивидуальности») и вертикального («развитие себя», «духовное удовлетворение», «креативность», «активные социальные контакты» «собственный престиж», «высокое материальное положение») векторов профессиональной мобильности. Перечисленные жизненные ценности в сфере профессиональной жизни и образовании свидетельствуют также о стремлении человека к активности, креативности, адаптивности. Таким образом, обработка морфологического теста позволила установить наличие или отсутствие у воспитателей дошкольных образовательных учреждений интереса не только к профессиональ-

ному развитию, но и к развитию тех или иных личностных качеств, определить векторы профессиональной мобильности.

Тест состоит из 32 утверждений, каждое из которых оценивается по пятибалльной шкале. Один балл обозначает, что смысл утверждения не имеет никакого значения; два балла – что он имеет небольшое значение; три балла – что смысл утверждения имеет определённое значение; четыре балла соответствуют важности утверждения; пять баллов свидетельствуют, что утверждение очень важно. В ключе перечислены номера вопросов, соответствующих вышеперечисленным жизненным ценностям. Ответы группируются, и баллы в каждой группе суммируются. Наибольшая сумма баллов соответствует преобладающим интересам и наиболее развитым качествам личности, а значит, и векторам профессиональной мобильности.

Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерса, Р. Даймонда) предназначена для определения уровня адаптивности (или дезадаптивности) человека к социальной и профессиональной жизни. Респондентам даётся опросник из 101 вопроса и 7 вариантов ответов: 0 баллов означает, что это к воспитателю совершенно не относится; 1 балл – что это не свойственно ему в большинстве случаев; 2 балла говорят о сомнениях по поводу того, что это можно к нему отнести; 3 балла – о нерешительности отнести это к себе; 4 балла выбираются, если это похоже, но нет уверенности в ответе; 5 баллов говорят, что, это для воспитателя типично; 6 баллов – что это полностью ему соответствует.

Вопросы выявляют типичное поведение человека в различных ситуациях, отношениях к окружающим его людям, предметам; показывают значимость перемен или стабильность в его действиях и окружении.

Тест на определение творческого потенциала позволяет определить у воспитателей дошкольных образовательных учреждений уровень креативности и гибкости в их профессиональной деятельности. Он представляет собой 18 вопросов, к которым даётся 3 варианта ответов. За ответ «а» начисляется 3 балла, за ответ «б» – 1 балл, за ответ «с» – 2 балла. Чем выше сумма баллов, тем больше развиты у субъекта креативные способности и гибкость в профессиональной деятельности.

Тест «Активный ли Вы человек?», который нами взят с сайта «Я – психолог», включает 13 вопросов со сложной системой ответов, подразумевающих как утверждения «да» и «нет», так и выбор предложенных четырёх высказываний. Суммирование баллов позволяет определить, насколько активную или пассивную жизненную позицию занимает субъект.

Таким образом, все диагностические методы исследования в комплексе позволяют оценить интересы воспитателя в профессиональной жизни, наличие у него активности, креативности, гибкости, адаптивности, знаний и умений эти знания добывать, перерабатывать и применять в профессиональной деятельности, а значит, позволяют определить наличие или отсутствие у него профессиональной мобильности, а также её уровень, что даёт, в частности, возможность проанализировать эффективность модели её формирования.

Для формирующего этапа эксперимента была разработана программа и методические рекомендации, реализованные в процессе повышения квалификации на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов центра повышения квалификации «Центр развития образования городского округа Самара».

Целью формирующего эксперимента была разработка и апробирование модели формирования профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

В ходе повышения квалификации воспитателей дошкольных образовательных учреждений решались следующие задачи:

1) обобщить имеющиеся у воспитателей профессиональные знания в области дошкольной педагогики, детской психологии, технологий дошкольного образования с учётом федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования;

2) изучить интересы воспитателей дошкольных образовательных учреждений в профессиональной деятельности;

3) создать необходимые педагогические условия для формирования у воспитателей дошкольных образовательных учреждений профессиональной мобильности.

Разработанная нами программа повышения квалификации «Профессиональная мобильность воспитателей дошкольных образовательных учреждений» содержит четыре модуля: «Вариативность системы дошкольного образования», «Реализация ФГОС дошкольного образования в образовательном процессе ДОУ», «Технологии усвоения новых компетенций», «Профессиональная деятельность специалистов в области дошкольного образования».

Каждый модуль соответствует одному компоненту профессиональной мобильности и обеспечивает формирование их показателей. При этом применение на курсах повышения квалификации воспитателей активных технологий образования приводило к развитию и смежных компонентов. Например, модуль «Вариативность системы дошкольного образования» способствовал формированию как ценностно-мотивационного, так и деятельностного компонента, так как обеспечивал определение воспитателями дошкольных образовательных учреждений собственных интересов и развитие умения проектировать траекторию своего профессионального роста. Модуль «Реализация ФГОС дошкольного образования в образовательном процессе ДОУ» был направлен на формирование личностного компонента, но влиял и на деятельностный, так как необходимые личностные качества проявлялись и закреплялись у воспитателя в профессиональной деятельности. Модуль «Профессиональная деятельность специалистов в области дошкольного образования» обеспечивал формирование не только деятельностного, но и личностного и когнитивного компонентов, так как проблемные лекции, презентации своего опыта работы, круглые столы, разработка собственных проектов актуализировали функции воспитателей в современных условиях модернизации образования и обеспечили пересмотр имеющихся профессиональных знаний и умений, а также развитие необходимых личностных качеств: активности, креативности, гибкости, адаптивности.

Взаимосвязь модулей программы повышения квалификации с выделенными компонентами профессиональной мобильности представлена на рисунке 4.

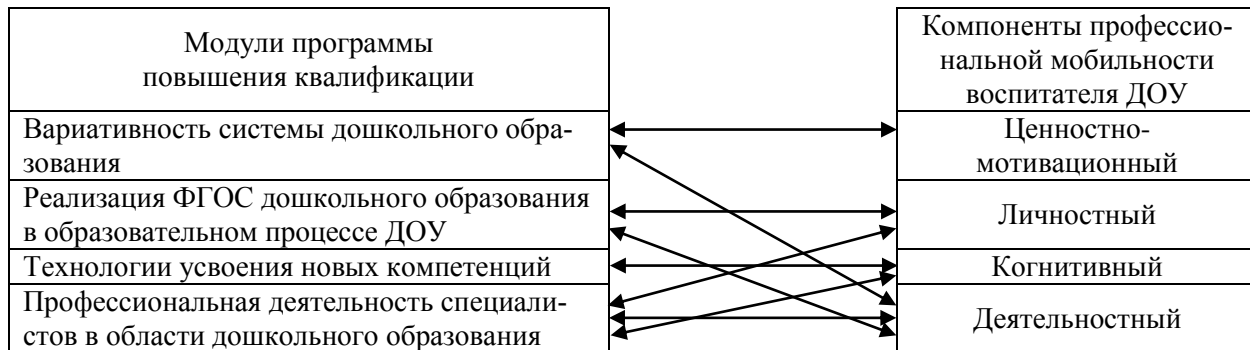


Рис. 4. Взаимосвязь модулей программы повышения квалификации и компонентов профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений

Каждый модуль содержит в себе несколько тем, которые прорабатываются как на аудиторных занятиях, так и в запланированной самостоятельной работе (таблица 8).

**Содержание программы
по формированию профессиональной мобильности воспитателей ДОУ**

Модули программы	Темы	Формы аудиторной работы	Содержание самостоятельной работы
Вариативность системы дошкольного образования	Разнообразие видов и типов ОУ, предоставляющих услуги для детей дошкольного возраста	Проблемные лекции; дискуссия «Оценка результативности дошкольного образования»; анализ нормативных документов, регламентирующих деятельность ДОУ	Составление схемы «Система дошкольного образования в городе» с краткими пояснениями
Реализация ФГОС дошкольного образования в образовательном процессе ДОУ	Применение технологий дошкольного образования в новых условиях образования детей. Полисубъектное взаимодействие воспитателя с участниками образовательных отношений. Организация развивающей среды	Проблемные лекции; круглый стол «Обеспечение разнообразных видов деятельности детей в образовательном процессе ДОУ»; индивидуальные консультации; дискуссии по затрагиваемым проблемам профессиональной деятельности; диспут «Проблемы полисубъектного взаимодействия воспитателя с участниками образовательных отношений»; рефлексивный практикум; мозговой штурм «Игра как сред-	Составление тематических перспективных планов образовательной работы с детьми. Эссе «Мои достижения в профессиональной деятельности». Проект предметной развивающей среды своей группы. Анализ проблем и достижений в профессиональной деятельности

	в ДОУ	ство разностороннего развития детей»; деловая игра «Родительское собрание на тему «Организация развивающей среды в ДОУ»; ведение педагогического дневника	
Технологии усвоения новых компетенций	Принципы и условия рациональной работы с информацией	Проблемная лекция; анализ нормативных документов, примерных основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования; рефлексивный практикум	Разработка плана родительского собрания по проблемной теме. Составление справки по соответствию содержания образовательной деятельности в определённой группе ДОУ нормативным документам
Профессиональная деятельность специалистов в области дошкольного образования	Обеспечение качества и результативности дошкольного образования через взаимодействие административного и педагогического персонала	Проблемная лекция; мозговой штурм «Условия обеспечения качества дошкольного образования в ДОУ»; рефлексивный практикум; технология «Открытое пространство»	Составление индивидуального плана профессионального развития

Как аудиторные занятия, так и самостоятельная работа по самообразованию позволили слушателям курсов обобщить имеющиеся у них профессиональные знания и пересмотреть их с позиции новых федеральных документов, что актуализировало умения оценивать свои действия и имеющиеся профессиональные знания; добывать, перерабатывать и применять в профессиональной деятельности новые знания; проектировать траекторию своего профессионального развития.

Проблемные лекции, анализ нормативных документов создавали условия для осознания воспитателями необходимости профессионального развития. Разработка проектов, участие в круглых столах, диспутах, дискуссиях, деловых играх, отработка полученных знаний на практике позволили воспитателям сформировать личностные качества, необходимые для выполнения профессиональных функций в новых условиях: активность, креативность, гибкость, адаптивность.

Результативность формирующего эксперимента была обеспечена созданием при повышении квалификации воспитателей дошкольных образовательных учреждений на базе учреждения дополнительного профессионального образования педагогических условий формирования профессиональной мобильности.

Диагностика, проведённая в рамках констатирующего эксперимента, позволила оценить стартовые возможности воспитателей, а ведение дневников достижений дало им возможность самостоятельно определять проблемы и искать пути их решения. Проблемные лекции, дискуссии, круглые столы позволяли рассматривать разнообразные вопросы, интересующие воспитателей, что делало программу обучения гибкой, учитывающей запросы и потребности педагогов, посещающих курсы повышения квалификации. Самостоятельная работа, предусматривающаяся при реализации каждого модуля, способствовала формированию осознанного интереса воспитателей к самосовершенствованию. Индивидуальное и групповое консультирование позволяло ориентироваться в информационных потоках, обеспечивало индивидуальный подход к планированию траектории профессионального развития.

Таким образом, разработанная модель формирования профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений была реализована на практике. Её результатив-

ность была доказана в ходе контрольного этапа путём сравнительного анализа результатов опытно-экспериментальной работы, полученных во время проведения констатирующего и формирующего этапов эксперимента.

§ 2.2. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

Методологической основой нашего исследования являются философские, педагогические и психологические концепции и теории образования, познания и развития личности, опирающиеся на системно-деятельностный, андрагогический, компетентностный и акмеологический подходы, с позиции которых и выстраивалась модель формирования профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений (рисунок 5), что обусловлено стремлением системно и целостно подойти к раскрытию, обоснованию и решению проблемы развития профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений в рамках повышения квалификации.

Рассмотрим особенности каждого подхода и диалектику их взаимодействия в рамках нашего исследования.

Системно-деятельностный подход, разработанный А. Н. Аверьяновым, В. Г. Афанасьевым, Л. С. Выготским, В. В. Давыдовым, А. Н. Леонтьевым, А. Р. Лурия, М. Н. Скаткиным, Д. Б. Элькониным и др. [2; 13; 33; 44; 101; 171], является направлением методологии познания педагогических процессов, предполагающим рассмотрение образовательного процесса с позиции теории систем, в которой выделяются результаты деятельности.

Педагогическая система включает в себя цели и содержание образования, дидактические процессы и их формы, деятельность педагога и обучаемого. Все элементы внутри системы взаимосвязаны. Построение модели, обеспечивающей развитие профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений, невозможно без учёта преобразований в компонентах системы дошкольного образования, качественного изменения их отношений между собой.



