

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА ДОШКОЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
(ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ

**РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое
образование
заочной формы обучения, группы 02021661
Кручок Анастасии Андреевны

Научный руководитель
к.пед.н., доцент
Шинкарева Л.В.

Рецензент
Заслуженный учитель РФ
отличник народного
просвещения РФ,
заведующий МАДОУ д/с
№69 «Центр развития
ребенка «Сказка»»
г.Белгорода
Кокунько Л.Я.

БЕЛГОРОД 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	10
1.1. Основные подходы к изучению проблемы развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения.....	10
1.2. Личностно-профессиональная позиция педагога дошкольного образовательного учреждения: понятие, структура, функции, уровни развития.....	17
1.3. Теоретическое обоснование модели развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения.....	31
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	41
2.1. Уровень развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения.....	41
2.2. Апробация модели личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения.....	52
2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по развитию личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения.....	59
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	70
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	77
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	84

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Современная система отечественного дошкольного образования требует подготовленных педагогов, которые отличаются целостным гуманистическим мировоззрением, высоким профессионализмом, профессиональной и личностной культурой, комплексно реализующие в профессии творческий потенциал и собственный способ жизнедеятельности на основе интеграции общечеловеческих и профессионально значимых ценностей.

В настоящее время перед педагогами дошкольных образовательных учреждений встают ряд задач: быть высокофункциональными, когда идеи, знания и технологии меняются гораздо быстрее, чем поколения людей; быть ответственными, творческими личностями, способными к самообразованию, саморазвитию и критическому мышлению, когда профессиональные отношения требуют высокой конкурентоспособности; быть коммуникабельными и эффективно функционировать в условиях информационного общества.

Учитывая это, важной задачей в системе непрерывного педагогического образования является развитие у педагогов личностно-профессиональной позиции, которая должна реализовываться через систему положительной мотивации к труду, готовности к проявлению инициативы и самореализации в профессиональной деятельности. Поэтому процесс развития личностно-профессиональной позиции педагогов дошкольных образовательных учреждений предусматривает не только овладение ими системой глубоких знаний, трудовых умений и навыков, но и формирование профессиональной позиции для успешной реализации личных интересов и интересов общества.

Степень разработанности проблемы. Анализ научной литературы по проблеме исследования свидетельствует о многоаспектности ее научного осмысления. Теоретические и методические основы развития личностно-

профессиональной позиции педагогов дошкольного образования раскрыты в трудах Н.М. Боритко, С.С. Гончаренко, А.Н. Леонтьева, В.А. Сластенина и других. Пути и методы развития личностно-профессиональной позиции обосновывали Л.Л. Бутенко, О.В. Жиронкина, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя и другие. Функции личностно-профессиональной позиции обосновали Н. М. Боритко, В.А. Сластенина, Ю.И. Куницкой, А.М. Руденко и другие. Анализ структуры личностно-профессиональной позиции педагога в научных трудах А.В. Гутуровой, Е.В. Конеевой, Л.И. Красовской, О.В. Темченко доказал, что она интегрируется с компонентами общей и профессионально обусловленной структуры личности.

Различные аспекты проблемы развития личностно-профессиональной позиции педагога, в частности позиции педагогов дошкольных образовательных учреждений, были предметом докторских и кандидатских диссертаций отечественных исследователей (Г.И. Аксенова, В.П. Бедерханова, Е.В. Бондаревская, А.В. Гутурова, Л.И. Красовская, В.А. Петровский).

Несмотря на масштаб рассмотрения проблемы, суть личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения в современных условиях, является предметом научных дискуссий.

Анализ теории и практики по исследуемой проблеме позволил выявить противоречие между потребностью общества в педагогах ДОО с сложившейся личностно-профессиональной позицией и недостаточной разработанностью данного явления в педагогической теории и практике.

Актуальность проблемы, ее недостаточная теоретическая, практическая разработанность, выявленные противоречия обусловили выбор темы диссертационной работы «Развитие личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения».

Проблема исследования: каковы педагогические условия и модель развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения.

Цель исследования заключается в обосновании и экспериментальной апробации педагогических условий и модели развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольной образовательной организации.

Объект исследования: непрерывное педагогическое образование педагога дошкольного образовательного учреждения.

Предмет исследования: процесс развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения.

Гипотеза исследования: процесс развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения будет эффективен если:

- определены сущность, структура личностно-профессиональной позиции педагога дошкольной образовательной организации;
- разработана и апробирована модель развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения;
- выявлены и экспериментально обоснованы педагогические условия развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения: актуализации у педагогов потребности в развитии личностно-профессиональной позиции; установления отношений сотрудничества субъектов образовательного процесса; использования адекватных форм, методов и средств обучения и развития педагогов.

Согласно цели и гипотезы определены следующие **задачи:**

1. Определить сущность, структуру, функции лично-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения, критерии и уровни ее развития.

2. Теоретически обосновать и апробировать структурно-функциональную модель развития лично-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения.

3. Проанализировать результаты исследования по проблеме развития лично-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения.

Методологической основой исследования являются научные положения субъектно-деятельностного (А.Н. Леонтьев, В.А. Сластенин С.Л. Рубинштейн), социального (А.К. Маркова, В.Н. Мясищев), гуманистического (В.И. Логинова, Н.Е. Щуркова), теоретические положения о сущности и содержании лично-профессиональной позиции педагога (Н.М. Боритко, О.Е. Тумакова).

Теоретическая основа исследования сложилась из идей и положений: теории развития лично-профессиональной позиции педагога в системе непрерывного педагогического образования (Л.М. Митина, А.В. Мудрик, В.А. Сластёнин, Е.Н. Шиянов, А.И. Щербаков и др.); принципов развития лично-профессиональной позиции педагога: (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, А.К. Маркова); теории психолого-педагогической диагностики (В.П. Беспалько, Н.М. Боритко, Н.К. Голубев, М.И. Шилова и др.).

Научная новизна исследования заключается в том, что уточнены сущность, структура лично-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения, включающая следующие компоненты: содержательный, мотивационно-ценностный и рефлексивно-деятельностный; выявлены критерии и уровни развития лично-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения; выявлены педагогические условия развития лично-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного

учреждения; разработана и апробирована модель развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения.

Теоретическая значимость состоит в том, что уточнено понятие «личностно-профессиональная позиция»; выделены компоненты, критерии, показатели и уровни развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения; предложенные педагогические условия обогащают теоретические основы развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения; разработанная структурно-функциональная модель углубляет теоретико-методологические представления о процессе развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработана и апробирована структурно-функциональная модель развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения. Результаты исследования могут быть использованы: в процессе сопровождения индивидуального профессионального развития педагогов; при проведении мониторинговых исследований оценки личностно-профессиональной позиции педагогов; для разработки системы поддержки молодых специалистов.

Для достижения цели и решения поставленных задач использованы комплекс **методов исследования**:

– теоретические - анализ и систематизация научной литературы для раскрытия степени разработанности проблемы исследования, определение ее теоретико-методологических основ и характеристики понятийно-категориального аппарата; обобщение теоретических положений с целью определения сущности и структуры личностно-профессиональной позиции педагога, особенностей ее становления у педагогов дошкольного

образовательного учреждения и обоснование педагогических условий ее развития; моделирование;

– эмпирические: анкетирование, беседа, тестирование, наблюдение, педагогический эксперимент, методы качественного и количественного анализа.

Практическая база исследования: опытно-экспериментальной базой исследования в 2016–2018 гг. было муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №31 с. Бессоновка Белгородского района Белгородской области».

Исследовательская работа осуществлялась в три этапа:

На первом, поисково-теоретическом этапе (сентябрь-декабрь 2016 г.), нами был осуществлен анализ педагогической и психологической литературы, который позволил сформулировать определение понятия «лично-профессиональная позиция педагога ДООУ», выявить структуру и содержание лично-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения с последующей характеристикой ее компонентов.

На втором, опытно-экспериментальном этапе (2017 г.), мы выявили основные блоки и компоненты структурно-функциональной модели развития лично-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения в процессе профессиональной деятельности; выделили педагогические условия успешного развития лично-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения; проанализировали полученные результаты; разработали содержание технологии эффективного развития лично-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения.

На третьем, аналитико-обобщающем этапе (2018 г.), нами реализовывалась обработка и анализ результатов экспериментальной работы, оформление диссертации.

Апробация исследования. Теоретические и экспериментальные результаты исследования докладывались и обсуждались на педагогических советах, семинарах на базе МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка», на XII международной научно-практической конференции «Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации» (Пенза, 2017 г.).

Были опубликованы следующие статьи:

1. Основные подходы к изучению проблемы развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольной образовательной организации: Материалы XII междунар. науч.-практ. конф. // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации. – Пенза: Изд-во МЦНС «Наука и просвещение», 2017. – С.185-190.

2. Личностно-профессиональная позиция педагога дошкольного образовательного учреждения: понятие, структура, уровни развития // Наука и образование: новое время. 2018. - №5. – С. 735-742.

Структура работы. Магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения к ним, списка литературы и приложений. Работа содержит 10 таблиц, 9 рисунков. Общий объем диссертации составляет 83 страницы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

1.1. Основные подходы к изучению проблемы развития личностно- профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения

Наиболее общее понимание дефиниции «позиция» в современном научном тезаурусе рассматривается как «положение»; «угол зрения, отношение к чему-либо, что определяет характер поведения, действия. Поведение, характер действий, обусловленных этим углом зрения, этим отношением» (6, с. 127); «устойчивая система отношений человека к определенным сторонам деятельности, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках» (21, с. 16). Н. М. Боритко определяет позицию педагога как воспитателя, подчеркивая ее деятельностную и субъектную природу (10, с. 143).

С.Л. Рубинштейн, рассматривая сущность характеристики наиболее общего понятия «позиция», указывал на то, что оно является связующим звеном между сознанием и личностью, где личность благодаря сознанию занимает определенную позицию во взаимоотношениях между человеком и миром, то есть личность формируется только осознавая и утверждая свою позицию по отношению к людям, общества (57, с. 381), на основе собственного видения мира и понимания взаимодействия с ним, через систему ценностного отношения к окружающей действительности и к самому себе.

Поскольку позиция – это характеристика не только личности человека, но и его деятельностное выражение, то она требует рассмотрения в разном контексте:

- субъектно-деятельностном (А.Н. Леонтьев, В.А. Сластенин);
- социальном (А.К. Маркова, В.Н. Мясищев);
- гуманистическом (В.И. Логинова, Н.Е. Щуркова);
- профессиональном (Е.Т. Ганько, М.Т. Громова);
- личностно-профессиональном (В.К. Маралов, О.Е. Тумакова).