Рис. 5. Модель формирования профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений

Модернизация системы дошкольного образования подразумевает изменения в деятельности воспитателя ДООУ: гибкое реагирование в образовательном процессе на желания ребёнка; переход от учебной модели образования дошкольника к совместной творческой деятельности с ребёнком, приобщение родителей воспитанников к реализации образовательной программы дошкольного образовательного учреждения, что послужит предпосылками формирования профессиональной мобильности.

Источником и движущими силами развития системы, по мнению М. А. Арларского, выступают внешние и внутренние факторы: внутренние отношения, противоречия и взаимодействия элементов системы [7]. К факторам детерминации деятельности как системы относят:

- реальные потребности субъектов и обстоятельства, составляющие возможность их удовлетворения (В. А. Демичев);
- факторы управления деятельностью извне и изнутри, природные, социальные и культурные факторы, а также потребности среды и деятельности субъектов (М. С. Каган);
- объективные (природные и общественные) и субъективные условия, включающие в себя деятельность и силы сознания, направляющие эту деятельность (Л. И. Чинакова).

При построении модели формирования профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений необходимо учитывать выделенные в общей теории систем внешние и внутренние (субъективные и объективные) источники их возникновения и развития.

В условиях реальной педагогической деятельности воспитателей дошкольных образовательных учреждений внутренними источниками построения модели формирования их профессиональной мобильности являются основные изменения профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования и управленческие действия администрации дошкольных учреждений, а внешними – социальные условия, требования государства и общества.

Следовательно, модель формирования профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений в процессе повышения квалификации должна определять цели и содержание повышения квалификации, обеспечивать адаптацию

воспитателей к новым условиям и видам деятельности и их реализацию в новых условиях, развивать у них интерес к преобразованиям и изменениям, к выбору траектории профессионального развития.

Целевым элементом модели является формирование профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Содержательный элемент модели представлен программой «Профессиональная мобильность воспитателей дошкольных образовательных учреждений», построенной по модульному принципу, обеспечивающей развитие ценностно-мотивационного, личностного, деятельностного и когнитивного компонентов профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Результативный элемент модели – сформированность профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Компетентностный подход напрямую связан с объектом нашего исследования и является для нас ключевым. Соглашаемся с И. А. Зимней, Т. Е. Ивановой, О. Е. Лебедевым, А. К. Марковой, А. В. Хуторским, которые считают, что образование в настоящее время призвано не увеличивать информированность человека в предметных областях, а обеспечивать ориентированность его в новых ситуациях профессиональной, общественной и личной жизни, т. е. формировать ключевые компетенции [60; 62; 98; 108; 200]. Основные положения компетентностного подхода: направленность на результат образования, выражающийся в применении знаний на практике; сложная, интегративная природа этого результата; формирование личностного качества как сложного новообразования [60; 200].

Разделяя мнение Т. Е. Ивановой, что компетентностный подход – это «попытка привести образование в соответствие с потребностями рынка труда», мы считаем, что данный подход обеспечивает адекватное построение образовательной деятельности в соответствии с государственным заказом; результативность образования, выражающуюся как в количестве знаний, так и в способности человека добывать, перерабатывать и применять их в профессиональной деятельности [62].

Обобщая сложившиеся в науке представления, под компетентностным подходом в формировании профессиональной мо-

бильности воспитателей понимаем единую систему определения целей, отбора содержания, организационного, технологического обеспечения процесса повышения квалификации, гарантирующую высокий уровень и результативность профессиональной деятельности воспитателя дошкольного образовательного учреждения.

Применение компетентного подхода позволило нам выстроить содержание образования в соответствии с поставленной целью. Использование в процессе повышения квалификации технологий компетентного обучения обеспечивало:

- обобщение имеющихся у воспитателей знаний, необходимых для профессиональной деятельности с учётом современных законодательных актов (когнитивный компонент профессиональной мобильности);

- сформированность умений оценить свои действия и имеющиеся профессиональные знания; добывать, перерабатывать, применять профессиональные знания в работе с детьми, родителями воспитанников и коллегами; умений проектировать траекторию профессионального развития (деятельностный компонент профессиональной мобильности).

Андрагогический подход (М. Т. Громкова, Ю. И. Калиновский, А. И. Кукуев) предполагает моделирование обучения с опорой на андрагогические принципы и технологии, целью которых является создание условий для реализации потребностей специалистов [42; 71; 95].

Андрагогические принципы обучения, преподавания и учения основываются на методологических принципах гуманистической парадигмы личностно ориентированного образования взрослых: природосообразности, культуросообразности, индивидуально-личностного подхода, ценностно-смысловой направленности образования. Использование этих принципов на курсах повышения квалификации позволяют преподавателю выстраивать образовательный процесс с учётом знаний и опыта воспитателей и опираться на них, а воспитателям перенимать опыт и знания преподавателя, чтобы затем творчески использовать их при решении проблем. Основными в рамках андрагогического подхода признаны методы анализа личного опыта обучающихся в ходе его активизации преподавателем и современные методы обучения, ориен-

тированные на решение проблем: интерактивные, диалоговые, организационно-деятельностные.

Изложенное выше определило операционный элемент модели формирования профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Слушатели курсов повышения квалификации, включённые в активные формы работы, решали психологические проблемы, переосмысливали свой профессиональный опыт, искали возможности для развития различных личностных качеств, способствующих формированию профессиональной мобильности: активности, креативности, гибкости, адаптивности, получали опыт профессиональной деятельности в сложных ситуациях и выстраивали траекторию своего профессионального развития. Полученные на курсах повышения квалификации навыки самообразования воспитатели смогут использовать на протяжении всей активной социальной жизни.

Результативность повышения квалификации воспитателей дошкольных образовательных учреждений достигалась через создание проблемного поля, соотнесение его с профессиональным опытом обучаемых, их мотивацию, обеспечивающую включённость в коллективную мыследеятельность. В результате, кроме приращения знаний в области своей профессии, воспитатели развивали навык выстраивания продуктивного общения с целью информационного обмена с окружающими людьми, совершенствующийся на протяжении всей жизни за счёт самообразования. При условии длительного (до семи месяцев) включения воспитателей в процесс повышения квалификации (занятия проходили один раз в неделю без отрыва от производства) у них формировались интересы, определяющие стратегию собственного развития, побуждающие к постоянному саморазвитию и творческому отношению к профессиональной деятельности, перенесению вновь полученных знаний в профессиональную деятельность, что и обеспечивало у них формирование профессиональной мобильности.

Таким образом, андрагогический подход обеспечивает формирование личностного и мотивационно-ценностного компонентов, а также предполагает:

– предоставление воспитателям широких возможностей для самореализации;

– использование опыта воспитателей для их обучения и коррекции устаревшего опыта;

– быстрое применение знания на практике, что возможно при проведении занятий один раз в неделю без отрыва от производства;

– осознание собственных интересов в профессиональном росте и самостоятельном выборе направления профессиональной мобильности, выраженной как в повышении квалификации, так и в освоении других профессий, чему способствовало ознакомление воспитателей с функциональными обязанностями работников сферы дошкольного образования.

Акмеологический подход, отражённый в работах А. А. Бодалёва, А. А. Деркач, Н. В. Кузьминой, В. И. Макаковой, А. А. Реана и др., предполагает рассмотрение способов и путей актуализации и формирования профессиональной мотивации специалистов, выявление личностных ресурсов и плодотворное использование их для достижения успеха в профессиональной деятельности [25; 48; 93; 106; 153].

С позиции акмеологического подхода формирование профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений есть определение стратегии профессионального развития через самообразование путём рефлексии, побуждение себя к постоянному саморазвитию и творческому отношению к профессиональной деятельности.

Реализация акмеологического подхода предполагала выбор и использование адекватных методов и средств обучения, создание в коллективе соответствующего психологического микроклимата. При использовании проблемных ситуаций, предложенных самими воспитателями, анализе открытых мероприятий с дошкольниками переосмысливаются профессиональные интересы воспитателей. У них появляются возможности для развития активности, креативности, гибкости, адаптивности, необходимых в профессиональной деятельности, а также проектируется траектория профессионального развития. Самостоятельная работа обучающихся давала возможности их самореализации в новой для них деятельности, результат которой обсуждался на групповых и индивидуальных консультациях.

Таким образом, применение на курсах повышения квалификации акмеологического подхода позволило обеспечить формирование ценностно-мотивационного и личностного компонентов профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений и способствовало:

- ориентации преподавателей на формирование у воспитателей умений оценивать свои действия и имеющиеся профессиональные знания;

- освоению воспитателями технологий, позволяющих самостоятельно добывать и перерабатывать необходимые в профессии знания, а также применять их на практике;

- формированию у воспитателей умений проектировать траекторию своего профессионального развития.

Диалектика взаимосвязи методологических подходов позволила нам определить основные принципы обеспечения формирования профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений в процессе повышения квалификации.

Принцип соответствия целей и содержания федеральным государственным требованиям (нормативным документам) – ориентирует процесс обучения на проблемы профессиональной деятельности воспитателей в соответствии с новыми требованиями к системе дошкольного образования.

Принцип модульности – способствует построению обучения в соответствии с программой курса, состоящей из нескольких ограниченных, логически завершённых модулей, обеспечивающих формирование профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений в соответствии с выделенными компонентами.

Принцип единства социального и профессионального опыта – реализует идею использования воспитателями опыта, выступающего в качестве одного из источников обучения и самообучения, определяет взаимосвязь познавательных процессов и механизма становления личности профессионала в структуре конкретной деятельности.

Принцип актуализации и коррекции сложившегося опыта и личностных установок – позволяет выстраивать образовательный процесс с учётом знания и опыта воспитателей в работе по различным образовательным программам и использовать этот опыт

в процессе коллективного обсуждения, обеспечивать обмен профессиональным опытом педагогов для решения проблем, преодоления трудностей.

Принцип гибкости и динамичности – предполагает индивидуальный подход к усвоению знаний с использованием современных образовательных технологий, определяющих в качестве рефлексивной цели анализ конкретных профессионально-личностных затруднений, их характера и причин.

Все принципы тесно взаимосвязаны и отражают сущность комплексного методологического обеспечения формирования профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений в процессе повышения квалификации.

Сформулированные цели, задачи и принципы позволяют рассмотреть содержательный и операционный элементы модели развития профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Содержательный элемент модели включает темы и разделы программы, актуальность которых диктуется социально-экономической ситуацией в государстве, и акцентирует внимание воспитателей на проблемах, связанных с их профессиональной деятельностью.

Операционный элемент модели определялся с учётом структурных компонентов профессиональной мобильности. Были отобраны активные формы и методы обучения, являющихся средством её развития: проблемные лекции, анализ документов, рефлексивный практикум, технологии «Открытое пространство» и мозговой штурм, дискуссии, диспуты, деловые игры, самостоятельная работа, ведение педагогического дневника.

Проблемные лекции способствовали творческому общению преподавателя с аудиторией, помогали воспитателям быть активными участниками образовательного процесса, развивали их творческое мышление. На лекционных занятиях «Разнообразии типов и видов образовательных учреждений, предоставляющих услуги для детей дошкольного возраста», «Применение технологий дошкольного образования в новых условиях обучения детей дошкольного возраста», «Полисубъектное взаимодействие воспитателя с участниками образовательного процесса», «Организация развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении», «Принципы

и условия рациональной работы с информацией», «Обеспечение качества и результативности дошкольного образования через взаимодействие административного и педагогического персонала» рассматривались профессионально-важные качества воспитателей, его функции, его педагогическое творчество, рефлексия, инновации в системе дошкольного образования. Перед педагогом учреждения дополнительного профессионального образования стояла задача создать проблемную ситуацию, побудить воспитателей к поискам решения проблемы. Для этого новый теоретический материал представлялся в форме проблемной задачи, в условии которой имеются противоречия, требующие обнаружения и разрешения. Последнее проходило в форме сотрудничества. Воспитатели высказывали свои точки зрения, мотивировали согласие или несогласие с коллегами, учились воспринимать и принимать чужую информацию, обосновывать свои суждения, избегать конфликта, владеть собой, что способствовало развитию личностного компонента профессиональной мобильности.

Дискуссии и диспуты на темы «Оценка результативности дошкольного образования», «Проблемы полисубъектного взаимодействия воспитателя с участниками образовательного процесса» способствовали проявлению активности воспитателей. Несмотря на схожесть данных форм работы с аудиторией, есть некоторые различия в их организации и проведении. Дискуссия стимулирует инициативность специалистов, способствует развитию их коммуникативных способностей, умения критиковать или отвергать мнение, поиску группового соглашения в виде общего мнения или решения. Диспутом же является специально организованное «представление», в ходе которого происходит демонстративное столкновение мнений по какому-либо вопросу (проблеме) [96]. К диспуту преподаватель готовил наиболее активных слушателей, что позволяло отрабатывать на практике полученные умения, аргументированно излагать свою точку зрения, сохранять выдержку и спокойствие, воспринимать критику, с уважением относиться к мнению оппонента. Всё это способствовало формированию личностного компонента через развитие в общении личностных качеств активности, гибкости.

Технология «Открытое пространство» давала воспитателям возможность совершенствовать навыки аналитической деятельно-

сти, создавала условия для максимального развития потенциала педагогов (т. е. тех знаний, опыта, которые трудно обнаружить в обычной деятельности); позволяла решать проблемы при работе в команде, быстро реагировать на изменения, помогала в профессиональном самоопределении.

Стихийное создание творческих групп, свободное перемещение их участников, самостоятельное определение и решение проблем обеспечивали формирование адаптации к изменяющейся профессиональной действительности.

Творческие группы создавались для анализа нормативных документов, регламентирующих деятельность работников учреждений дошкольного образования; решения проблемных ситуаций в работе; самостоятельного составления вопросов по содержанию методического материала для последующего обсуждения; разработки сценария родительского собрания по проблемной теме; составления справок по соответствию содержания образовательной деятельности федеральным требованиям; написания перспективного плана по одной из образовательных областей; анализа форм и методов повышения профессиональной компетентности воспитателя в условиях ДООУ. Работа в творческих группах позволила воспитателям обогатить опыт методической работы; повысила их интерес к деятельности административного персонала детского сада. Воспитатели учились оценивать свои действия и имеющиеся профессиональные знания, прогнозировать последствия собственной деятельности, добывать информацию из различных источников и определять степень её важности, ориентироваться в инновационных технологиях дошкольного образования и подбирать их в соответствии с поставленными образовательными целями. Работа в творческих группах способствовала проектированию собственной траектории развития. Данная форма работы не только обогащала знания и формировала умения применять их на практике, но и формировала адаптивность воспитателей к стихийным, незапланированным ситуациям. Следовательно, она обеспечивала развитие когнитивного, деятельностного и личностного компонентов профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Рефлексивный практикум – это реконструкция нормы рефлексивной деятельности по анализу и самоопределению в проблем-

ных и конфликтных ситуациях. Он включал этапы рефлексивной реконструкции занятия, индивидуальной рефлексивной реконструкции форм и содержания занятия, согласования индивидуальных реконструкций в микрогруппах, докладов микрогрупп и общей дискуссии, подведения итогов практикума.

Экспериментальная работа по развитию профессиональной мобильности предполагала использование рефлексивного практикума для анализа проблемных ситуаций в профессиональной деятельности воспитателя с целью установления проблемы, причины её возникновения, поиска различных путей её решения. Это развило умения прогнозировать последствия собственных действий, отражающихся на эмоциональном благополучии ребёнка, обогатило педагогический опыт воспитателей. Таким образом, организация рефлексивного практикума способствовала формированию деятельностного и когнитивного компонентов профессиональной мобильности.

Деловая игра «Родительское собрание на тему “Организация развивающей среды в ДОУ”» потребовала от воспитателей обобщения знаний по дошкольной педагогике, психологии, анализа нормативных документов, а также активности, креативности, гибкости. Она позволила систематизировать имеющиеся у воспитателей профессионально необходимые знания и развивать личностные качества, что соответствует личностному и когнитивному компонентам профессиональной мобильности.

Мозговой штурм «Игра как средство разностороннего развития детей дошкольного возраста» дал возможность рассмотреть эффективность игры в различных направлениях развития ребёнка, обогатил опыт воспитателей, стимулировал формирование деятельностного компонента профессиональной мобильности.

Круглый стол «Обеспечение разнообразных видов деятельности детей в образовательном процессе ДОУ» предполагал участие в разговоре всех воспитателей и преподавателя на равных, обучение через взаимообогащение опытом. Целью являлось осмысление федеральных государственных требований и обмен опытом по их реализации. Круглый стол позволил выяснить, насколько воспитатели усваивают новый материал и готовы применять его в своей работе, и способствовал формированию когни-

тивного и деятельностного компонентов профессиональной мобильности.

Важную роль в развитии профессиональной мобильности играла самостоятельная работа, которая заключалась в творческих отчётах воспитателей по каждому модулю и предполагала составление схемы «Система дошкольного образования в городе», тематических перспективных планов образовательной работы с детьми; написание эссе «Мои достижения в профессиональной деятельности»; разработку проекта предметной развивающей среды своей группы, планов образовательных мероприятий с детьми, их родителями и коллегами; анализ проблем и достижений в профессиональной деятельности.

Слушатели курсов вели педагогический дневник, в котором фиксировались задания, проблемы, которые возникали в ходе повышения квалификации, и пути их решения; отмечали профессиональные и личностные достижения, проектировали траектории профессионального развития.

Предложенная воспитателям самостоятельная работа и ведение педагогического дневника способствовали:

- пополнению необходимых для работы профессиональных знаний (когнитивный компонент профессиональной мобильности);
- повышению интереса к различным профессиям в сфере дошкольного образования и процессу самообразования (ценностно-мотивационный компонент профессиональной мобильности);
- развитию качеств личности, обеспечивающих выполнение профессиональных функций воспитателя: активности, креативности, гибкости, адаптивности (личностный компонент профессиональной мобильности);
- формированию умений добывать, перерабатывать информацию и применять её в профессиональной деятельности; проектировать траекторию профессионального развития (деятельностный компонент профессиональной мобильности).

Индивидуальные консультации осуществлялись по запросам воспитателей и помогали обнаруживать пробелы в знаниях и определять возможные варианты решения профессиональных проблем с учётом выбранной траектории профессионального развития, что соответствовало принципам гибкости и динамичности.

Таким образом, разработанная модель формирования профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений представляет процесс, направленный на организацию условий, обеспечивающих формирование интегративного свойства личности, характеризующего её готовность в соответствии с собственными интересами повышать профессиональный уровень как в рамках одной специальности, так и при освоении смежных специальностей в системе дошкольного образования, в чём проявляются вертикальный и горизонтальный векторы профессиональной мобильности.

§ 2.3. АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

Эффективность экспериментальной работы определялась посредством сравнения данных, полученных в ходе констатирующего и контрольного этапов эмпирического исследования.

Материалы констатирующего этапа эксперимента подтвердили необходимость формирования профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Обработка данных теста оценки профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений установила преобладание низкого и среднего уровня профессиональной мобильности по всем компонентам (таблицы 9, 10, 11, 12).

Наиболее низкие показатели были получены по когнитивному и ценностно-мотивационному компонентам.

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента показал, что у воспитателей наибольший интерес наблюдался к овладению новыми технологиями дошкольного образования, а наименьший – в освоении новой профессиональной деятельности, а значит, и реализации федеральных государственных требований и освоению смежных профессий.

Таблица 9

**Результаты констатирующего этапа эксперимента
по выявлению уровня профессиональной мобильности
воспитателей дошкольных образовательных учреждений
(ценностно-мотивационный компонент)**

Утверждение	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Интерес к повышению квалификации, к саморазвитию	34	27 %	17	13 %	76	60 %
Интерес к овладению новыми технологиями дошкольного образования	65	51 %	28	22 %	34	27 %
Интерес к освоению обновлённой профессиональной деятельности в изменяющихся условиях, возникших под влиянием государственной политики в области образования или научно-технического прогресса	5	4 %	9	7 %	113	89 %
Интерес к перемещениям в профессиональной сфере (повышении квалификации, освоению смежных профессий)	7	5 %	11	8 %	109	85 %

Таблица 10

**Результаты констатирующего этапа эксперимента
по выявлению уровня профессиональной мобильности
воспитателей дошкольных образовательных учреждений
(личностный компонент)**

Утверждение	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Участие в различных общественных мероприятиях, проектах разной содержательной направленности	75	58 %	21	17 %	31	25 %
Нестандартные решения проблемных ситуаций для сохранения психологического комфорта детей, импровизация в организации непосредственно образовательной деятельности	56	43 %	41	33 %	30	24 %
Оригинальное и креативное разрешение проблемных ситуаций в профессиональной деятельности с детьми, их родителями и коллегами; быстрое переключение с одного вида деятельности на другой	61	48 %	25	20 %	41	32 %
Быстрое привыкание к новым условиям профессиональной	8	7 %	16	12 %	103	81 %

деятельности, пре- одолению эмоцио- нального напряжения при смене обстановки						
---	--	--	--	--	--	--

По личностному компоненту наиболее проблемными были показатели: оригинальное и креативное разрешение проблемных ситуаций в профессиональной деятельности; быстрое переключение с одного вида деятельности на другой в соответствии с желаниями детей и быстрое привыкание к новым условиям профессиональной деятельности. Это говорит о том, что воспитателям в своей профессиональной деятельности трудно отойти от стереотипов, от учебно-дисциплинарной модели образования.

Таблица 11

**Результаты констатирующего этапа эксперимента
по выявлению уровня профессиональной мобильности
воспитателей дошкольных образовательных учреждений
(деятельностный компонент)**

Утверждение	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Умение объективно оценивать свои действия и имеющиеся профессиональные знания	102	80 %	25	20 %	0	0 %
Умение добывать, перерабатывать и применять их в работе с детьми, родителями воспитанников, коллегами	78	61 %	45	36 %	4	3 %
Умение проектировать траекторию профессионального развития	2	2 %	5	4 %	120	94 %

Как видно, большинство воспитателей считают, что у них нет проблем с оцениванием своих действий и имеющихся профессиональных знаний, однако имеются проблемы с проектированием траектории своего профессионального развития.

Таблица 12

**Результаты констатирующего этапа эксперимента
по выявлению уровня профессиональной мобильности
воспитателей дошкольных образовательных учреждений
(когнитивный компонент)**

Утверждение	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Наличие необходимых знаний в области дошкольной педагогики	25	20 %	67	53 %	35	27 %
Наличие необходимых для профессиональной деятельности знаний по дошкольной психологии	17	14 %	58	46 %	52	40 %
Достаточные знания в области технологий дошкольного образования с позиции новой парадигмы дошкольного образования	34	27 %	72	57 %	21	16 %
Достаточные знания в области нормативного законодательства	7	6 %	23	18 %	97	76 %

Воспитатели указали, что у них недостаточно знаний в области детской психологии и законодательства. В беседах они утверждали, что именно этих знаний им недостаёт, чтобы верно выстроить образовательный процесс с дошкольниками в соответствии с современными государственными требованиями.

Сравнительный анализ результатов тестирования воспитателей и анкетирования старших воспитателей тех детских садов, в которых работали респонденты (приложение 4), выявил незначительные расхождения (от 1 до 8 %), что говорит о достоверности определения уровня сформированности профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Уровень профессиональной мобильности воспитателей, определённый на констатирующем этапе эксперимента на основе самооценки и экспертной оценки, представлен в таблице 13.

Таким образом, экспертная оценка профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений подтвердила результаты самоанализа, а следовательно и необходимость формирования профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений по всем компонентам.

С целью уточнения данных о сформированности каждого показателя профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений нами применялись дополнительные методы исследования.

Для изучения сформированности когнитивного и деятельностного компонентов профессиональной мобильности анализировались продукты деятельности воспитателей в процессе повышения квалификации. Анализ первоначальных проектов по организации в дошкольных образовательных учреждениях предметной развивающей среды показал, что воспитатели не изучали последние нормативные документы, касающиеся этой области, или имеют очень размытые представления о том, как эти нормативные акты применять в профессиональной деятельности.

Таблица 13

**Сравнительный анализ самооценки и экспертной оценки
сформированности профессиональной мобильности воспитателей ДОУ**

	Уровни	Компоненты ПМ							
		Когнитивный		Ценностно-мотивационный		Личностный		Деятельностный	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Самооценка	Высокий	21	17 %	35	27 %	50	40 %	61	48 %
	Средний	55	43 %	18	15 %	26	20 %	25	20 %
	Низкий	51	40 %	74	58 %	51	40 %	41	32 %
Экспертная оценка	Высокий	16	12 %	30	24 %	49	38 %	54	42 %
	Средний	50	40 %	22	17 %	23	17 %	24	19 %
	Низкий	61	48 %	75	59 %	55	45 %	49	39 %

Эссе «Мои достижения в профессиональной деятельности» показало, что воспитатели гордятся своими профессиональными достижениями, которые видят в том, что долгое время работают в данной должности в одном образовательном учреждении и пользуются уважением коллег и родителей воспитанников, любят свою работу и детей. Однако в последнее время в связи с выходом федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, определяющего иные подходы к организации образовательного процесса, воспитатели чувствуют недостаток профессиональных знаний. Таким образом, эссе выявило проблемы как в когнитивном компоненте профессиональной мобильности – недостаточные знания в области дошкольной педагогики, психологии, технологий дошкольного образования, законодательства, так и в ценностно-мотивационном и деятельностном компонентах – большинство воспитателей долгое время работают на одном месте, при этом у них недостаточно развиты умения работы с информацией, обеспечивающие саморазвитие, что приводит к стагнации в профессиональной деятельности.