По мнению А. Н. Леонтьева, который рассматривает позицию педагога в рамках субъектно-деятельностного подхода, считал, что позиция является не результатом, а предпосылкой и условием развития личности и ее сознания (41, с. 151). Соответственно, занимая любую исходную позицию, направленную на качество продукта деятельности, субъект через деятельность и в деятельности проходит путь развития личности в системе общественных отношений. Неоднократное проявление самостоятельного выбора субъекта в системе его отношений является проявлением позиции. Будучи устойчивой, развивающей характеристикой, ее невозможно сформировать одномоментно. Для этого нужно выделить ведущие, выборочные отношения, сделать их доминирующими в дальнейшей деятельности, отметив осознанность этих отношений, то есть занять стратегическую и тактическую позицию (41, с. 165).

В этом контексте особое значение приобретает позиция педагога, которую В.А. Сластенин трактует как систему интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений с миром, педагогической действительности и педагогической деятельности, которая является источником активности воспитателя. Эту систему он определяет, с одной стороны, теми требованиями, ожиданиями и возможностями, которые ставит и предоставляет педагогу общество, а с другой – действуют внутренние, личные источники активности (переживания, мотивы педагога, его ценностные ориентации, мировоззрение, идеалы и т.д.) (61, с. 272). В

позиции педагога проявляется его личность, характер социальной ориентации, тип гражданского поведения и деятельности.

В.А. Сластенин к основным параметрам, которые характеризуют позицию педагога, в рамках субъектно-деятельностного подхода, относит:

- направленность (ценностные ориентации, интересы, потребности, мотивы, цели, жизненные перспективы, идеалы);
- сферу функционирования ценностей (моральная, религиозная, гражданская, профессиональная тому подобное);
- устойчивость позиции личности (ее независимость от ситуации, настойчивость действий, твердость намерений);
- активность (способность инициировать идеи, принимать решения, отвечать за их последствия, проявлять творческое отношение к жизни) (61, с. 124).

Основные идеи субъектно-деятельностного подхода требуют более детального рассмотрения соотношений понятий «воспитательная работа» и «воспитательная деятельность». Рассматривая воспитание как управление процессом развития личности, необходимо избавиться от установленных штампов о соблюдении обязательных «актов» процесса воспитания, которыми надо заниматься в рамках профессиональных обязанностей. Воспитание – это не работа, а деятельность, которую невозможно усвоить по рецепту, инструкциями, правилами, ее надо «вырастить» в своем сознании, стать ее субъектом. Настоящий воспитатель не играет роль, не поддерживает статус, не выполняет функции. Он находится в сфере духовных отношений с воспитанником, реализуя тем самым позицию воспитателя (61, с. 152).

А.К. Маркова в контексте социального подхода, считает, что социальная позиция педагога во многом определяет и его личностно-профессиональную позицию. Однако здесь нет прямой зависимости, поскольку воспитание всегда основывается на личностном взаимодействии. Именно поэтому педагог, четко осознавая, что он делает, далеко не всегда может дать развернутый ответ, почему он поступает так, а не иначе, нередко

вопреки здравому смыслу и логике. Ни один анализ не поможет выявить, какие источники активности победили в выборе педагогом той или иной позиции в сложившейся ситуации, если он сам объясняет свое решение интуицией (23, с. 38).

Сознание каждого человека уникально, но оно не может не отражать изменений в системе социальных и духовных координат того общества, в котором он живет. Как отмечает В.Н. Мясищев, ускорение темпа жизни резко обострило у современного человека ощущение скорости течения времени. Особенно сильным оно является у молодежи. Это порождает две тенденции:

- индивидуалистическое потребительство (лови момент, бери от жизни все, что можно сейчас, потому что завтрашнего дня может и не быть);
- творческая самореализация (делай максимум возможного сейчас, твоя сегодняшняя работа – твоя «завтрашняя радость», а чего не успеешь сделать сам – завершат другие, без которых твое личное бытие лишено смысла) (51, с. 123).

Считаем важным замечание А.А. Дубасенюк, которая говорит о том, что влияние процессов социализации может одновременно противоречить деятельности педагога, т.к. оно не предполагает целенаправленной подготовки молодежи к мимолетным условиям жизни (24, с. 47). Несмотря на это, уровень эффективности воспитательной деятельности педагога зависит от успехов в различных сферах (системе отношений, воспитательной направленности, успешности решения воспитательных задач и т.п.), уровня педагогического мастерства и его производительности, знание особенностей воспитательной работы с воспитанниками разных типов образовательных учреждений и уровня развития их личностных свойств.

А.А. Дубасенюк считает, что воспитательная деятельность включает репродуктивную и продуктивную части с преобладанием последней. Именно благодаря продуктивной части происходит приумножение социального опыта воспитанников. Для осуществления этого процесса важным является постоянный обмен знаниями и умениями. Сохранение всего полезного, что

приобретено в деятельности, является проявлением нормативности. Вместе с тем, благодаря вариативности действий педагога, происходит выработка индивидуального стиля воспитательной деятельности и подхода к выбору форм, методов, приемов и средств в работе с воспитанниками (24, с. 50).

В.И. Логинова в своих работах отмечает, что выбор позиции педагога зависит не только от уровня культуры личности, а и широкого общественного контекста. Центральной составляющей нового педагогического мышления является гуманизм как система идей и взглядов на человека, рассматриваемая как высшая ценность. Учитывая это, приоритет гуманистического воспитания – это создание педагогом условий для самоопределения, самореализации, саморазвития воспитанника в системе субъектных отношений (44, с. 210).

В этом аспекте интерес представляет мнение Н.Е. Щурковой, которая рассматривает гуманистическую профессиональную позицию педагога как «такое размещение педагога по отношению к ребенку в пространстве их физического и духовного взаимодействия, когда ребенок для педагога выступает в своей основной социальной роли Человека, независимо от возраста, уровня развития, характера, успешности деятельности, способностей, статуса в группе, половой и социальной принадлежности» (71, с. 48). Следовательно, степень личностной ориентированности в деятельности педагога напрямую зависит от его системы ценностных ориентаций, реализуемости самосознания.

При таких условиях на основе принципа единства сознания и деятельности, позиция педагога является способом реализации ценностей личности. А.И. Григорьева определяет гуманистическую позицию педагога в сфере воспитания как способ реализации педагогом собственных базовых личностных и профессиональных ценностей в деятельности по созданию условий для развития личности ребенка (19, с. 5). В такой воспитательной деятельности ценности определяют цели, а не наоборот.

Е.Т.Ганько рассматривает профессиональное становление педагога через следующие уровни педагогической позиции:

- объективный – сосредоточенность на объекте своей деятельности. Педагог не «видит» собственной деятельности, будучи занятым непосредственным процессом ее осуществления. Ценности декларируются, однако не переводятся в цели деятельности;

- задачный – педагог рассматривает воспитательную деятельность как комплекс объективных, внешних условий достижения поставленной воспитательной цели. Эта установка необходима педагогу для решения учебно-познавательных задач. При этом ценности собственной воспитательной деятельности педагог реализует до тех пор, пока они не противоречат технологии и методике деятельности;

- проблемный – педагог является субъектом, который активно ищет и конструирует средства реализации ценностей воспитания человека. Одновременно он является субъектом профессионального саморазвития, который ищет и конструирует средства профессиональной самореализации. Для педагога с таким уровнем профессионального сознания характерно «умение учиться». Именно этот уровень полностью соответствует личностно-профессиональной позиции воспитателя (14, с. 31).

С.С. Гончаренко в соответствии с положениями гуманистической педагогики, считает необходимым начинать с осознания значения самоопределения в профессиональном становлении личности педагога. Она считала, что самоопределение, как процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей и средств самореализации, в профессиональном измерении направлен на поиск смысла своей профессиональной деятельности в течение всего профессионального пути, то есть на поиск и реализацию своего профессионального «Я». Кроме того, С.С. Гончаренко отмечает, что особенностью этого динамического процесса является его гуманистический, ценностно-смысловой характер, на основе которого формируются отношения личности к тем аспектам бытия, в отношении

которых происходит самоопределение. Для того чтобы профессиональные ценности стали достоянием личности, важно их с соответствующими убеждениями и мотивацией применять в непосредственной деятельности, а не только в процессе познания на уровне знаний, то есть они продуцируются, а не приходят извне. Выбор ценностей ведет к воспроизводству ценностных приоритетов, установления ценностных ориентаций. В этом контексте важна рефлексия как системное качество, позволяющая осуществлять выбор ценностей, доказывать свою нравственную позицию (18, с.24).

Процесс развития профессиональной позиции педагога, через понятие «самоопределение», рассматривается также в рамках профессионального подхода. Построение на такой основе профессиональной «Я-концепции» педагога должно начинаться еще во время обучения в вузе. Н. М. Боритко отмечает, что профессиональное самоопределение педагогов связано с выбором форм их обучения. Самоопределению, которое играет существенную роль в формировании профессиональной позиции педагога, способствует анализ педагогической ситуации, проводимых семинарско-практических занятий; проектных исследований, которые интегрируют лекционный материал; лабораторно-практических занятий; педагогической практики, направленной на овладение системой методов понимания ребенка, педагогического процесса и опыта воспитателя, на применение системного подхода в проектировании и реализации внеаудиторной воспитательной работы, основанной на моделировании и представлении своей педагогической системы (10, с. 31). М.Т. Громова утверждает, что если самооценка, самосознание, самоутверждение и социальный статус являются структурными элементами профессиональной позиции воспитателя, а самоопределение – основой для самовоспитания, самосовершенствования и саморазвития, то совокупность этих процессов обеспечивает личностный и профессиональный рост педагога. Последнее приводит к качественным изменениям в его потенциале, в частности, расширяет сознание (20, с. 116).

Таким образом, в данном параграфе мы рассмотрели различные подходы к изучению проблемы развития личностно-профессиональной позиции педагога ДООУ. Основополагающими подходами являлись субъектно-деятельностный, социальный, гуманистический, профессиональный и личностно-профессиональный. С точки зрения этих подходов, были рассмотрены сущность, структура и содержательные характеристики позиции педагога. Важное значение для нашего исследования имело уточнение ключевого определения изучаемого понятия, что позволило нам определить собственное понимание категории «личностно-профессиональная позиция педагога ДООУ». В нашем исследовании мы шли от понимания личностно-профессиональной позиции как интегративного свойства личности педагога, характеризующего его глубокую осведомленность в психолого-педагогической и предметной областях знаний, профессиональные умения и навыки, личностный опыт и образованность специалиста, нацеленного на перспективность в педагогической работе.