Исследования сформированности ценностно-мотивационного компонента профессиональной мобильности были направлены на выявление наличия интересов воспитателей и определение векторов их профессиональной мобильности. Они проводились на основе морфологического теста жизненных ценностей в сфере профессиональной жизни и образовании В. В. Сопова, Л. В. Карпушкиной. Результаты обработки полученных данных представлены в таблице 14.

Обработка теста показала, что, несмотря на кажущуюся стабильность в работе, изменения, происходящие в профессиональной действительности, вызвали у воспитателей интересы к саморазвитию, реализации своих творческих возможностей, к установлению контактов в различных сферах социального взаимодействия. Таким образом, 63 человека (около 50 % респондентов) отметили у себя интересы, характерные для вертикального вектора профессиональной мобильности.

Повышение своего статуса и материального положения, также соответствующее вертикальному вектору профессиональной мобильности, интересуется 24 человека (19 % респондентов).

Таблица 14

**Результаты изучения жизненных ценностей воспитателей
в сфере профессиональной жизни**

Ценности в сфере профессии							
Развитие себя	Духовное удовлетворение	Креативность	Активные социальные контакты	Собственный престиж	Высокое материальное положение	Достижения	Сохранение собственной индивидуальности
Вертикальный вектор профессиональной мобильности						Горизонтальный вектор профессиональной мобильности	
21 чел.	17 чел.	15 чел.	10 чел.	13 чел.	11 чел.	17 чел.	23 чел.
17 %	13 %	12 %	8 %	10 %	9 %	13 %	18 %

Овладение новыми профессиями, получение дополнительного образования, проявление своей независимости в новых для себя видах деятельности превалирующими назвали 40 человек (31 %).

Таким образом, на основе морфологического теста жизненных ценностей в сфере профессиональной жизни и образовании были выявлены интересы воспитателей, основной из которых – потребность в саморазвитии (вертикальный вектор профессиональной мобильности).

Анализ бланков теста позволил определить интересы воспитателей с разным стажем работы. Воспитатели со стажем работы до 5 лет в большей мере стремятся к полной реализации своих способностей в сфере профессиональной жизни, их развитием, хотя и имеют интересную работу, вносить в свою профессиональную дея-

тельность элемент творчества. Для них значима атмосфера доверия в коллективе, они поддерживают хорошие отношения с коллегами. Их интересует мнение других людей относительно их работы и профессии. Педагоги этой группы больше увлечены процессом деятельности, нежели его результатом. Они стремятся иметь работу, гарантирующую высокую заработную плату, и считают, что профессия – это признак стабильности.

Воспитатели со стажем работы от 6 до 15 лет заинтересованы в повышении своей квалификации, реализации своих способностей в профессиональной деятельности. Они требовательны к себе. Прагматичность в деятельности сочетается у них с желанием глубже проникнуть в предмет труда, получить моральное удовлетворение от процесса работы. Они хотят вносить в деятельность изменения и усовершенствования. В работе они стараются подчеркнуть своё своеобразие и неповторимость. При наличии интереса сохранить индивидуальность для них важен социально-психологический климат в коллективе. Они пытаются добиться признания в обществе путём выбора социально одобряемой работы. Эти воспитатели не только увлечены процессом, но и заинтересованы её результатом. Выбор профессии у них связан в основном с идеалистической направленностью личности, получением морального удовлетворения от работы.

Воспитатели со стажем от 16 до 25 лет интересуются получением как морального удовлетворения от процесса и результата работы, так и материальной выгоды. В основном это педагоги, вносящие в работу различные изменения и усовершенствования, стремящиеся к её индивидуализации, поддерживающие отношения с коллегами в корпоративных рамках. Они заинтересованы в положительном мнении других людей о своей работе. Выбор профессии у них связан с получением морального удовлетворения. Эти воспитатели стремятся выделиться среди коллег.

Воспитатели со стажем педагогической работы от 26 до 35 лет недостаточно активны, обидчивы, стремятся подчеркнуть свою индивидуальность. Получают удовольствие от работы, однако нововведения в области методов и организации деятельности их раздражают, вызывают явное неприятие. У них устанавливаются хорошие взаимоотношения с коллегами, но они не поддерживают их,

считая, что каждый сам за себя. Как правило, они зависимы от мнения людей о своей работе и стараются достичь ощутимых результатов. Выбор профессии у них связан с идеалистической направленностью личности и получением морального удовлетворения от работы.

В процессе повышения квалификации все педагоги были поделены на подгруппы, каждая из которых состояла из воспитателей с разным стажем работы. Это способствовало обеспечению обмена не только профессиональным опытом, но и жизненными ценностями, повысило интерес к самоопределению в профессии, саморазвитию, повышению социального статуса, а значит, исследование уровня личностного компонента потребовало поиска диагностик каждого выделенного личностного качества – активности, креативности, гибкости, адаптивности.

Для определения уровня адаптивности воспитателя нами применялась диагностика социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда. Мы получили следующие результаты: адаптивность выявлена у 121 человека (95 %), дезадаптивность у 6 человек (5 %). Это показывает, что большинству респондентов свойственна адаптация к различным жизненным переменам и обстоятельствам, так как этому способствует их стиль поведения в жизни, а значит, и в профессии. Следовательно, большинство воспитателей смогут быстро адаптироваться к происходящим в профессиональной деятельности переменам, и проблема формирования профессиональной мобильности находится в плоскости отработки профессиональных действий в изменяющихся условиях работы, обучения воспитателей преодолению эмоционального напряжения при смене обстановки.

Уровень креативности и гибкости воспитателя в профессиональной деятельности выявляется с помощью теста определения творческого потенциала. Наибольшее количество воспитателей (81 человек, 64 %) на констатирующем этапе эксперимента имело средний и низкий уровни развития креативности и гибкости (таблица 15).

**Развитие креативности и гибкости у воспитателей
дошкольных образовательных учреждений**

Уровни развития креативности и гибкости		
Высокий	Средний	Низкий
46 человек	36 человека	45 человек
36 %	28 %	36 %

Уровень активности в профессиональной деятельности нами определялся с помощью теста «Активный ли Вы человек?». По результатам тестирования воспитатели были разделены на две категории: «с активной жизненной позицией» – 96 человек (76 % респондентов) и «с пассивной жизненной позицией» – 31 человек (24 %), что соответствует результатам анкетирования воспитателей.

Таким образом, отобранные и применённые психолого-педагогические диагностики подтвердили преобладание низкого и среднего уровней сформированности профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

В ходе формирующего и констатирующего этапов эксперимента определялись доминирующие показатели в каждом компоненте профессиональной мобильности:

- развитие определённых воспитателями показателей профессиональной мобильности в соответствии с их интересами в профессиональной сфере (ценностно-мотивационный компонент);
- развитие активности, креативности, гибкости, адаптивности, отражающихся в выполнении профессиональных функций (личный компонент);
- формирование умений работать с информацией, оценивать свои профессиональные действия и имеющиеся профессиональные знания, проектировать траекторию своего профессионального развития (деятельностный компонент);
- обогащение воспитателей знаниями в области дошкольной педагогики, психологии, технологий дошкольного образования, законодательства (когнитивный компонент).

После проведения формирующего этапа эксперимента по всем показателям наблюдалась положительная динамика. Об этом свидетельствует сравнительный анализ результатов самооценки и

экспертной оценки профессиональной мобильности воспитателей (таблица 16).

Достоверность полученных результатов устанавливалась методом углового преобразования Фишера.

Отмечено повышение уровня сформированности ценностно-мотивационного компонента профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений с 27 до 51 % ($\varphi^*=3,62$ при $p \leq 0,01$), что обусловлено расширением границ знаний воспитателей о вариативности системы дошкольного образования и применением на курсах повышения квалификации активных форм и методов обучения (проблемных лекций, дискуссий, анализа нормативных документов, самостоятельной работы), обеспечивающих проблематизацию учебного материала, стимулирующих интерес к реализации профессиональных возможностей, к профессиональному саморазвитию и выстраиванию карьеры.

По результатам формирующего этапа эксперимента выявлено, что количество воспитателей с высоким уровнем по личностному компоненту увеличилось с 40 до 57 % ($\varphi^*= 2,70$ при $p \leq 0,01$). Это обусловлено использованием в процессе формирования профессиональной мобильности воспитателей презентаций опыта работы с последующим обсуждением; проведением круглых столов, диспутов, дискуссий, деловых игр и практической работы. На занятиях воспитатели анализировали опыт работы своих коллег, выделяли проблемы и обсуждали пути их решения, учились прогнозировать последствия собственных действий. В ходе диспутов и дискуссий у них формировалось умение разрабатывать проекты различной направленности, принимать нестандартные решения, импровизировать в планировании и организации непосредственно образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста, принимать оригинальные и креативные решения, привыкать к смене деятельности.

Таблица 16

Сравнительный анализ результатов самооценки и экспертной оценки профессиональной мобильности воспитателей

	Уровни	Компоненты ПМ							
		Когнитивный		Ценностно-мотивационный		Личностный		Деятельностный	
		н. э.	к. э.	н. э.	к. э.	н. э.	к. э.	н. э.	к. э.
Самооценка	Высокий	17 %	38 %	27 %	51 %	40 %	57 %	48 %	71 %
	Средний	43 %	52 %	15 %	37 %	20 %	28 %	20 %	28 %
	Низкий	40 %	10 %	58 %	12 %	40 %	15 %	32 %	1 %
Экспертная оценка	Высокий	12 %	40 %	24 %	49 %	38 %	60 %	42 %	65 %
	Средний	40 %	54 %	17 %	39 %	17 %	23 %	19 %	32 %
	Низкий	48 %	6 %	59 %	12 %	45 %	17 %	39 %	3 %

н. э. – начало эксперимента

к. э. – конец эксперимента

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента обнаружил рост показателей деятельностного компонента профессиональной мобильности. Число воспитателей с высоким уровнем его сформированности увеличилось от 48 до 71 % ($\varphi^* = 3,74$ при $p \leq 0,01$). Беседы с участниками эксперимента свидетельствуют, что они успешно овладели умениями объективно оценивать свои действия и имеющиеся профессиональные знания, работать с информацией и применять её в деятельности, проектировать траекторию профессионального развития. Этому способствовали проблемные лекции и самостоятельная работа по анализу нормативных документов, составлению планов, справок.

По самооценке воспитателей к концу повышения квалификации высокий уровень показателей когнитивного компонента профессиональной мобильности имели 38 % из них (в начале – 17 %; $\varphi^* = 3,78$ при $p \leq 0,01$). Это обусловлено увеличением объёма знаний, необходимых воспитателям в их профессиональной деятельности.

Анализ результатов исследования также показал, что к концу экспериментальной работы по всем компонентам профессиональной мобильности количество воспитателей, обнаруживших средний уровень, выросло, а низкий – уменьшилось. Обработка данных экспертной оценки подтвердила полученные результаты самооценки воспитателей, что свидетельствует о повышении профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений как по горизонтальному, так и по вертикальному вектору.

Анализ результатов, полученных при использовании диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, показал незначительное уменьшение количества воспитателей, изначально отнесённых к категории «дезадаптивность», с 6 до 4 человек и увеличение количества воспитателей в категории «адаптивность» со 121 до 123, что подтвердило наши предположения о том, что с помощью отработки профессиональных действий возможно повышение уровня адаптивности человека к какой-либо профессиональной проблеме.

Обработка результатов теста определения творческого потенциала на контрольном этапе эксперимента показала рост числа

воспитателей дошкольных образовательных учреждений с высоким уровнем развития креативности и гибкости с 36 до 46 % ($\varphi^*=1,61$ при $p \leq 0,05$) и уменьшение количества воспитателей с низким уровнем этих качеств с 36 до 29 % ($\varphi^*=1,18$ при $p \leq 0,05$), что также подтверждает результаты их самооценки.

Данные тестирования по методике «Активный ли Вы человек?» подтвердили повышение числа воспитателей с активной жизненной позицией с 76 до 85 % ($\varphi^*=1,80$ при $p \leq 0,05$).

Итак, результаты анализа уровней профессиональной мобильности по всем заявленным психолого-педагогическим методикам свидетельствуют об увеличении количества педагогов, имеющих высокий и средний уровни профессиональной мобильности, и уменьшении доли воспитателей, имеющих низкий показатель.

Обработка данных адаптированного морфологического теста жизненных ценностей в сфере профессиональной жизни и образовании В. В. Сопова, Л. В. Карпушкиной позволила установить увеличение количества воспитателей, заинтересованных в повышении своего профессионального статуса, что соответствует вертикальному вектору профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений, с 19 до 25 % ($\varphi^*=1,14$ при $p \leq 0,05$).

Для уточнения реально выбранного воспитателями вектора профессиональной мобильности по истечении года после курсов повышения квалификации был проведён опрос. Его результаты представлены в таблице 17.