1.2. Личностно-профессиональная позиция педагогов дошкольного образовательного учреждения: понятие, структура, функции, уровни развития

В рамках данного параграфа, мы уточним сущность, структуру, функции и уровни развития личностно-педагогической позиции педагога дошкольного образовательного учреждения.

Анализ феномена личностно-профессиональной позиции показал, что в современных научно-педагогических исследованиях он определяется как:

- мотивационно-ценностное отношение ко всем сторонам педагогической деятельности (личностная позиция педагога – Е.Н. Шиянов) (67, с. 10);
- понимание педагогом своих функций (М.Т. Громова) (20, с. 65);

- ориентированность на личностную модель взаимодействия (В.В. Сериков) (59, с.41);
- позиция педагога отождествляется с понятием «позиция ненасилия», как ведущей тенденцией гуманистической образовательной парадигмы (В.Н. Мясищев) (51, с. 110);
- существует представление о педагогической позиции, как ряде личностно-профессиональных позиций педагога, каждая из которых имеет опору на определенную основу (Н.Н. Кузьмина) (38, с. 126).

Исходя из этого, личностно-профессиональная позиция представляет собой совокупность норм поведения, обусловленных спецификой профессиональной сферы и требованиями к личности специалиста этой сферы.

В.Н. Мясищев определяет личностно-профессиональную позицию как интеграцию доминирующих избирательных отношений человека в каком-либо существенном для него вопросе, как устойчивую систему отношений к определенным сторонам действительности, проявляющуюся в соответствующем профессиональном поведении и поступках (51, с. 78).

Анализ известных работ в области психологии труда педагога (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Л.М. Митина, В.А. Сластенин и др.) показывает, что важными аспектами, которые в той или иной мере характеризуют личностно-профессиональную позицию педагога, являются: готовность к педагогической деятельности, непосредственно педагогическая деятельность, профессионально-педагогическое мышление, педагогическое общение, моральная культура, педагогические способности, мастерство, индивидуальный стиль работы, педагогический такт. Исходя из подхода перечисленных авторов, личностно-профессиональная позиция определяется как интегративная система гуманных ценностно-смысловых отношений личности педагога как субъекта деятельности ко всем сторонам своей профессии, которая выражается в наличии педагогических установок, соответствующих социальных и профессиональных мотивов и стремлений к

творчеству и инновациям и определяет поведение личности в рамках конкретной профессиональной роли.

Опираясь на точку зрения О.Е. Тумаковой, нами было сформулировано определение личностно-профессиональной позиции педагога ДОУ, как ценностно-смысловое отношение к целям и результатам педагогической деятельности, выражающееся в осознанном выполнении профессиональных функций (64, с.12).

Необходимость интеграции личностного и профессионального объясняется тем, что, с одной стороны, личностный потенциал педагога обеспечивает своеобразие профессионального выбора и самоопределения, с другой стороны, профессиональная деятельность влияет на развитие личности.

В научных источниках (10; 61) представлены различные подходы к обоснованию взаимосвязи сущности, структуры и функций того или иного объекта. Функции определены как: условия возникновения определенной системы; факторы, раскрывающие суть процесса ее функционирования и связь между компонентами, показывающими влияние этой системы на среду и, наоборот, объясняющими зависимость внутренней структуры системы от целей ее функционирования.

Следовательно, выявление функций того или иного педагогического явления предполагает раскрытие различных ролей, которые выполняет исследуемый феномен.

На основе анализа научной литературы по исследуемой проблеме (Н. М. Боритко, В.А. Слостенина, Ю.И. Куницкой, А.М. Руденко и др.) определены следующие функции личностно-профессиональной позиции педагога: мировоззренческая, мотивационная, профессиональной социализации, самоидентификации, рефлексивная, деятельно-преобразовательная, мобилизационная, регулятивная, функция самопрезентации.

1. Мироззренческая функция заключается в том, что в процессе профессионального развития педагогов дошкольного образовательного учреждения формируется устойчивая система знаний и отношений к окружающей действительности, которые отражают особенности теории и практики педагогической деятельности как основы опыта педагога дошкольного образовательного учреждения и реализации профессиональной позиции.

2. Мотивационная - заключается в развитии интереса педагогов к освоению образцов профессионального поведения, традиций, ценностей педагогической профессии, приобретение знаний и практических умений, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

3. Профессиональная социализация - обеспечивает соответствие лично-профессиональной позиции педагога социальному запросу, условиям культурного развития общества, социальным ценностям.

4. Самоидентификации - самоопределение педагога по личной профессиональной позиции на основе анализа существующих практик.

5. Рефлексивная функция обуславливает развитие у педагогов дошкольного образовательного учреждения способности делать осознанный анализ и оценку собственного профессионального саморазвития, рефлексивных способностей в осмыслении знаний социально-гуманитарного и профессионально-ориентированного цикла, представлений об образе педагога и его позиции.

6. Деятельностно-преобразовательная функция обуславливает развитие у педагогов умений реализовывать на практике различные типы педагогических позиций с учетом принципов активности и творчества.

7. Мобилизационная функция предполагает постоянную личностную включенность педагога в педагогическую деятельность как общественно-культурную среду, утверждение своей субъектности в педагогическом взаимодействии.

8. Регулятивная функция заключается в контроле поведения, чувств и эмоций через проявление позиции.

9. Функция самопрезентации проявляется в трансляции педагогических ценностей в процессе жизни и деятельности; личностных умений специалиста, его компетентности с целью самосовершенствования и с целью соответствия нормам общественной, культурной и образовательно-профессиональной среды.

Определение содержания, сущности, функций личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения являются достаточными предпосылками для обоснования структуры исследуемого феномена.

Ученые предлагают различные подходы к определению компонентов личностно-профессиональной позиции педагога.

А.В. Гуторова среди структурных компонентов личностно-профессиональной педагогической позиции выделяет мотивационно-ценностный, интеллектуально-содержательный и организационно-деятельностный, что вполне соответствует сочетанию когнитивного, эмоционально-волевого, ценностно-смыслового, мотивационного и деятельностного составляющих личности (21, с. 58).

Л.И. Красовская и С.Н. Щербина видят структуру личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения во взаимозависимости когнитивного, мировоззренческого, ценностно-ориентационного, оценочно-эмоционального, мотивационного и поведенческого компонентов (37, с. 110; 70, с. 54).

А. П. Чернявская выделяет в структуре личностно-профессиональной позиции педагога интеграцию социального и индивидуального компонентов. Это расширяет ее содержание такими составляющими, как этические принципы, в том числе и принципы профессиональной этики; соответствие между поведением педагога и ролевыми ожиданиями со стороны общества, родителей, воспитанников; личная этика и мораль; осознанное отношение к

окружающему миру, которые сформировались с учетом индивидуального жизненного опыта человека (65, с. 96).

О.В. Темченко включает в структуру личностно-профессиональной позиции педагога совокупность мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного и рефлексивного компонентов, регулирующих поведение специалиста, влияющих на выбор средств профессиональной самореализации (63, с. 96).

В структуре личностно-профессиональной позиции педагога ДОУ, по О.Е. Тумаковой, которая представлена в таблице 1.1, выделяется внутренняя позиция личности (мировоззренческая) и ее деятельностное выражение – внешняя позиция (поведенческая) (64, с. 14).

Таблица 1.1

Структура личностно-профессиональной позиции
педагога ДОУ (по О.Е.Тумаковой)

Стороны личностно-профессиональной позиции	Компоненты личностно-профессиональной позиции	Характеристики компонентов личностно-профессиональной позиции
Внутренняя (мировоззренческая)	Ценностно-мотивационный	мотивационная готовность воспитателя к педагогической деятельности; личностный потенциал как совокупность профессионально-значимых личностных качеств
	Содержательный	наличие психолого-педагогических и методических знаний
Внешняя (поведенческая)	Деятельностный	система педагогических умений в соответствии с профессиональными функциями

Данная структура предполагает целостность внутренней и внешней стороны позиции, которую представляет единство ценностно-мотивационного, содержательного и деятельностного компонентов личностно-профессиональной позиции педагога ДОУ, что, в свою очередь, и обеспечивает гармонизацию профессионального сознания и поведения.

Итак, особенности педагогической деятельности, специфика общественных требований к современному педагогу дошкольного

образовательного учреждения, сущность личностно-профессиональной позиции педагога, функции этого феномена позволили определить структурные компоненты личностно-профессиональной позиции педагога ДОУ: ценностно-мотивационный, содержательный, рефлексивно-деятельностный.

Ценностно-мотивационный компонент личностно-профессиональной позиции педагога ДОУ предполагает учет мотивационной и ценностно-смысловой сфер личности, которые влияют на направленность человеческой деятельности. Этот компонент направлен на принятие педагогом личностных ценностей педагогической деятельности в процессе подготовки к профессиональной самореализации и реализации собственной профессиональной позиции в педагогической деятельности; сформированность интересов и потребностей к профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию; осознание значимости личностно-профессиональной позиции как ценностного отношения к профессиональной педагогической деятельности и ее субъектам; развитие способности к определению целей профессионального саморазвития.

Исследование структуры личностно-профессиональной позиции педагога через положения теории ценностей (А. Г. Асмолов, Е. В. Бондаревская и др.) (4, 8, 14) показали, что трансформация ценностей в личностные смыслы происходит благодаря осознанию значимости общественного смысла: социальные, культурные и профессиональные ценности осмысливаются в процессе жизнедеятельности и становятся компонентом структуры личности, источником мотивации поведения.

Итак, ценности, мотивы, установки личности как составляющие ценностно-мотивационного компонента личностно-профессиональной позиции педагога определяют ее направленность и выражают готовность к профессиональной деятельности.

Содержательный компонент личностно-профессиональной позиции педагога ДОУ предполагает владение системой знаний о (4, с. 59):

- сущности и особенностях педагогической профессии;
- месте и роли педагога в развитии общества;
- содержания, составляющих личностно-профессиональной позиции как способа выражения отношений педагога к профессии и ее субъектам в процессе педагогической деятельности, формам, методам и средствам ее развития;
- образцах успешных педагогических позиций.

Отражением содержательного компонента личностно-профессиональной позиции можно считать имеющуюся у педагога систему профессиональных знаний и умений как основы успешной профессиональной самореализации личности, сформированных в процессе профессиональной подготовки.

Актуальными для содержательного компонента личностно-профессиональной позиции педагога являются блоки знаний, которые выделяют среди профессиональных знаний педагога ученые Н. В. Кузьмина и И. А. Зязюн (31, 38).

К первому блоку ученые относят систему психологических знаний, поскольку опытность в области психологии позволяет педагогу формировать представление о специфических чертах проявления и развития психических процессов и психологических (возрастных и индивидуальных) особенностей детей, определяют их поведение, влияют на развитие интереса к обучению, готовность к межличностному общению.

Второй блок - непосредственно педагогические знания, творческое использование которых обеспечивает формирование и развитие педагогического мастерства педагога. Они позволяют педагогу осуществлять объективное определение и анализ факторов, обуславливающих успешное (неуспешное) протекание и результаты обучения, выявлять на этой основе закономерности функционирования образовательной сферы, выбирать организационные формы, методы и средства обучения, обеспечивающих его высокое качество.

Итак, педагогические умения в структуре содержательного компонента личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения составляют приобретенную способность на основе полученных знаний осуществлять качественную и результативную педагогическую деятельность.

Рефлексивно-деятельностный компонент ориентирует на творческое осмысление информации педагогического характера в аспекте ее значимости для профессиональной деятельности и личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения; выбор эффективных методов педагогической деятельности; умение проектировать и реализовывать педагогическую деятельность.

Рефлексивно-деятельностный компонент предполагает сформированность навыков самоанализа, самопознания, самооценки, самореализации в педагогической деятельности (38, с. 66).

Как отмечает И.А. Зимняя, важными для личностно-профессионального становления педагога есть такие субъектные свойства:

- психофизиологические качества субъекта, которые рассматриваются как задатки, способности;
- личностные свойства, которые включают направленность деятельности;
- профессионально-педагогические и предметные знания и умения, которые, в узком смысле, образуют профессиональную компетентность (28, с. 36).

Это мнение дополняет О.В. Жиронкина, которая среди общеизвестных личностных качеств выделяет профессионально значимые индивидуальные качества субъекта, от которых зависит эффективность его деятельности (25, с. 48).

Анализируя различные научные подходы к классификации профессионально значимых качеств личности, важных для личностно-профессиональной позиции педагога, мы выяснили их зависимость от

требований общества, профессии, этики и морали. В частности, Э.Ф. Зеер к таким качествам относит ответственность, способность принимать решения, корпоративность, самостоятельность и др. (30, с. 55).

Л. Л. Бутенко среди важных качеств педагога выделяет способность к пониманию, чуткость, доброту, заботливость, чувство юмора, остроумие, профессионализм (11, с. 293).

Итак, субъектные свойства и профессионально значимые качества личности педагога как структурные характеристики рефлексивно-деятельностного компонента его личностно-профессиональной позиции является определяющим фактором его профессиональной активности и перспективности в будущей педагогической деятельности. Рефлексивно-деятельностный компонент личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения связан с владением навыками рефлексивной деятельности: самоанализом своего профессионального саморазвития; способностью к преодолению трудностей в развитии собственной профессиональной позиции; развитием критического осмысления педагогического опыта; проектированием путей саморазвития профессиональной позиции в аспекте требований общества и особенностей профессиональной деятельности современного педагога.

Необходимость разработки эффективной практики развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения подразумевает определение критериально-уровневой базы изучения исследуемой проблемы для объективного анализа и учета имеющегося состояния развития личностно-профессиональной позиции педагога. Это, в свою очередь, предполагает определение показателей развития исследуемого феномена на основе определенных уровней и критериев.

Опираясь на определенные структурные компоненты развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения (содержательный, ценностно-мотивационный

и рефлексивно-деятельностный), мы выделили следующие критерии, логически соответствующие каждому компоненту: содержательному компоненту соответствует когнитивный критерий, ценностно-мотивационному – ценностно-мотивационный, рефлексивно-деятельностному - поведенческий.

Когнитивный критерий личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения представляет собой характеристику уровня его общей осведомленности в профессионально-педагогической сфере (важные общепедагогические знания и знания особенностей личностного профессионального становления), характеризует его мировоззренческий потенциал и совокупность представлений о педагогической позиции, ее особенности и механизмы развития. Когнитивный критерий включает следующие показатели: представление о ценности, мотивы и цели педагогической деятельности; основные требования к современному учителю; психолого-педагогические знания; знания о сущности, структуре, типы личностно-профессиональной позиции педагога ДООУ; формы и методы саморазвития профессиональной педагогической позиции.

Ценностно-мотивационный критерий личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения дает представление о ценностях и мотивах педагогической профессии, характеризует профессионально-педагогические взгляды и установки. Этот критерий выражает индивидуальное отношение личности к педагогической профессии, к себя в роли и статусе педагога, определяет уровень принятия выбранной специальности; степень ответственности в выбранной профессии, основанной также на эмоциональных характеристиках личности педагога; уровень осознания педагогами ценности личностно-профессиональной позиции для успешного выполнения педагогической деятельности и их внутреннюю психологическую настроенность на развитие собственной личностно-профессиональной позиции. Показателями этого критерия

являются: ценностное отношение к педагогической деятельности; ценностное отношение к ребенку как высшей ценности; ценностное отношение к себе как к будущему педагога; наличие мотивации к профессиональной деятельности; удовлетворенность выбранной профессией.

Поведенческий критерий личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения дает характеристику личности педагога как активного субъекта деятельности. Этот критерий характеризуется следующими показателями: умением анализировать свои личностные черты с позиции требований профессии, осуществлять рефлексию собственной деятельности, реализовывать различные типы профессиональных позиций, определять их риски и ограничения, проявлять эмпатию.

Качественную характеристику критериев оценки уровня развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения составляет ряд признаков: содержательность и научность, систематичность и целостность, логическая последовательность и доказательность, степень обобщенности и конкретности, а также личностная эмоциональная оценка и др. Детальный анализ ряда психолого-педагогических научных трудов (Л.С. Выготского, И.А. Зимней, О.В. Киричук и др.) (12; 27; 34; 37; 56) дает основания утверждать, что чаще всего ученые считают целесообразными следующие уровни для характеристики развития различных черт и качеств личности: нормативно-ориентировочный (низкий); оценочно-регулятивный (средний); действенно-творческий (высокий).

Нормативно-ориентировочный уровень (низкий) констатирует слабое развитие всех или большинства критериев реализации каждого из компонентов личностно-профессиональной педагогической позиции. Педагог с низким уровнем развития личностно-профессиональной педагогической позиции имеет поверхностные знания о своей профессии; недостаточно осознает цели и задачи педагогической деятельности; не

способен к рефлексии, не умеет объективно сопоставлять социальные требования к педагогу со своими действиями в сфере социально-профессионального взаимодействия.

Педагог с оценочно-регулятивным (средним) уровнем развития личностно-профессиональной педагогической позиции непосредственно владеет общими и профессиональными знаниями; не всегда интересуется новинками в сфере инновационных и информационно-коммуникационных технологий в рамках педагогического процесса; имеет общие представления о педагогической профессии; частично соответствует требованиям к личности педагога; интересуется целями своей профессиональной деятельности; имеет достаточно сложившуюся систему мотивов и ценностей; систематически прибегает к рефлексии собственной деятельности, в том числе, когда это от него требуют; способен соотносить собственную личностно-профессиональную позицию с требованиями общества к личности педагога, но не всегда умеет учитывать динамичность этих требований.

Действенно-творческий уровень (высокий) свидетельствует о качественном развитии всех или большинства показателей. В соответствии с этим, педагог с действенно-творческим (высоким) уровнем развития личностно-профессиональной педагогической позиции стремится глубоко овладеть общими и профессиональными знаниями, ознакомиться с новыми тенденциями инновационных и информационно-коммуникационных технологий в сфере педагогической деятельности. Он имеет четкие представления о педагогической профессии, соответствует требованиям к личности педагога, сознательно относится к целям своей профессиональной деятельности, имеет глубокий мотивационно-ценностный потенциал, адекватно и объективно оценивает чужие и собственные действия в пределах социально-педагогического процесса, руководствуется принципами демократичности и партнерства в этом процессе, умеет строить и динамически изменять собственную личностно-профессиональную позицию согласно растущим требованиям общества к личности педагога, отличается

тактичностью и гибкостью в общении, умением быстро адаптироваться к различным условиям профессиональной среды, нестандартно решает профессиональные задачи и ситуации различной сложности, умеет их создавать, является активным субъектом деятельности и творческой личностью.

Итак, в результате проведенного анализа теоретических источников, мы выяснили, что:

– личностно-профессиональная позиция педагога ДОУ - это ценностно-смысловое отношение к целям и результатам педагогической деятельности, выражающееся в осознанном выполнении профессиональных функций.

– сущность и специфика личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения как педагогического феномена, позволили выделить следующие функции: мировоззренческую, мотивационную, профессиональной социализации, самоидентификации, рефлексивную, деятельностно-преобразующую, мобилизационную, регулятивную, функцию самопрезентации.

– основными структурными компонентами личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения являются: ценностно-мотивационный (аксиологический потенциал личности педагога как смысловая основа его профессиональной позиции); содержательный (интеллектуальная составляющая личности педагога); рефлексивно-деятельностный компоненты (интегрирует в себе такие востребованные обществом качества специалиста, как активность, мобильность, креативность, самостоятельность и рефлексивность мышления, самоорганизованность, осознанность действий и поступков и др.). Между компонентами личностно-профессиональной позиции наблюдается взаимосвязь и взаимодействие. Ценностно-мотивационный компонент выполняет системообразующую функцию, определяет содержание и реализацию других компонентов, которые являются в свою очередь

средством и условием развития и развития элементов ценностно-мотивационного компонента, а также в целом и личностно-профессиональной позиции педагога ДОУ;

– уровни развития личностно-профессиональной позиции у педагогов определяются совокупностью критериев (когнитивный, ценностно-мотивационный и поведенческий) и показателей развития личностно-профессиональной позиции, отражающей уровень развития всех компонентов и подразделяются на нормативно-ориентировочный (низкий), оценочно-регулятивный (средний) и действенно-творческий (высокий).

1.3. Теоретическое обоснование модели развития личностно-профессиональной позиции педагога

Под моделированием в науке понимается процесс построения, изучения и применения моделей, что тесно связано с такими категориями, как абстракция, аналогия, гипотеза и другие. Процесс моделирования включает и построение абстракций, и умозаключения по аналогии, и конструирование научных гипотез. Модель в определенном смысле отображает (воспроизводит, моделирует, описывает, имитирует) некоторые интересующие исследователя черты объекта (23, с. 113).

В переводе с французского «модель» означает – это аналог, схема, структура и т.п. Модель в латинском языке – образ, уменьшенный вариант, т.е. упрощенное описание сложного явления или процесса. Исходя из этого модель – это искусственно созданный объект в виде схемы, конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в простом и абстрактном виде структуру изучаемого процесса или явления (23, с. 110).