Таким образом, предоставление воспитателями дошкольных образовательных учреждений возможности самостоятельного выбора вектора профессиональной мобильности показало, что наибольший интерес у них вызывает повышение профессионального уровня (вертикальный вектор профессиональной мобильности), однако есть интерес и к повышению профессионального статуса и освоению смежных профессий, что подтверждает результативность разработанной нами модели формирования профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Таблица 17

**Результаты сформированности профессиональной
мобильности воспитателей дошкольных
образовательных учреждений**

Стаж работы	Повысили квалификационную категорию (вертикальный вектор)	Повысили профессиональный статус (перешли на должность старшего воспитателя) (вертикальный вектор)	Освоили смежную профессию (горизонтальный вектор)
0–5 лет	60 %	20 %	20 % (совмещают должности)
6–15 лет	78 %	12 %	10 % (перешли на другую должность)
16–25 лет	86 %	8 %	6 % (поменяли образовательное учреждение)
26–35 лет	86 %	4 %	10 % (поменяли образовательное учреждение)

Выводы

1. Синтез методологических подходов (системно-деятельностного, андрагогического, компетентностного и акмеологического) позволил нам выделить основные принципы обеспечения формирования профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений в рамках повышения квалификации: соответствия целей и содержания федеральным государственным требованиям (нормативным документам); модульности; единства социального и профессионально-

го опыта; актуализации и коррекции сложившегося опыта и личностных установок; гибкости и динамичности.

2. На основании названных подходов была разработана модель формирования профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений, включающая в себя целевой, содержательный, операционный и результативный элементы. Целевой элемент модели направлен на формирование профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Содержательный элемент представлен программой курса «Профессиональная мобильность воспитателей дошкольных образовательных учреждений», модули которой обеспечивают развитие компонентов профессиональной мобильности (когнитивного, ценностно-мотивационного, личностного и деятельностного). Операционный элемент модели включает активные формы и методы обучения: проблемные лекции, диспуты и дискуссии, рефлексивный практикум, деловые игры, анализ документов и видеоматериалов, индивидуальные консультации, самостоятельную работу, ведение педагогического дневника, технологии «Открытое пространство» и мозговой штурм. Результативный элемент модели представлен сформированностью компонентов профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

3. Результативность разработанной системы формирования профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений была проверена в ходе эксперимента. Сравнительный анализ результатов его констатирующего и контрольного этапов позволил сделать заключение об эффективности применения разработанной нами модели формирования профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений, обеспечивающей развитие всех компонентов профессиональной мобильности. Однако наибольшее количество респондентов предпочли повышение профессионального уровня, что соответствует вертикальному вектору профессиональной мобильности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Изучение исследований, посвящённых профессиональной мобильности, позволило определить суть и структуру профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Под профессиональной мобильностью воспитателей дошкольных образовательных учреждений мы понимаем интегративное свойство личности, характеризующее её готовность к повышению профессионального уровня как в рамках одной специальности, так и при освоении смежных специальностей в системе дошкольного образования, проявлению активности, креативности, гибкости, адаптивности, созданию траектории своего профессионального развития в соответствии с требованиями профессиональной деятельности как педагогического, так и административного персонала.

2. Структурными компонентами профессиональной мобильности были определены ценностно-мотивационный, личностный, деятельностный и когнитивный. Содержание ценностно-мотивационного компонента образует интерес к повышению квалификации, саморазвитию, к овладению новыми технологиями дошкольного образования, к освоению обновленной профессиональной деятельности в изменяющихся условиях, возникших под влиянием государственной политики в области образования или научно-технического прогресса, к перемещениям в профессиональной сфере – повышению профессионализма, освоению смежных профессий. Содержание личностного компонента образуют качества личности, обеспечивающие выполнение профессиональных функций воспитателя: активность, креативность, гибкость, адаптивность. Содержание деятельностного компонента образуют умения оценивать свои действия и имеющиеся профессиональные знания, добывать, перерабатывать необходимые профессиональные знания и применять их в работе с детьми, родителями воспитанников, коллегами, а также проектировать траекторию профессионального развития. Когнитивный компонент представлен следующими показателями: профессиональные знания в области дошкольной педагогики, психологии, технологий дошкольного образования, нормативного законодательства, актуальные в рамках новой парадигмы дошкольного образования.

3. На основании анализа исследований, посвящённых повышению квалификации специалистов системы образования, определены педагогические условия, обеспечивающие формирование профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений: содержание повышения квалификации, разрабатываемое в соответствии с ФГОС дошкольного образования и интересами самого воспитателя; контроль, позволяющий оценивать стартовые возможности и достижения педагогов в процессе повышения квалификации; создание мотивационного поля, способствующего развитию у воспитателя интереса к самообразованию; наличие у воспитателя собственной траектории профессионального развития; применение активных методов и современных форм повышения квалификации.

4. Теоретическое исследование на основе системно-деятельностного, компетентностного, андрагогического и акмеологического подходов позволило разработать модель формирования профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений, включающую целевой, содержательный, операционный и результативный элементы; выделить принципы, адекватные структурным компонентам профессиональной мобильности: соответствия целей и содержания федеральным государственным требованиям; модульности; единства социального и профессионального опыта; актуализации и коррекции сложившегося опыта и личностных установок; гибкости и динамичности.

5. Содержание формирования профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений определяется с учётом выделенных компонентов профессиональной мобильности и реализуется на основе программы «Профессиональная мобильность воспитателей дошкольных образовательных учреждений» с использованием активных форм и методов обучения: проблемная лекция, диспут и дискуссия, рефлексивный практикум, деловая игра, мозговой штурм, анализ документов и видеоматериалов, индивидуальные консультации, самостоятельная работа, ведение педагогического дневника.

Выполненное нами исследование формирования профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений вносит определённый вклад в совершенствование

системы повышения квалификации специалистов дошкольных образовательных учреждений.

Мы осознаём, что не все поставленные нами задачи решены в равной степени глубоко и последовательно. Вместе с тем исследование выявило ряд проблем, изучение которых может и должно быть продолжено. В частности, это изучение проблемы формирования профессиональной мобильности воспитателей в условиях дошкольного образовательного учреждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психологической деятельности: методологические проблемы. – М.: Наука, 1973. – 288 с.
2. Аверьянов А. П. Системное познание мира. Методологические проблемы. – М.: Политиздат, 1995. – 251 с.
3. Агапова О. В. Уроки для взрослых: пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых. – СПб.: Тускарора, 2002. – 126 с.
4. Алаторцева И. С. Формирование готовности военных специалистов к самоопределению в гражданских профессиях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 2009. – 218 с.
5. Альбрехт Н. В. Эффективность развития профессиональной мобильности будущих специалистов в процессе деятельностно-ориентированного обучения деловому общению // Общетеоретические и практические проблемы лингводидактики: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». – Екатеринбург, 2008. – С. 3–12.
6. Амирова Л. А. Профессионально-педагогическая мобильность учителя как целевая установка высшего педагогического образования / Л. А. Амирова, З. А. Багишаева // Alma mater. – 2004. – № 1. – С. 55–60.
7. Арларский М. А. Повышение квалификации как компонент непрерывного образования: методическое пособие / М. А. Арларский, Л. П. Малаховская, П. С. Хайфец. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1996. – 36 с.
8. Арутюнян Ю. В. Этносоциология: учебное пособие для вузов / Ю. В. Арутюнян, Л. М. Дробижева, А. А. Сусоколов. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 271 с.
9. Арушунян Ж. В. Формирование учебных умений как фактор подготовки мобильного выпускника // Профессиональное образование. – 2004. – № 1. – С. 15–16.
10. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Академия: Смысл, 2007. – 526 с.

11. Аتماхова Л. Н. Новые подходы, квалификация, мастерство. Оценка компетентности педагога // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 5. – С. 18–27.

12. Аتماхова Л. Н. Организация деятельности методической службы как условие развития профессиональной компетентности педагогов ДОУ: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – Екатеринбург, 2006. – 177 с.

13. Афанасьев В. Г. Основы философских знаний. – М.: Мысль, 1977. – 335 с.

14. Афонькина Ю. А. Как рождается профессиональное мастерство // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 12. – С. 76–79.

15. Бабаева Т. И. Методические советы к программе «Детство» / Т. И. Бабаева, З. А. Михайлова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – 304 с.

16. Бабунова Т. М. Дошкольная педагогика: учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 208 с.

17. Батоврина Е. Р. Развитие креативности управленцев в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. соц. наук: 22.00.08. – М., 2007. – 26 с.

18. Безниско Е. Д. Самообразование как условие личностно-профессионального роста учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Ростов н/Д, 2001. – 171 с.

19. Белкина В. Н. Особенности профессиональной деятельности педагога дошкольного образования в рамках гуманистической парадигмы. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2000. – 144 с.

20. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.

21. Бехтерев В. Ф. Воспитание общественной активности учащихся: учеб. пособие. – Красноярск: КГПИ, 1985. – 75 с.

22. Бецкой И. И. Краткое наставление, выбранное из лучших авторов, с некоторыми физическими примечаниями о воспитании детей от рождения их до юношества // История дошкольной педагогики в России: хрестоматия / под ред. М. Ф. Шабаевой. – М.: Просвещение, 1976. – С. 43–50.

23. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.

24. Богданова Т. Д. Изменение профессиональной позиции воспитателей дошкольных образовательных учреждений в услови-

ях повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Барнаул, 2002. – 20 с.

25. Бодалев А. А. Психология общения: избранные психологические труды. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 256 с.

26. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.

27. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе / под ред. К. Пурсийнена, С. А. Медведева. – М.: РЕЦЭП, 2005. – 190 с.

28. Большая советская энциклопедия. В 30 т. Т. 14. – М.: Советская энциклопедия, 1974. – 598 с.

29. Василенко Н. В. Роль институтов повышения квалификации в повышении профессиональной мобильности населения // Взаимодействие личности, образования и общества в изменяющихся социокультурных условиях: межвузовский сб. науч. статей по материалам VI Международной научно-практической конференции «Личность. Образование. Общество» 14 мая 2003 г. – СПб.: ЛОИРО, 2003. – С. 25–29.

30. Вербицкий А. А. Человек в контексте речи: формы и методы активного обучения. – М.: Знание, 1990. – 63 с.

31. Вершинина Л. В. Формирование социально-профессиональной мобильности студентов пединститута: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Л., 1987. – 17 с.

32. Всероссийское совещание «Деятельность органов управления образованием, руководителей дошкольных образовательных учреждений по организации, содержанию и методическому обеспечению образования детей старшего дошкольного возраста» // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 8. – С. 5–7.

33. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры // Избранные психологические труды / Л. С. Выготский; под ред. М. Г. Ярошевского; вступит. ст. М. Г. Ярошевского. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 512 с.

34. Ганченко И. О. Введение в психологию конфликта: учебное пособие / И. О. Ганченко, Ю. А. Клейберг, Л. А. Кокорева; под ред. И. О. Ганченко. – Краснодар: Краснодарская академия МВД России, 2005. – 323 с.

35. Голованова Н. Ф. Ребёнок. Школа. Жизнь. – Мурманск: Кн. изд-во, 1989. – 86 с.

36. Горский В. А. Научные основы взаимодействия и преемственности формального, неформального и внеформального образования: монография / под ред. М. В. Рыжанова, В. А. Горского, Г. В. Суворовой. – Уфа: Издательство ИРО РБ, 2012. – 308 с.

37. Горюнова Л. В. Научно-педагогические проблемы развития профессиональной мобильности специалиста. – Ростов н/Д: Изд-во Ростовского ун-та, 2005. – 148 с.

38. Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. – Ростов н/Д, 2006. – 427 с.

39. Гребенкина Л. К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования: дис. ... док. пед. наук: 13.00.01. – М., 2000. – 441 с.

40. Гребенщикова Е. А. История дошкольной педагогики в России. Хрестоматия: учеб. пособие для студентов пед. ин-в / Е. А. Гребенщикова, А. А. Лебеденко, Н. Б. Мчелидзе; под ред. М. Ф. Шабаевой. – М.: Просвещение, 1976. – 432 с.

41. Григорьев Д. В. Система ценностных ориентаций воспитателя // Развитие личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя: сб. науч. трудов / под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. – М.; СПб.: СПбГУ, 2005. – С. 89–100.

42. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.

43. Громова Р. Г. Социальная мобильность в России: 1983–1993 годы. – Режим доступа: <http://www.nir.ru/sj/sj/12grom.htm>. – Загл. с экрана.

44. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 541 с.

45. Дахин А. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136–144.

46. Дворецкая Ю. Ю. Психология профессиональной мобильности личности: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01. – Краснодар, 2007. – 24 с.

47. Дёмин А. Н. Профилирование безработных граждан: понятие и эмпирическое обоснование технологии. – Режим доступа: <http://do.teleclinica.ru/201985/>. – Загл. с экрана.

48. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.; Воронеж: МОДЕК, 2004. – 752 с.

49. Добренькова Е. В. Стратегическое управление бизнесом: монография / Е. В. Добренькова, А. М. Долгоруков. – М.: Международный университет бизнеса и управления, 2001. – 407 с.

50. Дошкольная педагогика: учебное пособие для студентов по специальности «Дошкольная педагогика и психология» / под ред. В. И. Логиновой, Г. Г. Саморуковой. – М.: Просвещение, 1983. – 465 с.

51. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. – Новокузнецк: Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК. – 2005. – Вып. 8. – С. 26–44.

52. Дюнина В. Н. Модель формирования профессиональной мобильности студентов информационных специальностей // Наука и молодежь: материалы X научно-практической конференции. Т. 2. – Н. Новгород: ВГИПУ, 2009. – С. 96–105.

53. Егоров С. Ф. Теория образования в педагогике России начала XX века: исторический педагогический очерк. – М.: Педагогика, 1987. – 150 с.

54. Желтова С. Г. Формирование познавательной мобильности личности в процессе обучения. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library/2013/04/14/formirovanie-poznavatelnoy-mobilnosti>. – Загл. с экрана.

55. Журкина А. А. Воспитательный потенциал дополнительного образования // Дополнительное образование. – 2000. – № 9. – С. 6.

56. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие для вузов по спец. 033400 (050701) «Педагогика». – М.: Академия, 2006. – 173 с.

57. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. А. Атаханов. – М.: Академия, 2005. – 208 с.

58. Захарова Т. Н. Расширение образовательного пространства детского сада как условие формирования социальной компетент-

ности ребенка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ярославль, 2012. – 253 с.

59. Зборовский Г. Е. История социологии. – М.: Гардарики, 2007. – 608 с.

60. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 240 с.

61. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5 – С. 34–42.

62. Иванова Т. Е. Компетентностная составляющая в профессиональной подготовке специалистов дошкольного образования // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – Режим доступа: <http://www.jurnal.org/articles/2008/ped17.html>. – Загл. с экрана.

63. Игошев Б. М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете: монография. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 201 с.

64. Игошев Б. М. Профессиональная мобильность учителя: организационно-педагогический аспект // Известия Уральского государственного университета. – 2008. – № 56. – С. 34–40.

65. Измайлов А. М. Организация самообразовательной деятельности педагогов и мастеров профессионального обучения в образовательном учреждении: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Н. Новгород, 2009. – 179 с.

66. Ильин Г. Л. Философия образования (идея непрерывности). – М.: Вузовская книга, 2002. – 224 с.

67. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2008. – 512 с.

68. Илясов И. И. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине: пособие для преподавателей / И. И. Илясов, Н. А. Галатенко. – М.: Логос, 1994. – 208 с.

69. История советской дошкольной педагогики: хрестоматия / сост. Н. Б. Мчелидзе [и др.]; под ред. М. Н. Колмаковой, В. И. Логиновой. – М.: Просвещение, 1988. – 447 с.

70. Каган М. С. Человеческая деятельность. Над чем работают, о чём спорят философы. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.

71. Калиновский Ю.И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрогога в контексте социокультурной образовательной политики региона: дис. ... докт. пед. наук. – СПб., 2001. – 470 с.

72. Канаева Т. В. Регулирование профессиональной мобильности персонала на основе управления его вознаграждением: автореф. дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05. – М., 2007. – 26 с.

73. Каплина С. Е. Концептуальные основы формирования профессиональной мобильности будущих специалистов в процессе изучения гуманитарных дисциплин // Высшее образование сегодня. – М., 2008. – № 3. – С. 87–89.

74. Качалина Е. Б. Использование кейс-метода в процессе преподавания дисциплин предметной подготовки студентов педагогического колледжа // Инновации в образовании. – 2009. – № 1. – С. 110–117.

75. Кларин М. В. Технологический подход к обучению // Школьные технологии. – 2003. – № 5. – С. 4–22.

76. Климов Е. А. Психология профессионала: избранные психологические труды. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЕК, 2003. – 456 с.

77. Ковальчук Л. И. Индивидуальный подход в воспитании ребёнка: пособие для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1981. – 127 с.

78. Ковардакова М. А. Непрерывное профессиональное образование специалиста дошкольного профиля // Современное детство: развитие, образование, культура: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Ульяновск: Корпорация технологий продвижения, 2004. – С. 178–182.

79. Козлова С. А. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студентов дошк. отд-ний и фак. сред. пед. учеб. заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – 2-е. изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2000. – 414 с.

80. Колушова Л. В. Акмеологические факторы продуктивности и профессионализма воспитателя детского сада: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.13. – Шуя, 2001. – 221 с.

81. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / под науч. ред. проф. Л. М. Шипициной. – СПб.: Речь, 2003. – 240 с.

82. Коньков А. Т. Профессиональная мобильность как фактор социальной дифференциации молодёжи: дис. ... канд. социолог. наук: 22.00.03. – М., 1995. – 136 с.

83. Короткова Н. А. Отслеживание развития ребёнка-дошкольника в образовательном процессе. – Самара: СИПКРО, 2000. – 42 с.

84. Костюченко Л. Г. Социология молодёжи / Л. Г. Костюченко, С. А. Гусарова, М. Ю. Попов. – М.: Мысль, 2007. – 335 с.

85. Краевский В. В. Методология научного исследования: пособие для студентов и аспирантов гуманитарных ун-тов. – СПб.: СПбГУП, 2001. – 146 с.

86. Краевский В. В. Повышение квалификации педагогических кадров // Педагогика. – 1992. – № 7–8. – С. 55–58.

87. Крапиневский С. Э. Социальная философия. – Волгоград: ВГУ, 1996. – 352 с.

88. Кричевский В. Ю. Очерки истории и теории управления образованием. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2001. – 166 с.

89. Кругликов В. Н. Активное обучение в техническом вузе: теоретико-методологический аспект: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – СПб., 2000. – 424 с.

90. Крупская Н. К. О дошкольном воспитании: сб. статей и речей. – М.: Просвещение, 1967. – 367 с.

91. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М.: Знание, 1991. – 79 с.

92. Кузьмин А. В. Управление академической мобильностью как фактор развития международной интеграции в образовании: дис. ... канд. эконом. наук: 08.00.05. – СПб., 2007. – 170 с.

93. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 364 с.

94. Кукуев А. И. Современные подходы в образовании: учебно-методическое пособие / А. И. Кукуев, В. А. Шевченко. – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2010. – 55 с.

95. Кукуев А. И. Андрагогический подход в педагогике: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – Ростов н/Д, 2010. – 57 с.

96. Куприянов Б. В. Диспут как специально организованное представление работы // Формы воспитательной работы классного

руководителя / под ред. Л. В. Кузнецовой; сост. Г. С. Семенов. – М.: Школьная пресса, 2006. – С. 52–53.

97. Кутузова И. А. Повышение квалификации педагогов ДООУ в современном педагогическом пространстве // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 9. – С. 10–18.

98. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–13.

99. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений. – М.: Академия, 2001. – 272 с.

100. Лейкина Б. С. О реакциях на отношение и на абсолютные признаки предметов у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 1957. – № 4. – С. 162–171.

101. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл: Академия, 2004. – 352 с.

102. Лобанова Е. А. Создание развивающей среды как условие формирования познавательной активности дошкольников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Саратов, 2001. – 175 с.

103. Лурия А. Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 416 с.

104. Майер А. А. Модель профессиональной компетентности педагога дошкольного образования // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2007. – № 1. – С. 8–15.

105. Майер А. А. Управление инновационными процессами в ДООУ: методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 128 с.

106. Максакова В. И. Педагогическая антропология: учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

107. Маневцева Л. М. Самоанализ деятельности руководителя как фактор повышения качества управления ДООУ / Л. М. Маневцева, С. С. Лебедева. – СПб.: Бояныч, 2003. – 60 с.

108. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 310 с.

109. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребёнка: избр. психол. тр. – Воронеж: Модэк, 1998. – 443 с.

110. Меркулова Л. П. Формирование профессиональной мобильности специалистов технического профиля средствами ино-

странного языка: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. – Самара, 2008. – 40 с.

111. Морева Н. А. Основы педагогического мастерства. – М.: Академия, 2006. – 462 с.

112. Морева Н. А. Технологии профессионального образования: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2005. – 432 с.

113. Мурашов Д. С. Профессиональная мобильность в использовании интеллектуальных резервов на промышленных предприятиях: автореф. дис. ... канд. соц. наук: 22.00.03. – СПб., 2008. – 21 с.

114. Мухина В. С. Психология дошкольника. – М.: Просвещение, 1975. – 239 с.

115. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». – Режим доступа: <http://old.mon.gov.ru/dok/akt/6591/>. – Загл. с экрана.

116. Недосека О. В. Воспитатель и дети: характеристика способов взаимодействия // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 4. – С. 34–36.

117. Немов Р. С. Путь к коллективу: книга для учителей о психологии ученического коллектива / Р. С. Немов, А. Г. Кирпичник. – М.: Педагогика, 1988. – 144 с.

118. Немова Н. В. Управление методической работой в школе. – М.: Сентябрь, 1999. – 176 с.

119. Нестеров В. В. Педагогическая компетентность / В. В. Нестеров, А. С. Белкин. – Екатеринбург: Учебная книга, 2003. – 188 с.

120. Никитин Э. М. Модернизация системы повышения квалификации. Перспективные кадровые потребности школы // Народное образование. – 2008. – № 4. – С. 42–49.

121. Никитин Э. М. Федеральная система повышения квалификации работников образования как объект управления и прогнозирования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – СПб., 1993. – 16 с.

122. Никитина Е. А. Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущего педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Иркутск, 2007. – 19 с.

123. Никифоров Г. С. Самоконтроль человека. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 191 с.

124. Никулина И. В. Формирование профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Самара, 2005. – 207 с.

125. Новиков Н. И. О воспитании и наставлении детей (для распространения общепользовательных знаний и всеобщего благополучия) // История дошкольной педагогики в России: хрестоматия / под ред. М. Ф. Шабаевой. – М.: Просвещение, 1976. – С. 51–60.

126. Носков И. А. Учительские кадры России: их подготовка и повышение квалификации. – М.: АПКПРО, 1998. – 147 с.

127. Нужнова С. В. Сущность и структура понятия профессиональной мобильности в современном обществе. – Режим доступа: <http://www.rusnauka.com/Pedagog/185.html>. – Загл. с экрана.

128. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»: приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. № 761н // Российская газета. – 2010. – 20 октября. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html>. – Загл. с экрана.

129. Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 23 ноября 2009 г. № 655 // Российская газета. – 2010. – 5 марта. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2010/03/05/obr-dok.html>. – Загл. с экрана.

130. Об утверждении федеральных государственных требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 20 июля 2011 г. № 2151 // Российская газета. – 2011. – 25 июля. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2011/11/21/programma-doshk-dok.html>. – Загл. с экрана.

131. Образование взрослых: проблемы признания: фрагменты стенограммы и тезисы выступлений круглого стола. – М.: Общество «Знание России», 2005. – 58 с.

132. Овечкин В. П. Компетентность и мобильность специалиста // Профессиональное образование. – 2005. – № 8. – С. 19–20.

133. Оденбах И. А. Академическая мобильность как фактор социализации личности студента университета: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Оренбург, 2011. – 237 с.

134. Одоевский В. Ф. Наказ лицам, непосредственно заведующим детскими приютами // История дошкольной педагогики в России: хрестоматия / под ред. М. Ф. Шабаевой. – М.: Просвещение, 1976. – С. 72–78.

135. Панасюк А. Ю. Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров. – М.: Педагогика, 1991. – 184 с.

136. Панов В. И. Экологическая психология: опыт построения методологии. – М.: Наука, 2004. – 197 с.

137. Панько Е. А. Психология деятельности воспитателя детского сада. – Минск: Вышэйшая школа, 1986. – 157 с.

138. Парамонова Л. А. Дошкольное и начальное образование за рубежом: история и современность / Л. А. Парамонова, Е. Ю. Протасова. – М.: Академия, 2001. – 240 с.

139. Парамонова Л. А. Качество современного дошкольного образования // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2008. – № 6. – С. 4–24.

140. Пенькова Л. А. Организационно-педагогические условия повышения профессиональной квалификации педагогических работников дошкольных учреждений: на примере Управления детских учреждений АО «АВТОВАЗ»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Тольятти, 2000. – 205 с.

141. Петренко В. Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. – М.: Новый хронограф, 2010. – 437 с.

142. Петровский В. А. Феномен субъектности в психологии личности: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.13. – М., 1998. – 46 с.

143. Пионова Р. С. Педагогика высшей школы. – М.: Профессиональное образование, 2005. – 256 с.

144. Поддьяков Н. Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста. – М.: Профессиональное образование, 1996. – 31 с.