По мнению В.Н. Мяснищева, «обобщение имеющихся в научной литературе определений понятия «модель» позволяет установить, что их авторы называют признаки, свойственные моделям: искусственно созданный образец; структура, воспроизводящая часть действительности в упрощенном виде; наглядная форма отражения оригинала, конкретный образ объекта, в котором отражаются реальные или предполагаемые свойства» (51, с.48).

По мнению Б.Г. Гершунского, модель выражает содержание объясняемых явлений в упрощенных структурах объектов, с помощью которых модель выясняет связи и отношения объектов и явлений. Таким образом, основной функцией педагогической модели является отражение и воспроизведение в более простом виде структуры многофакторного явления, непосредственное рассмотрение которой дает новые знания об объекте изучения (15, с. 12).

Е.В. Катрич под моделью понимал мысленно представляемый объект (или описание объекта, системы), который в процессе исследования при определенных условиях замещает объект-оригинал (для изучения оригинала или воспроизведения его каких-либо свойств) так, что его непосредственное изучение дает новые знания об объекте-оригинале (в результате отображения одной структуры на другую) (32, с. 9).

В педагогической науке метод моделирования обоснован в трудах Г.В. Акопова, А. А. Дубасенюк и др. Исходя из их точки зрения, моделирование – это процесс создания иерархии моделей, в которых образовательный и воспитательный процесс моделируется в различных аспектах и различными средствами (1, с. 127).

При разработке модели развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения, представленной на рисунке 1.1, мы учитывали содержательный и процессуальный аспекты этого процесса: содержательный аспект развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения связан с освоением педагогических знаний и

лучших педагогических практик, ориентацией на их социальную значимость, а процессуальный - с воплощением этих знаний и практических умений в собственной личностно-профессиональной позиции, которая реализуется в педагогической деятельности.

Модель развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения – это динамическая педагогическая система, направленная на формирование личностно-профессиональной позиции педагога на основе научно обоснованного комплекса педагогических условий ее реализации. Она отображает перспективы, цели и средства развития оригинала этого процесса, его прогрессивные изменения.



Рис. 1.1. Структурно-функциональная модель развития личностно-профессиональной позиции педагога ДОУ

Модель развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения позволяет выявить: педагогические условия, детерминирующие этот процесс, его структурные блоки (целевой, концептуальный, содержательный, процессуальный и критериально-оценочный), функции (мировоззренческую, мотивационную, профессиональной социализации, самоидентификации, рефлексивную, деятельностно-преобразующую, мобилизационную, регулятивную, функцию самопрезентации.), обеспечивающие формирование необходимого уровня личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения.

Проанализировав уже представленные в научной литературе модели и взяв за основу модель А.П. Литовка, мы разработали свою структурно-функциональную модель личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения, которая включает пять блоков:

– целевой и концептуальный, содержащие идею, цель и задачи деятельности;

- содержательный и процессуальный - содержание, алгоритм, основные формы и направления работы;
- критериально-оценочный - критерии и показатели результативности данного процесса (43, с. 46).

Отражение этих блоков в модели позволяет получить информацию о структурной, функциональной и процессуальной сторонах процесса развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения и сформировать целостное представление об этом сложном психолого-педагогическом феномене.

Целевой и концептуальный блоки представленной модели представляют собой центральный конструкт ее целеполагания и отражают цель, современную образовательную парадигму, методологические подходы и принципы построения модели. Эти блоки составляют теоретические основы развития личностно-профессиональной позиции педагога. Ключевым параметром модели процесса развития личностно-профессиональной позиции педагога в условиях дошкольного образовательного учреждения, есть цель, которая направлена на конкретный результат - переход на более высокий уровень личностно-профессиональной позиции. Взаимообусловленность цели и результата представленной модели обеспечиваются:

- системностью функционирования и реализации этапов процесса развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения;
- целесообразностью выбранных методов и форм работы по развитию каждого компонента личностно-профессиональной позиции педагога, как элемента целостного единства;
- эффективностью средств мониторинга уровней развития исследуемого явления, как основой для прогнозирования и планирования дальнейшей деятельности по развитию педагогической позиции специалиста.

Составляющими целевого и концептуального блока модели развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения выступают функции этого феномена.

Содержательный и процессуальный блоки модели развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения представляют содержание и этапы этого процесса в профессиональной подготовке, механизм реализации педагогических условий, включающих комплекс дидактических форм, методов, средств и технологий обучения и обмена опытом, позволяющие получить соответствующий результат.

Эти блоки детализируют процесс развития каждого компонента личностно-профессиональной позиции педагога ДООУ (ценностно-мотивационный, содержательный и рефлексивно-деятельностный), который опирается на существующий опыт педагога, его мотивацию к профессионально-педагогической деятельности (интерес к профессии, мотивы увлеченности и др.), важные профессионально значимые социальные качества (общительность, доброжелательность, уважение к окружающим, тактичность, инициативность и др.), способности личности (коммуникабельность, толерантность, креативность и др.).

В содержательном и процессуальном блоках модели развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения четко прослеживаются:

1. Аспекты развития личностно-профессиональной позиции педагога ДООУ через развитие когнитивной и ценностно-мотивационной сферы личности педагога, системно-деятельный характер процесса развития личностно-профессиональной позиции педагога, самоорганизация и самоуправление; включение в содержание профессиональной подготовки системных, логично выстроенных научных знаний, как общекультурного, так и специального, профессионально характера с целью формирования представлений о личностно-профессиональной позиции.

2. Мотивация познавательной деятельности педагогов, направленная на поиск новой информации о педагогической деятельности; личностно-профессиональная позиция педагога ДООУ в этой деятельности; требования, предъявляемые к личности профессионала; развитие профессионально-позиционных интересов, способствующих развитию профессионального самосознания специалиста и его конкурентоспособности на современном рынке труда. Мотивация познавательной деятельности педагогов реализуется через комплексы методов и форм организации процесса профессиональной подготовки и повышения квалификации, направленных на формирование личностно-профессиональной позиции педагога (43, с. 40).

Этапы развития личностно-профессиональной позиции педагогов, должны отвечать целям и содержанию педагогической деятельности :

- подготовительный - обусловлен с ознакомлением педагогов с понятием личностно-профессиональная позиция и ее содержательными характеристиками;
- познавательно-действенный - главное место уделяется практической деятельности, развитию индивидуальных черт, реализации способностей педагогов;
- личностно-рефлексивный - самоанализ, рефлексия, приобретение и обмен опытом профессиональной деятельности (43, с. 42)

На подготовительном этапе педагог выступает объектом получаемой информации и проявляет к ней субъективное отношение, обусловленное жизненным опытом, мировоззренческими ориентирами, индивидуальной системой жизненных ценностей, выражается в расширении представлений о личностно-профессиональной позиции.

На познавательно-действенном этапе создаются педагогические условия развития личностно-профессиональной позиции педагога ДООУ; происходит систематизация, корректировка и углубление знаний о средствах развития личностно-профессиональной позиции.

На личностно-рефлексивном этапе педагог формирует внутреннюю позицию, находится в ситуации принятия самостоятельного решения, становится способным к осознанному самоанализу собственных действий.

Личностно-рефлексивный этап направлен на осмысление опыта профессиональной деятельности, проявление потребности в совершенствовании личностно-профессиональной позиции, профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию, актуализирует практическую деятельность педагогов, которая реализуется в ходе их работы.

Критериально-оценочный блок модели предусматривает целеустремленность и системность оценки уровня развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения. Это обеспечивается соответствующей критериально-уровневой базой с целью диагностики, оценки и прогнозирования результатов развития личностно-профессиональной позиции.

Диагностика осуществляется на всех этапах и предполагает контроль и коррекцию процесса развития личностно-профессиональной позиции педагога ДООУ, что способствует повышению результативности этого процесса.

Оценка и прогнозирование заключается в сравнении полученных результатов с предсказуемыми, соотнесение этих результатов с соответствующими критериями, проектировании перспектив дальнейшего развития личностно-профессиональной позиции, предусматривающих незавершенность моделирования из-за отсутствия возможности максимально точно спрогнозировать конечный развитие всех элементов процесса развития личностно-профессиональной позиции педагога ДООУ.

Критериально-оценочный блок представлен совокупностью методик, методов, способов диагностики, которые способствуют качественному мониторингу уровня развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения. Его результатом

являются: понимание педагогом наличие личностно-профессиональной позиции; желание реализовать ее в профессиональной деятельности.

Процесс развития личностно-профессиональной позиции педагога ДОО, построенный на основе разработанной модели, позволяет достичь желаемого результата: обеспечить переход педагогов ДОО на более высокий уровень личностно-профессиональной позиции.

Таким образом, в ходе теоретического обоснования модели развития личностно-профессиональной позиции педагога ДОО, мы выяснили, что модель, в общем смысле, выражает содержание объясняемых явлений в упрощенных структурах объектов, с помощью которых модель выясняет связи и отношения объектов и явлений. Педагогическая модель - это модель педагогической деятельности, в которой представлен замысел ожидаемого результата (цель), определен его смысл (т.е. обозначено место этого замысла в целостном образовательном процессе, заявлено его место в генеральной, стратегической цели), дана характеристика средств и условий, необходимых для реализации ожидаемого результата, указаны субъекты деятельности (43, с. 39).

Разработанная структурно-функциональная модель представляет собой совокупность связанных компонентов, составляющих определенную целостную систему и выполняющих многофункциональное назначение. Выделение блоков в модели позволило разбить ее на компоненты, которые обеспечивают более четкое представление о целенаправленности процесса развития личностно-профессиональной позиции педагога ДОО, а также о структурной взаимосвязи его основных частей.

Педагогические условия развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения позволяют осуществлять эффективное влияние на развитие ценностных отношений педагогов к педагогической профессии, мотивированность выбора педагогической позиции; трансформируют развитие ребенка в сферу личностных ценностей педагога.

Выводы по 1 главе.

В ходе изучения теоретических основ проблемы разработки модели развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения были получены следующие результаты:

1. Рассмотрены теоретические подходы к определению понятия «позиция педагога»: субъектно-деятельностном, социальном, гуманистическом, профессиональном и личностно-профессиональном контекстах.

2. Уточнено понятие «личностно-профессиональная позиция педагога дошкольного образовательного учреждения», определяемое как «ценностно-смысловое отношение к целям и результатам педагогической деятельности, выражающееся в осознанном выполнении профессиональных функций».

3. Раскрыты компоненты личностно-профессиональной позиции педагога дошкольной образовательной организации (ценностно-мотивационный, содержательный, рефлексивно-деятельностный), развитие которых обеспечивает целостность позиции, гармонизацию профессионального сознания и поведения педагога.

4. Сформулированы критерии (ценностно-мотивационный, когнитивный и поведенческий) и показатели развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения.

5. Разработаны содержательные характеристики уровней развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольной образовательной организации: нормативно-ориентировочный (низкий), оценочно-регулятивный (средний) и действенно-творческий (высокий).

6. Представлена модель развития личностно-профессиональной позиции педагога ДООУ, способствующая обогащению педагогической теории в определении содержания и принципов развития личностно-профессиональной позиции.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

2.1. Уровень развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения

С целью выявления современного состояния развития личностно-профессиональной позиции педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка» течение 2016 - 2018 годов была проведена опытно-экспериментальная работа, включающая в себя реализацию трех этапов: констатирующий, формирующий, контрольный этапы педагогического эксперимента.

Содержание констатирующего этапа педагогического эксперимента ориентировано на решение следующей цели: выявить уровень развития

лично-профессиональной позиции педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка».

Задачи констатирующего эксперимента:

1. Проанализировать портфолио педагогов (тематику курсов повышения квалификации педагогов ДОУ, их участие в конференциях, а также их отчеты по самообразованию за последние пять лет).
2. Подготовить диагностические методики для определения уровня развития лично-профессиональной позиции педагогов ДОУ.
3. Диагностика уровня развития лично-профессиональной позиции педагогов ДОУ.
4. Анализ результатов оценки уровня развития лично-профессиональной позиции педагогов ДОУ.

В констатирующем эксперименте приняли участие 23 педагога МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка». В ДОУ работают 18 воспитателей, два музыкальных руководителя, педагог-психолог, инструктор по физической культуре, учитель-логопед. Возраст респондентов варьирует от 24 до 64 лет. Количественный и качественный состав участников исследования представлен в таблице 2.1.

Таблица 2.1

Количественный и качественный состав участников педагогического эксперимента

Количество	Уровень образования, чел		Квалификационная категория, чел		Педагогический стаж, чел			
	высшее	среднее специальное	I категория	высшая категория	1-5 лет	5-10 лет	10-15 лет	Более 15 лет
абс.	11	12	14	0	8	2	4	9
%	47	53	61	0	35	9	17	39

Проводя анализ состава и структуры педагогических работников, который представлен в таблице 2.1, можно сказать, что высшее образование имеют 47% педагогических работников и 53% среднее специальное. В составе работников МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка» отсутствуют

работники имеющие высшую квалификационную категорию, 61% педагогов имеют первую категорию, что касается педагогического стажа, то здесь стоит отметить, что 39% работников имеют более 15 лет педагогического стажа, а 17% сотрудников проработали в этой сфере более 10 лет. В целом, исходя из проведенного анализа, можно сказать, что в учреждении сложился сплоченный коллектив, средний возраст которого составляет 40 лет, имеющий стаж от 10 до 20 лет.

Для решения первой задачи констатирующего эксперимента мы провели анализ портфолио педагогов: тематику курсов повышения квалификации педагогов ДООУ, их участие в конференциях, а также их отчеты по самообразованию за последние 3 года (см. приложение 8 и 9).

В МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка» все педагоги под руководством старшего воспитателя и заведующего ведут собственное портфолио – это папка, которую создает и пополняет педагог, с целью повышения своей квалификации, отправляясь на которую необходимо подтверждение трудовой деятельности. Также можно сказать, что портфолио педагога – это своего рода форма для его аттестации, при помощи которой можно представить материалы своих работ, посещенных курсов, достигнутых успехов.

Также каждый педагог учреждения раз в три года предоставляет отчет по самообразованию, согласно выбранной ими теме. Самообразование – это целенаправленная работа педагога по расширению и углублению своих теоретических знаний, совершенствованию имеющихся и приобретению новых профессиональных навыков и умений в свете современных требований педагогической и психологической наук. В отчете по самообразованию сотрудники подводят итог своей работе за обозначенный период, в течение которого они углублённо занимались проблемой, решение которой вызвало у них определённые затруднения или которая является предметом их особого интереса.

В соответствии со второй задачей констатирующего эксперимента мы подобрали диагностические методики для определения уровня развития личностно-профессиональной позиции педагогов ДООУ. С учетом выделенных компонентов (ценностно-мотивационный, содержательный, рефлексивно-деятельностный), мы определили следующие критерии развития личностно-профессиональной позиции педагогов ДООУ: когнитивный, мотивационно-ценностный и поведенческий критерии. Каждый критерий проявляется в следующих уровнях: действенно-творческий (высокий), оценочно-регулятивный (средний) и нормативно-ориентировочный (низкий).

Оценка содержательного компонента личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения осуществлялась в соответствии с когнитивным критерием и показателями: представления о ценностях, мотивах и целях педагогической деятельности; представления об основных требованиях к современному педагогу ДООУ; психолого-педагогические знания; знания о сущности, структуре, типах ЛПП педагога; совокупность знаний о формах и методах саморазвития ЛПП педагога. Исследуя уровень развития личностно-профессиональной позиции педагогов по содержательному компоненту, мы провели специально разработанный опрос, адекватный показателям когнитивного критерия (см. приложение 1).

Оценка ценностно-мотивационного компонента осуществлялась в соответствии с ценностно-мотивационным критерием и показателями: ценностное отношение к педагогической деятельности; отношение к ребенку как высшей ценности; ценностное отношение к себе как к педагогу; наличие мотивации к профессиональной деятельности; удовлетворенность выбранной профессией. Для диагностики уровня развития личностно-профессиональной позиции по мотивационно-ценностному компоненту, мы применили метод опроса (см. приложения 1 и 2), в подтверждение выводов которого использовали методики, разработанные В. Блумкиным (см. приложение 3),

К. Замфиром (см. приложение 4), А. Реаном (см. приложение 5). Они направлены на выявление профессиональной мотивации и системы ценностей личности педагога.

Оценка рефлексивно-деятельностного компонента личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения осуществлялась в соответствии с поведенческим критерием и показателями: умение анализировать свои личностные черты с позиции требований профессии; умение осуществлять рефлексию собственной деятельности; умение реализовывать личностно-профессиональную позицию; умение определять риски и ограничения личностно-профессиональной позиции; умение проявлять эмпатию. Для анализа развития личностно-профессиональной позиции педагога ДОО по рефлексивно-деятельностному компоненту, мы применили методы опроса, методики А. Карпова (см. приложение 7), В. Бойко (см. приложение 8) и метод наблюдения за педагогами в процессе их профессиональной деятельности.

Для определения уровня развития содержательного компонента личностно-профессиональной педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка» нами было проведено анкетирование, результаты которого представлены в таблице 2.2. и наглядно представлены на рисунке 2.1.

Таблица 2.2

Уровень развития содержательного компонента личностно-профессиональной позиции педагогов
МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка» (в%)

Показатели	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
Представления о ценностях, мотивах и целях пед. деятельности	2	12	4
Представления об основных требованиях к современному педагогу ДОО	1	10	2
Психолого-педагогические знания	3	14	3
Знания о сущности, структуре, типах ЛПП педагога	3	16	9

Совокупность знаний о формах и методах саморазвития ЛПП педагога	2	12	6
Итого	11	64	24

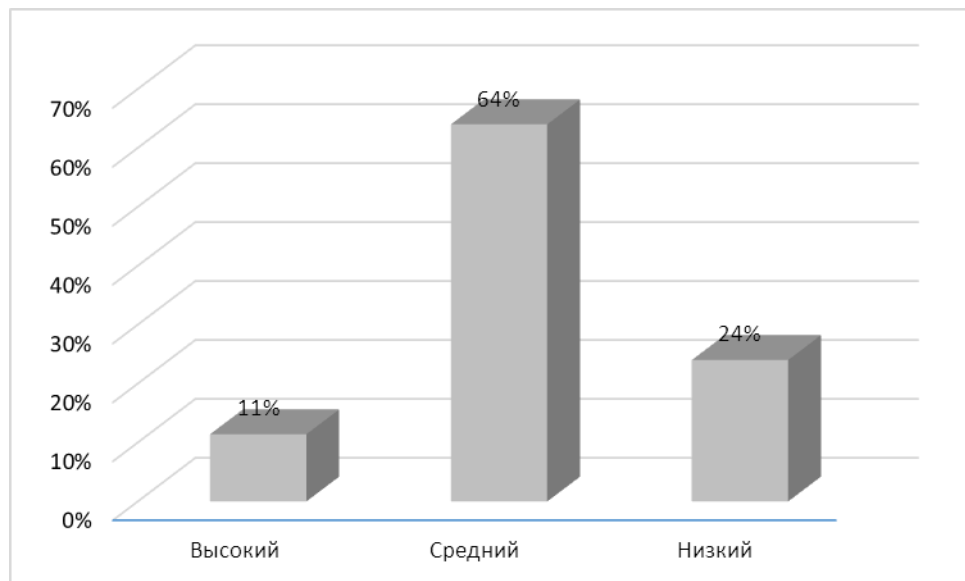


Рис. 2.1 Уровень развития содержательного компонента личностно-профессиональной позиции педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка»

Результаты исследования показывают, что в МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка» работают сотрудники со средним уровнем содержательного компонента личностно-профессиональной позиции, что составляет 64%. Эти педагоги являются носителями знаний и общей профессиональной культуры, однако они не являются активными субъектами деятельности, способных адаптироваться к образовательным изменениям и отстаивать свою личностную и профессиональную позицию.

24% педагогического состава МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка» показали низкий уровень развития содержательного компонента личностно-профессиональной позиции, что свидетельствует о проявлении у педагогов ДОУ внешних отрицательных мотивов в педагогической деятельности, связанных с контролем со стороны администрации ДОУ, недостаточным проявлением профессионально-значимых качеств личности, а также формальными психолого-педагогическими и методическими знаниями, которые проявляются в слабом владении педагогическими умениями в соответствии с профессиональными функциями.

Высокий уровень развития содержательного компонента личностно-профессиональной позиции показали лишь 11% педагогов, что говорит о развитии у них глубоких, системных психолого-педагогических и методических знаний. Они осознанно владеют педагогическими умениями в соответствии с профессиональными функциями.

Проведенная диагностика уровня развития ценностно-мотивационного компонента личностно-профессиональной позиции, дала основание говорить о мотивах выбора профессии и развития мотивационного отношения к личностно-профессиональной позиции педагога ДООУ, но в целом, она свидетельствует о том, что мотивационные комплексы респондентов, полученные в результате диагностики, составляют критический уровень оптимальных границ, приближенный к негативной черте. Такой уровень можно охарактеризовать как промежуточный, что, в свою очередь, обуславливает необходимость работы педагогов ДООУ по развитию у себя положительного комплекса личностно-профессиональной мотивации (см. таблицу 2.3 и рис. 2.2).