145. Подмаркова В. Г. Трудовая мобильность и общественное развитие // Социология и проблемы социального развития / отв. ред. Г. В. Рябушкин. – М.: Наука, 1978. – 479 с.

146. Поздняк Л. В. Теоретические основы управления современным дошкольным образовательным учреждением // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2006. – № 3. – С. 8–18.
147. Поздняк Л. В. Управление дошкольным образованием / Л. В. Поздняк, Н. Н. Лященко. – М.: Академия, 1999. – 286 с.
148. Пономарева Н. С. Формирование готовности будущих инженеров к инновационной деятельности в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Брянск, 2011. – 190 с.
149. Прокопенко И. Г. Формирование психологической готовности студента к профессиональной карьере: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Оренбург, 2011. – 23 с.
150. Психологическое здоровье педагога: возможности его сохранения и укрепления. – Режим доступа: http://educationalpsychology.narod.ru/psihologicheskoe_zdorove_pedagogov/. – Загл. с экрана.
151. Пупышева Е. Л. Профессиональная компетентность будущего учителя как общие условия формирования профессионально значимых личностных качеств // Наука и школа. – 2003. – № 6. – С. 5–8.
152. Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования / под ред. Е. Д. Божович. – М.: ПЕР СЕ, 2005. – 340 с.
153. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение: современное учебно-практическое пособие. – М.: АСТ; СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. – 407 с.
154. Розин В. М. Опыт гуманитарного изучения творчества // Общественные науки и современность, 2000. – № 3. – С. 133–141.
155. Розин В. М. Теория культуры. – М.: Nota Bene, 2005. – 415 с.
156. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 508 с.
157. Руднева Т. И. Педагогика профессионализма: учебное пособие. – Самара: Самарский университет, 2002. – 220 с.
158. Русина Е. Д. Личностно ориентированное взаимодействие педагога с ребёнком // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 2. – С. 10–17.

159. Руткевич М. Н. Общество как система. Социологические очерки. – СПб.: Алетейя, 2001. – 444 с.

160. Рывкина Р. В. Экономическая социология переходной России. Люди и реформы: учебное пособие для вузов и слушателей учеб. прог. по экономике, политологии, социол., социал. психологии и праву. – М.: ГУ ВШЭ, 2004. – 438 с.

161. Самороднова А. П. Развитие профессионально-педагогической культуры воспитателей дошкольных образовательных учреждений в условиях института повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Елец, 2007. – 21 с.

162. Сваталова Т. А. Формирование профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в системе дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – Челябинск, 2009. – 26 с.

163. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

164. Семёнов И. Н. Рефлексивная культура как фактор развития творческой одарённости в процессе гуманизации непрерывного образования / И. Н. Семёнов, А. Н. Тремасов // Интеллект, культура, образование. – Новосибирск: Изд-во ИФиП СО РАН, 1994. – С. 87–88.

165. Сергеев Н. К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории): монография. – СПб.; Волгоград: Перемена, 1997. – 166 с.

166. Сериков В. В. Личностно ориентированное обучение // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 16–20.

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

168. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Речь. 2010. – 350 с.

169. Сидорова Н. В. Системный анализ инновационных процессов в образовании // Качество подготовки специалистов: материалы докладов внутривузовской научно-практической конференции, 18 марта 2005. – Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2005. – С. 128–133.

170. Симонович А. С. Кто может быть воспитателем // История дошкольной педагогики в России. Хрестоматия / под ред. М. Ф. Шабаевой. – М.: Просвещение, 1976. – С. 233–236.

171. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований (в помощь начинающему исследователю). – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.

172. Скоролюпова О. А. О комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса в дошкольном образовании / О. А. Скоролюпова, Н. В. Федина // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 5. – С. 40–45.

173. Слостёнин В. А. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.

174. Слободчиков В. И. Основные ступени развития субъектности человека // В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Смысл: Академия, 2004. – 352 с.

175. Смирнова И. Л. Профессиональная мобильность и образование (политико-экономическое исследование): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Кострома, 1998. – 134 с.

176. Смышляев Е. В. Мобильность // Учительская газета. – 2008. – Режим доступа: <http://www.ug.ru/archive/23400>. – Загл. с экрана.

177. Соколова Г. Н. Социология труда: учебник. – Минск: Вышэйшая школа, 2002. – 316 с.

178. Соломенникова О. А. Основные и дополнительные программы дошкольных образовательных учреждений: метод. пособие. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 192 с.

179. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Политиздат, 1992. – 542 с.

180. Сорокина Л. А. Профессиональная мобильность рабочих предприятия как объект управления: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05. – Новосибирск, 2002. – 174 с.

181. Стёркина Р. Б. Качество дошкольного образования и основные тенденции его изменения // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 16. – С. 2–14.

182. Столин В. В. Самосознание личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 285 с.

183. Сухобская Г. С. Образование взрослых: цели и ценности / под ред. Г. С. Сухобской, Е. А. Соколовой, Т. В. Шадринной. – СПб.: ИОВ РАО, 2002. – 188 с.

184. Тихеева Е. И. Организация детского сада и дома. – М.: Мир, 1923. – 142 с.

185. Третьяков П. И. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам / П. И. Третьяков, К. Ю. Белая. – М.: Новая школа, 2003. – 304 с.

186. Турченко В. Н. Опыт интеграции общего и профессионального образования // Теория и методика профессионального образования. – Новосибирск: НВВКУ (Военный институт), 2010. – 76 с.

187. Учимся общаться с ребёнком: руководство для воспитателя детского сада / В. А. Петровский, А. М. Виноградова, Л. М. Кларина [и др.]. – М.: Просвещение, 1993. – 68 с.

188. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. В 6 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1988. – 414 с.

189. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // История дошкольной педагогики в России: хрестоматия / под ред. М. Ф. Шабаевой. – М.: Просвещение, 1976. – С. 215–222.

190. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Проект] / Министерство образования и науки РФ. – 2013. – 13 июня. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/новости/3447/файл/2280/13.06.14-ФГОС-ДО.pdf>. – Загл. с экрана.

191. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: от 27.12.2012 г. № 273-ФЗ. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>. – Загл. с экрана.

192. Филонов Г. Н. Социальная педагогика. Управляемый потенциал и прикладные функции. – М.: ЦСП РАО, 1995. – 26 с.

193. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е. Ф. Губский [и др.]. – М.: Инфра-М, 1998. – 574 с.

194. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 224 с.

195. Фролов С. С. Социология организаций. – М.: Гардарики, 2001. – 382 с.

196. Фролова О. А. Сорок лет общественного дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. – 1957. – № 11. – С. 1–8.

197. Хамитова Г. Р. Развитие профессиональной компетентности учителя в процессе повышения квалификации по формированию общеучебных умений младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Казань, 2008. – 22 с.

198. Хорошко Н. Ф. Теория и практика развития конструкторской мобильности школьников: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – Челябинск, 1995. – 336 с.

199. Худоминский П. В. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917–1981 гг.). – М.: Педагогика, 1986. – 184 с.

200. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. – Загл. с экрана.

201. Чинакова Л. И. Онтология потребностей: монография. – Омск: ОмГПУ, 2008. – 96 с.

202. Чинакова Л. И. Социальный детерминизм: проблемы движущих сил развития общества. – М.: Политиздат, 1985. – 159 с.

203. Шадриков В. Д. Профессиональный стандарт педагогической деятельности // Вестник образования. – 2007. – № 7. – Режим доступа: <http://www.edu.doal.ru/docum/docum/project.pdf>. – Загл. с экрана.

204. Шамова Т. И. Управление образовательными системами: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова; под ред. Т. И. Шамовой. – 2-е изд. стер. – М.: Академия, 2005. – 384 с.

205. Шарова Е. П. Инновационный опыт учителя как средство развития социально-профессиональной мобильности педагогического коллектива школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – СПб., 2004. – 240 с.

206. Шиянов Е. Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования: автореферат дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – М., 1991. – 32 с.

207. Шленов Ю. К. Непрерывное образование в России / Ю. К. Шленов, И. Н. Мосичева, В. В. Шестак // Высшее образование в России. – 2005. – № 3. – С. 36–49.

208. Шрейдер В. Что значит быть интеллигентом? // ВВШ. – 1989. – № 4. – С. 13–20.

209. Щербаков И. В. Конкуренентоспособность и профессиональная мобильность выпускника как важные показатели современного образования. – Режим доступа: http://ftp.nspu.net/joo/index.php?option=com_content&view=article&id=181:2010-04-30-09-14-16&catid=32:--25-&Itemid=53. – Загл. с экрана.

210. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. уч. заведений. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2006. – 384 с.

211. Якиманская И. С. Технология личностно ориентированного образования. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

ПРОГРАММА КУРСА «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ ДООУ»

1. Цели и задачи дисциплины, ее место в учебном процессе, требования к уровню усвоения содержания учебной дисциплины

1.1. Цели и задачи изучения дисциплины

Цель – формирование профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Задачи:

- раскрыть роль воспитателя дошкольного образовательного учреждения на современном этапе и проанализировать особенности его профессиональной деятельности в связи с введением федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования;
- рассмотреть вариативность системы дошкольного образования;
- актуализировать значение профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений;
- обеспечить овладение техниками усвоения новых знаний и умений;
- способствовать повышению профессиональной компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

1.2. Требования к уровню подготовки слушателей, завершивших изучение данной дисциплины

Слушатели, завершившие изучение дисциплины, должны:

иметь представление:

- о системе дошкольного образования в городе: разнообразии типов и видов образовательных учреждений, предоставляющих услуги для детей дошкольного возраста;

- о требованиях к личности современного педагога дошкольного образовательного учреждения;
- об изменениях, происходящих в дошкольном и начальном общем образовании;

знать:

- основные нормативные документы в области дошкольного образования;
- условия применения технологий дошкольного образования в новых условиях обучения детей дошкольного возраста;
- требования к организации предметной развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования;
- о полисубъектном взаимодействии воспитателя с участниками образовательного процесса; принципы и условия рациональной работы с информацией;

уметь:

- выделять проблему и видеть различные пути её решения, прогнозировать последствия собственных действий;
- выстраивать и поддерживать беседу, избегать конфликта; презентовать себя и собственные достижения;
- проектировать предметную развивающую среду дошкольного образовательного учреждения;
- осуществлять перспективное планирование образовательной работы с детьми;
- анализировать нормативные документы по дошкольному образованию;
- разрабатывать планы мероприятий и составлять справки по соответствию содержания образовательной деятельности нормативным документам;
- составлять индивидуальный план повышения профессиональной компетентности;
- использовать активные формы работы с детьми, родителями воспитанников, коллегами для обеспечения результативности дошкольного образования.

1.3. Связь с предшествующими дисциплинами

Изучение данной учебной дисциплины опирается на циклы общих и прикладных педагогических и психологических дисциплин в области дошкольного образования, частные методики преподавания; является обобщением теоретических знаний, представленных на технологическом уровне.

2. Содержание дисциплины

2.1. Объем учебной дисциплины и виды учебной работы (в часах)

Вид учебных занятий	Количество часов
<i>Всего часов аудиторных занятий</i>	84
Лекции	42
Практические занятия (семинары)	42
Лабораторные занятия	–
<i>Всего часов самостоятельной работы</i>	18
Подготовка к практическим занятиям	–
Разработка творческого проекта	18
Изучение тем, вынесенных на самостоятельную проработку	–
<i>Всего часов по дисциплине</i>	102

2.2. Разделы дисциплины и виды учебных занятий

Темы занятий	Лекции	Практические занятия
1. Вариативность системы дошкольного образования	8	8
2. Реализация ФГОС ДО в образовательном процессе ДОУ	18	18
3. Технологии усвоения новых компетенций	8	8
4. Профессиональная деятельность специалиста в области дошкольного образования	8	8
<i>Итого</i>	<i>42</i>	<i>42</i>

2.3. Лекционный курс

РАЗДЕЛ 1. Вариативность системы дошкольного образования

Разнообразии видов и типов образовательных учреждений, предоставляющих услуги для детей дошкольного возраста.

РАЗДЕЛ 2. Реализация ФГОС дошкольного образования в образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения

2.1. Применение технологий дошкольного образования в новых условиях обучения детей дошкольного возраста.

2.2. Полисубъектное взаимодействие воспитателя с участниками образовательного процесса.

2.3. Организация развивающей среды в ДОУ.

РАЗДЕЛ 3. Технологии усвоения новых компетенций

Стадии усвоения нового материала. Принципы и условия рациональной работы с информацией.

РАЗДЕЛ 4. Профессиональная деятельность специалиста в области дошкольного образования

Обеспечение качества и результативности дошкольного образования через взаимодействие административного и педагогического персонала.