Таблица 2.3

Уровень развития мотивационно-ценностного компонента личностно-профессиональной позиции педагогов
МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка» (в%)

Показатели	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
Ценностное отношение к педагогической деятельности	2	11	21
Отношение к ребенку как высшей ценности	2	5	19
Ценностное отношение к себе как к педагогу	2	3	14
Наличие мотивации к профессиональной деятельности	4	2	4
Удовлетворенность выбранной профессией	2	3	6
Итого	12	24	64

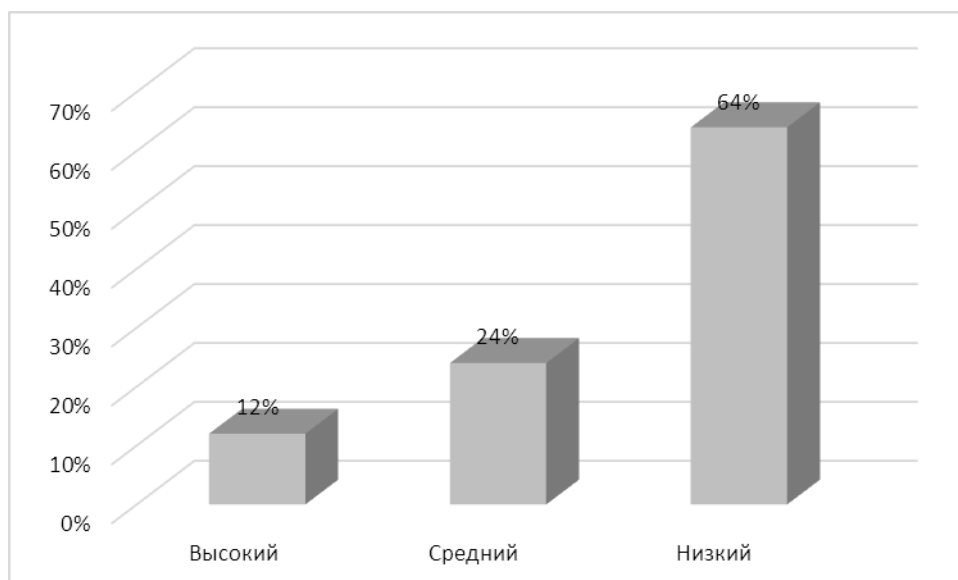


Рис. 2.2. Уровень развития мотивационно-ценностного компонента личностно-профессиональной позиции педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка»

Проведенный анализ показал преимущественно низкий уровень развития личностно-профессиональной позиции педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка» по мотивационно-ценностному компоненту (64%), это объясняется несоответствием отношения педагогов к собственному педагогическому образу и к престижности педагогической профессии, ее ценности для самих сотрудников детского сада. Личностно-профессиональная позиция и возможность ее развития не осознаются и не переживаются педагогами как ценность. Как следствие, педагоги не осознают ответственности за отсроченные результаты своей профессиональной деятельности.

Средний уровень развития мотивационно-ценностного компонента личностно-профессиональной позиции имеют 20% педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка». Педагоги данной группы имеют неустойчивое эмоциональное отношение к профессиональной педагогической деятельности и во многом определяется конкретной ситуацией. Положительные мотивы развития личностно-профессиональной позиции могут сочетаться с узко-личностными мотивами. Осознание и переживание ответственности за отсроченные результаты по развитию

собственной личностно-профессиональной позиции имеют неустойчивое проявление. Осознание и переживание ценности личностно-профессиональной позиции для самореализации проявляется в отдельных ситуациях, эмоциональное отношение к этому неустойчивое и противоречивое. Стремление к постоянному личностному и профессиональному самосовершенствованию находится на среднем уровне развития.

Доля педагогов с высоким уровнем развития мотивационно-ценностного компонента личностно-профессиональной позиции составила 12%. Для них характерно наличие устойчивой мотивации к развитию личностно-профессиональной позиции, которая относительно независима от меняющихся конкретных условий. Формирование личностно-профессиональной позиции и возможность заниматься ею осознаются и переживаются как ценность. Характерно также осознание и переживание ценности педагогической деятельности для самореализации. Интегрирующим показателем высокого уровня мотивационно-ценностного компонента является постоянная, осознанная, эмоционально окрашенная потребность в постоянном личностном и профессиональном самосовершенствовании.

Следующий этап анализа был направлен на определение уровня развития рефлексивно-деятельностного компонента личностно-профессиональной позиции педагога ДОУ, который раскрывает уровень личностного осмысления педагогом необходимости развития у него личностно-профессиональной позиции, позволяет выявить степень его активности в профессиональном социуме на основе присущих ему профессионально значимых качеств и умений, мировоззрения, установок и целей и определяет рефлексивный потенциал педагога как залог его дальнейшей успешной деятельности (см. таблицу 2.4).

Таблица 2.4

Уровень развития рефлексивно-деятельностного компонента
личностно-профессиональной позиции педагогов
МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка» (в %)

Показатели	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
Умение анализировать свои личностные черты с позиций требований профессии	3	5	5
Умение осуществлять рефлексию собственной деятельности	4	10	7
Умение реализовывать личностно-профессиональную позицию	2	6	4
Умение определять риски и ограничения личностно-профессиональной позиции	5	7	7
Умение проявлять эмпатию	7	11	17
Итого	21	39	40

Полученные результаты диагностики уровня развития личностно-профессиональной позиции педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка» по рефлексивно-деятельностному компоненту представлены на рисунке 2.3.

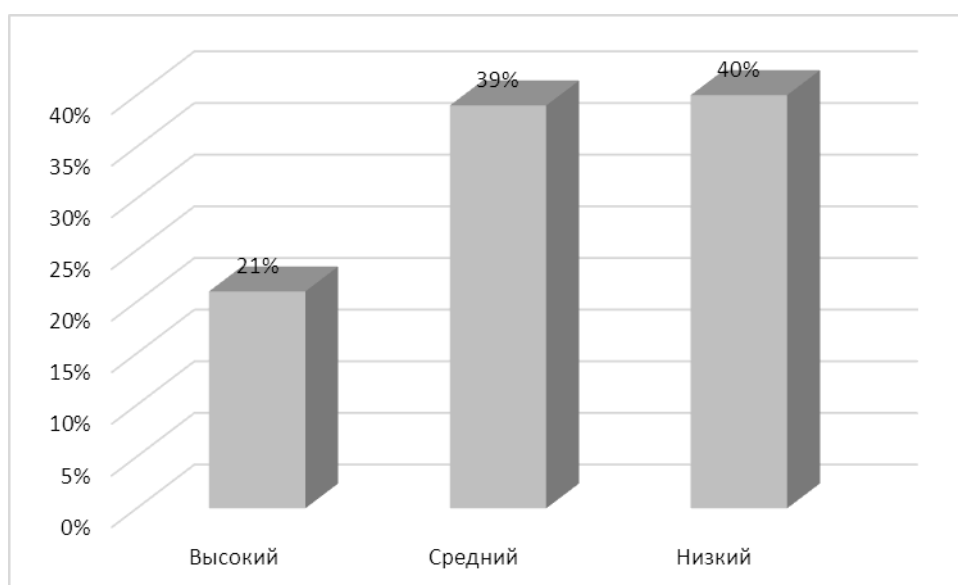


Рис. 2.3. Уровень развития рефлексивно-деятельностного компонента личностно-профессиональной позиции педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка»

В результате комплексного исследования уровня развития личностно-профессиональной позиции педагога ДООУ по рефлексивно-деятельностному компоненту было обнаружено, что у 40% респондентов ряд профессионально значимых качеств, умений, навыков, способностей (активность, мобильность, ответственность, настойчивость, убедительность, готовность к деятельности, стремление к саморазвитию, аналитичность мышления, умение проектировать различные стороны педагогического процесса и т.п.) и, особенно, рефлексивных умений недостаточно сформированы.

Почти столько же опрошиваемых педагогов (39%) показали средний уровень и 21% высокий уровень развития рефлексивно-деятельностного компонента личностно-профессиональной позиции. Для педагогов с высокими и средними показателями характерно преобладание познавательной и социальной мотивации, благоприятное положение в коллективе, положительное эмоциональное отношение к коллегам и отсутствие проблем на поведенческом уровне.

Подводя итоги констатирующего этапа эксперимента, мы пришли к выводу, что в каждом из исследованных нами компонентов личностно-профессиональной позиции педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка» преобладают низкий и средний уровни их развития 42% и 43% соответственно. Лишь 15% от общего числа опрошиваемых педагогов показали высокий уровень развития личностно-профессиональной позиции по всем трем компонентам. Это, в свою очередь, свидетельствует о недостаточно высоком уровне развития личностно-профессиональной позиции педагогов в целом (см. таблицу 2.5 и рисунок 2.4).

Таблица 2.5

Общий уровень развития личностно-профессиональной позиции педагогов на этапе констатирующего эксперимента (в%)

Уровень развития	Итоговое значение
Действенно-творческий (высокий)	15
Оценочно-регулятивный (средний)	42
Нормативно-ориентировочный (низкий)	43

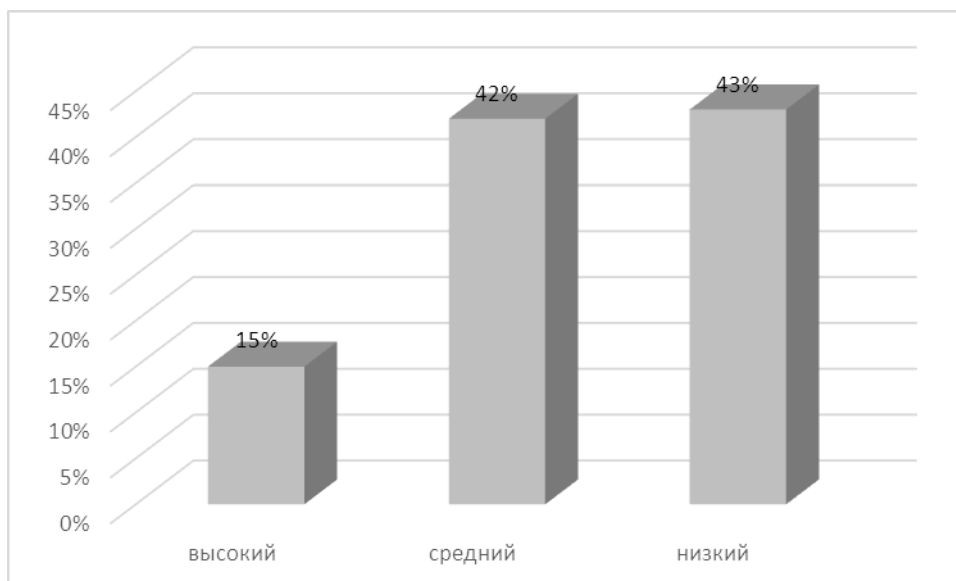


Рис. 2.4. Общий уровень развития личностно-профессиональной позиции педагогов на этапе констатирующего эксперимента

Итак, низкий и средний уровни развития личностно-профессиональной позиции педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка», констатированные на начальном этапе экспериментального исследования, обусловлены такими внутренними и внешними факторами: процесс профессионализации педагогов не имеет вектора, направленного на развитие их педагогической позиции; процесс развития личностно-профессиональной позиции как нерегламентированный документально на целевом уровне профессиональной подготовки и повышения квалификации носит спонтанный характер; осознанность педагогами ценности педагогической профессии на личностном уровне и личностно-профессиональной позиции как ценности недостаточно; структурные компоненты личностно-профессиональной позиции педагогов недостаточно или совсем не сформированы. Результаты констатирующего исследования обуславливают необходимость апробации модели с учетом комплекса педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагогов в МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка».