Практикум

№ п/п	Номер раздела	Кол-во часов	Тема практического занятия
1.	1	4	Дискуссия на тему «Оценка результативности дошкольного образования»
2.	1	4	Анализ нормативных документов, регламентирующих деятельность учреждений в сфере дошкольного образования
3.	2	2	Круглый стол по теме «Обеспечение разнообразных видов деятель-

			ности детей в образовательном процессе ДОУ»
4.	2	2	Диспут на тему «Проблемы поли-субъектного взаимодействия воспитателя с участниками образовательного процесса»
5.	2	2	Анализ проблемных ситуаций в образовательной работе воспитателя
6.	2	8	Анализ открытых мероприятий с детьми
7.	2	2	Мозговой штурм «Игра как средство разностороннего развития детей»
8.	2	2	Деловая игра «Родительское собрание на тему “Организация развивающей среды в ДОУ”»
9.	3	4	Анализ нормативных документов, примерных основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования
10.	3	4	Самостоятельное составление вопросов по содержанию представленного материала
11.	4	4	Мозговой штурм на тему «Условия обеспечения качества дошкольного образования в ДОУ»
12.	4	2	Анализ форм и методов повышения профессиональной компетентности педагога
13.	4	2	Технология «Открытое пространство»

3. Организация текущего и итогового контроля знаний

Контрольные работы не предусмотрены. Предварительный контроль осуществляется на основе тестирования, наблюдений за деятельностью воспитателей на курсах повышения квалификации и фиксации затруднений. Текущий контроль осуществляется через рефлексивную самооценку элементов профессиональной деятельности, организацию дискуссий по затрагиваемым в ходе занятия проблемам образовательной деятельности в ДОУ. Итоговый контроль осуществляется через практическую самостоятельную деятельность воспитателей по разработке планов, проектов и т. д.

Формы отчётности

1. Составление схемы «Система дошкольного образования в городе» с краткими пояснениями.
2. Составление тематических перспективных планов образовательной работы с детьми.
3. Эссе на тему «Мои достижения в профессиональной деятельности».
4. Проект предметной развивающей среды своей группы.
5. Разработка плана родительского собрания по проблемной теме.
6. Составление справки по соответствию содержания образовательной деятельности в определённой группе ДОУ нормативным документам.
7. Составление индивидуального плана профессионального развития.

4. Активные методы обучения:

- проблемные лекции;
- круглые столы;
- дискуссии, диспуты по затрагиваемым проблемам профессиональной деятельности;
- рефлексия профессиональной деятельности и возможностей применения полученных знаний и умений;
- мозговой штурм;
- технология «Открытое пространство».

5. Материальное обеспечение дисциплины

Для обеспечения данной дисциплины необходимы:

- 1) оборудованные аудитории и компьютерные классы;
- 2) видеоаппаратура;
- 3) средства обеспечения освоения дисциплины: нормативные документы, регламентирующие деятельность учреждений в сфере дошкольного образования; методические разработки (конспекты, тематические перспективные планы) и диагностический материал по видам образовательной деятельности в ДОУ; примерные образовательные программы дошкольного образования; видеоматериалы образовательной деятельности с дошкольниками.

**АНКЕТА
НА ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОО**

1. Ваша фамилия, имя, отчество

2. Место работы

3. Контактный телефон (домашний, служебный)

4. Стаж работы в должности воспитателя

Мы просим Вас ответить на утверждения относительно Вашей профессиональной мобильности. Речь идёт о Ваших собственных оценках, Ваших личных представлениях о том или ином суждении. Для нас важно именно Ваше субъективное представление.

Для ответа обведите ту цифру, которая соответствует Вашим представлениям. Просим Вас при ответе на каждый вопрос, сопровождаемый пятибалльной шкалой, выбрать только одну позицию (обвести только одну цифру). Не задумывайтесь над ответом слишком сосредоточенно – нужна Ваша первая естественная реакция.

№	Утверждение (Я считаю, что у меня имеются: ...)	Степень согласия
1.	Знания в области дошкольной педагогики с позиции новой парадигмы дошкольного образования	1 2 3 4 5
2.	Необходимые для профессиональной деятельности знания по детской психологии	1 2 3 4 5
3.	Знания в области технологий дошкольного образования, позволяющие грамотно выстроить образовательный процесс с дошкольниками с позиции новой парадигмы дошкольного образования	1 2 3 4 5

4.	Знания в области нормативного законодательства	1 2 3 4 5
5.	Интерес к повышению квалификации, к саморазвитию	1 2 3 4 5
6.	Интерес к овладению новыми технологиями дошкольного образования	1 2 3 4 5
7.	Интерес к освоению обновлённой профессиональной деятельности в изменяющихся условиях, возникших под влиянием государственной политики в области образования или научно-технического прогресса	1 2 3 4 5
8.	Интерес к перемещениям в профессиональной сфере (повышению квалификации, освоению смежных профессий)	1 2 3 4 5
9.	Интерес к участию в различных общественных мероприятиях, проектах разной содержательной направленности, обеспечивающих развитие личности воспитанников и их социального опыта	1 2 3 4 5
10.	Интерес к нестандартным решениям проблемных ситуаций для сохранения психологического комфорта детей, импровизация в организации непосредственно образовательной деятельности, раскрывающаяся в подборе форм и методов воспитания, обучения и развития воспитанников, с ориентацией на их возможности, желания в запланированном образовательном процессе	1 2 3 4 5
11.	Оригинальное и креативное разрешение проблемных ситуаций в профессиональной деятельности с детьми, их родителями, коллегами; быстрое переключение от одного вида деятельности к другому в соответствии с желаниями детей по ходу запланированной образовательной ситуации	1 2 3 4 5

12.	Быстрое привыкание к новым условиям профессиональной деятельности, преодолению эмоционального напряжения при смене обстановки	1 2 3 4 5
13.	Умение объективно оценивать свои действия и имеющиеся профессиональные знания	1 2 3 4 5
14.	Умение добывать, перерабатывать знания и применять их в работе с детьми, родителями воспитанников, коллегами	1 2 3 4 5
15.	Умение проектировать траекторию своего профессионального развития	1 2 3 4 5

Обработка и интерпретация результатов анкетирования

Компоненты профессиональной мобильности воспитателя ДОУ	№ вопроса	Уровни профессиональной мобильности		
		низкий	средний	высокий
Когнитивный	1–4	4–8 баллов	9–16 баллов	17–20 баллов
Ценностно-мотивационный	5–7	3–6 баллов	7–12 баллов	13–15 баллов
Личностный	8–11	4–8 баллов	9–16 баллов	17–20 баллов
Деятельностный	12–14	3–6 баллов	7–12 баллов	13–15 баллов

**ЭКСПЕРТНАЯ ОЦЕНКА СТАРШИМИ ВОСПИТАТЕЛЯМИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОУ**

Уважаемые коллеги! Просим Вас ответить на вопросы, касающиеся наличия профессиональной мобильности у Вашего сотрудника, и обвести тот ответ, который, на Ваш взгляд, является правильным.

Ваш сотрудник

(Фамилия, имя, отчество)

Для Вашего сотрудника характерно:

1. Наличие необходимых знаний в области дошкольной педагогики с учётом новой парадигмы дошкольного образования.

- а) да
- б) частично
- в) нет

2. Наличие необходимых для профессиональной деятельности знаний по детской психологии.

- а) да
- б) частично
- в) нет

3. Наличие достаточных знаний в области технологий дошкольного образования, позволяющих грамотно выстроить образовательный процесс с дошкольниками.

- а) да
- б) частично
- в) нет

4. Наличие достаточных знаний в области законодательства.

- а) да
- б) частично
- в) нет

5. Интерес к повышению квалификации, к саморазвитию.

- а) да
- б) не уверена
- в) нет

6. Интерес к овладению новыми технологиями дошкольного образования.

- а) да
- б) частично
- в) нет

7. Интерес к освоению обновлённой профессиональной деятельности в изменяющихся условиях, возникших под влиянием государственной политики в области образования или научно-технического прогресса.

- а) да
- б) не уверена
- в) нет

8. Интерес к перемещениям в профессиональной сфере (повышении квалификации, освоению смежных профессий).

- а) да
- б) не уверена
- в) нет

9. Интерес к участию в различных общественных мероприятиях, проектах разной содержательной направленности, обеспечивающее развитие личности воспитанников и их социального опыта.

- а) да
- б) редко
- в) нет

10. Интерес к нестандартным решениям проблемных ситуаций для сохранений психологического комфорта детей, импровизация в организации непосредственно образовательной деятельности, раскрывающаяся в подборе форм и методов воспитания, обучения и развития воспитанников, с ориентацией на их возможности, желания в запланированном образовательном процессе.

- а) да
- б) частично
- в) нет

11. Оригинальное и креативное разрешение проблемных ситуаций в профессиональной деятельности с детьми, их родителями и коллегами; быстрое переключение с одного вида деятельности на другой в соответствии с желаниями детей по ходу запланированной образовательной ситуации.

- а) постоянно
- б) редко
- в) нет

12. Быстрое привыкание к новым условиям профессиональной деятельности, преодоление эмоционального напряжения при смене обстановки.

- а) да
- б) частично
- в) нет

13. Умение объективно оценивать свои действия и имеющиеся профессиональные знания.

- а) да
- б) частично
- в) нет

14. Умение добывать, перерабатывать знания и применять их в работе с детьми, родителями воспитанников, коллегами.

- а) да
- б) редко
- в) нет

15. Умение проектировать траекторию своего профессионального развития.

- а) да
- б) частично
- в) нет

Обработка и интерпретация результатов

Ответы оцениваются следующим образом:

- а) 3 балла,
- б) 2 балла,
- в) 1 балл.

Низкий уровень ПМ	Средний уровень ПМ	Высокий уровень ПМ
14–21 балл	22–35 баллов	36–42 балла

**РЕЗУЛЬТАТЫ ОЦЕНКИ АНКЕТИРОВАНИЯ СТАРШИМИ ВОСПИТАТЕЛЯМИ
СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОУ
НА КОНСТАТИРУЮЩЕМ ЭТАПЕ ЭКСПЕРИМЕНТА**

Компонент	Утверждение	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
Ценностно-мотивационный	Интерес к повышению квалификации, к саморазвитию	28	22 %	21	17 %	78	61 %
	Интерес к овладению новыми технологиями дошкольного образования	56	44 %	35	28 %	36	28 %
	Интерес к освоению обновлённой профессиональной деятельности в изменяющихся условиях, возникших под влиянием государственной политики в области образования или научно-технического прогресса	7	6 %	10	8 %	110	86 %
	Интерес к перемещениям в профессиональной сфере (повышению квалификации, освоению смежных профессий)	7	6 %	10	8 %	110	86 %

Личностный	Участие в различных общественных мероприятиях, проектах разной содержательной направленности	83	66 %	26	20 %	18	14 %
	Нестандартные решения проблемных ситуаций для сохранения психологического комфорта детей, импровизация в организации непосредственно образовательной деятельности	51	40 %	34	27 %	42	33 %
	Оригинальное и креативное разрешение проблемных ситуаций в профессиональной деятельности; быстрое переключение с одного вида деятельности на другой	55	43 %	17	13 %	55	44 %
	Быстрое привыкание к новым условиям профессиональной деятельности, преодолению эмоционального напряжения при смене обстановки	6	5 %	13	10 %	108	85 %
Деятельностный	Умение объективно оценивать свои действия и имеющиеся профессиональные знания	96	76 %	19	15 %	12	9 %
	Умение добывать, перерабатывать и применять их в работе с детьми, родителями воспитанников, коллегами	65	51 %	43	34 %	19	14 %

	Умение проектировать траекторию своего профессионального развития	0	0 %	11	9 %	116	90 %
Когнитивный	Наличие необходимых знаний в области дошкольной педагогики	19	15 %	65	52 %	43	33 %
	Наличие необходимых для профессиональной деятельности знаний по детской психологии	15	12 %	53	42 %	59	46 %
	Достаточные знания в области технологий дошкольного образования с позиции новой парадигмы дошкольного образования	26	21 %	58	46 %	43	33 %
	Достаточные знания в области законодательства	3	3 %	25	20 %	99	77 %

Научное издание

Чеховских Ольга Геннадьевна

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЕЙ
ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ:**

**опыт формирования
в процессе повышения квалификации**

Компьютерная верстка и корректура

Н. В. Мыльникова

Обложка – ООО «Абрис»

Самарский филиал ГБОУ ВПО города Москвы
«Московский городской педагогический университет»,
443041, г. Самара, ул. Братьев Коростелевых, 76.

МБОУ ДПО (ПК) «Центр развития образования городского
округа Самара», 443084, г. Самара, ул. Ново-Вокзальная, 213.

Подписано в печать 31.03.15. Формат 60x90 ¹/₁₆. Бумага офисная.
Гарнитура Times New Roman. Печать оперативная. Усл. печ. л. 10.
Тираж 100 экз. Заказ 3103.

Отпечатано в типографии ООО «Абрис»,
443041, г. Самара, ул. Агибалова, 78.