2.2. Апробация модели личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения

Решение задач диссертации предусматривало проведение формирующего этапа эксперимента.

Цель формирующего эксперимента – апробировать модель развития личностно-профессиональной позиции педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка».

Задача формирующего эксперимента: экспериментальное обоснование выделенной совокупности педагогических условий.

С целью актуализации у педагогов потребности в формировании личностно-профессиональной позиции был проведен семинар по теме «Эффективные методы развития личностно-профессиональной позиции». В ходе проведения этих семинаров мы руководствовались следующими принципами: визуализации, партнерства, диалогичности. Алгоритм построения семинаров предусматривал обязательное записи (фиксации) идей педагогов на карты; их дальнейшее структурирование; выбор и анализ самых успешных вариантов. В качестве модератора, в ходе проведения семинаров, выступал старший воспитатель.

Семинары по проблемам развития личностно-профессиональной позиции были организованы с обязательным соблюдением следующих условий: не проводилась оценка высказываний педагогов или стиль их поведения; инициировался обмен мыслями, который не провоцировал возникновение споров между участниками семинаров. Это обеспечивало осознанность педагогами результатов обсуждения и установление отношений сотрудничества субъектов образовательного процесса.

Опираясь на теоретические основы организации семинаров, мы разработали собственную тактику их проведения в виде такого алгоритма:

– обсуждение и составление расписания семинара: к началу семинара педагоги определяют круг вопросов и записывают их на доске,

указывая фамилии, время выступлений, оставляя место для фиксации позиций других педагогов по этим вопросам. Важно, чтобы модератор следил за очередностью выступлениями и оставлял записи на доске, в поле зрения каждого педагога с целью более глубокого понимания обсуждаемой темы.

– определение преимуществ и недостатков: модератор при решении проблемных вопросов развития личностно-профессиональной позиции предлагает педагогам записывать на индивидуальные карточки преимущества и недостатки различных типов личностно-профессиональных позиций, методов и средств их развития. Важным условием этого этапа является самостоятельное комментирование педагогами собственных предложений и их дискуссионное обсуждение, что способствует глубокому осмыслению полученной информации и обогащению их знаний о формировании личностно-профессиональной позиции педагога.

– определение плана действий: при обсуждении проблемы развития личностно-профессиональной позиции, модератор определяет вместе с педагогами круг практических задач, которые необходимо решить в ходе семинаров и фиксирует их на доске с обязательным указанием имен участников, времени выполнения задач и др. Это позволяет осуществлять ненавязчивый контроль за деятельностью педагогов, направленного на достижение высокого результата.

При проведении семинаров по темам «Личностно-профессиональная позиция педагога - позиция ценностного отношения к ребенку», «Ценности и мотивы педагогической деятельности», нами также были применены методы дискуссии и «мозгового штурма», согласно которым педагоги обсуждали преимущества и недостатки различных типов профессиональной мотивации: мотивации успеха, престижа, заработка; анализировали существующий в науке перечень личностных и профессиональных ценностей с целью определения педагогических ценностей и осмысление их личностной значимости. В ходе дискуссионной формы обсуждения темы семинара

выявлялись особенности характера и мышления участников, высказывавших свое мнение, что опосредовалось умением обобщать и анализировать информацию, самостоятельно и осознанно мыслить.

Затем педагогам было предложено самостоятельно найти информацию в специальной литературе на тему ключевых понятий личностно-профессиональной позиции педагога ДООУ. Активное участие сотрудников ДООУ в приобретении знаний и постижении смысла личностно-профессиональной позиции педагога ДООУ позволяет предполагать их продуктивное использование в будущем.

В контексте нашего исследования, при проведении семинара «Педагогическая позиция настоящего», мы предлагали педагогам фиксировать свои идеи на карточках с целью их дальнейшего эффективного структурирования. Это обеспечило осознанность педагогами результатов обсуждения. Так, работая над задачей построения стратегии работы воспитателя с позицией друга, наставника, они создавали «банк идей» по решению проблемных педагогических ситуаций, давая ответы на вопрос: «Какие качества, в первую очередь, нужно формировать, развивать и воспитывать у детей дошкольного возраста?». Педагоги путем организованного совместного обсуждения достигли выводов о том, что педагог, пропагандируя позицию друга, наставника и воспринимая ее как личностный стиль в профессии, должен: не являться строгим и авторитарным, но и не либеральным в отношении к воспитаннику; придерживаться принципов демократичности и дипломатичности при общении с проблемными детьми; поддерживать связь с родителями; попытаться повлиять на воспитанников через коллектив детей и др. Из представленного «банка идей» педагоги, работая в команде, смогли предусмотреть различные варианты развития событий и предложить целесообразные пути решения возможных аспектов проблемы, то есть применение определенных приемов, позволяло педагогам «вырастить» идеи от частного к общему и осмысленно их обосновывать. При этом общая

деятельность коллектива педагогов все время строилась на субъект-субъектных принципах и приводила к развитию у педагогов навыков самоуправления.

С целью развития отношений взаимодействия и сотрудничества педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка» была проведена деловая игра «Личностно-профессиональная позиция как признак педагогического профессионализма». Педагоги в форме игры и соревнования активизировали свои педагогические знания, и знания законодательных норм. В процессе деловой игры педагоги решали педагогические профессиональные задачи, обменивались мнениями. В конце игры педагоги проявляли свои творческие и креативные качества. Создание креативной среды, атмосферы для творчества позволило организовать поиск воспитателями новых идей самореализации через личностно-профессиональную позицию, развивать уверенность в себе и в собственных силах, вырабатывать навыки эффективного сотрудничества, сформировать навыки командной работы, которые пригодятся им в профессиональном коллективе, общественной жизни.

Апробация третьего педагогического условия: установления отношений сотрудничества субъектов образовательного процесса, предусматривает внедрение диалоговых технологий. В частности, целесообразной формой развития личностно-профессиональной позиции педагогов является мультидиалог. Эту технологию очень целесообразно использовать при решении проблемных педагогических ситуаций.

Реализация мультидиалога предусматривает следующие этапы:

I этап - подготовка к восприятию проблемной педагогической ситуации. На этом этапе использованы следующие виды и средства диалогового обучения:

- тематические выставки;
- иллюстрированные материалы;

- визуализированные медиа-материалы (видео нарезки, элементы мультимедийной презентации и т.д.);
- ребусы, кроссворды, в которых зашифрованы фамилии известных классиков и новаторов педагогической мысли, которые пропагандировали различные педагогические позиции.

II этап - непосредственное полное ознакомление с педагогической ситуацией, восприятие, осознание.

III этап - подготовка к анализу педагогической ситуации. Целесообразным на этом этапе было проведение бесед о первичном восприятии педагогами содержания педагогической ситуации (Какие ключевые вопросы Вы выделили в этой ситуации? Чем она вас заинтересовала? Вызывает предложенная педагогическая ситуация у Вас трудности? На что Вы обратили особое внимание при ознакомлении с педагогической ситуацией? и др.). Далее проводится разработка круга вопросов самими педагогами и дискуссионное обсуждение одного из аспектов предложенной проблемы.

IV этап - анализ педагогической ситуации:

- созерцание видеофрагмента, где педагог-практик решает подобную ситуацию;
- создание «дерева решений» по решению педагогической ситуации;
- обсуждение деталей решения педагогической ситуации;

V этап – итоговый.

Эффективными на этом этапе стало использование:

- дискуссии;
- итоговой фронтальной беседы;
- решение тестов;
- моделирование и проигрывание подобной ситуации.

Пример мультидиалогового взаимодействия – работа в малых группах. Педагогам ДОУ было дано задание сформулировать принципы взаимодействия педагога (по отношению к воспитанникам, родителям, коллегам, руководству, обществу в целом). Далее проводилось обсуждение в малых группах этических принципов, выделенных другой группой. Результаты работы каждой малой группы сопровождались докладом, презентацией, проигрыванием ситуаций и иными формами по выбору участников группы, а также совместным обсуждением итогов работы. Старшим воспитателем проводилась запись сформулированных и обоснованных каждой группой принципов профессиональной этики педагога.

На семинарах использовались имитирующие ситуации профессиональной деятельности педагога, раскрывающие особенности взаимодействия с детьми, коллективом, руководством.

В ходе групповой дискуссии рассматривалась проблема конфликтов в коллективе и способов их преодоления, анализировались причины возникновения конфликтов в педагогическом коллективе, проводилась самодиагностика уровня конфликтности, а также диагностика толерантного поведения.

Применение различных видов и форм диалогового взаимодействия способствовало повышению заинтересованности педагогов к обучению, совершенствованию у них педагогических способностей, активному включению в познавательную деятельность.

Большое значение при проведении семинаров уделялось технологии развития критического мышления. Реализация технологии критического мышления в контексте нашего исследования происходила путем проведения лекций, практических занятий, разделенных на три фазы:

Первая – «вызов» (актуализация познавательных процессов педагогов): активизируется позиция педагогов относительно принятия целей дальнейшей

профессиональной деятельности, осмысливается значимость собственных знаний.

Вторая - осознание содержания полученных знаний. Ведущая роль отведена самостоятельно-поисковому способу получения новых знаний (педагог опирается на личностный опыт, это обеспечивает реализацию процесса понимания полученных знаний).

Третья - рефлексия. Предусматривает креативную и самокритическую трансформацию полученных знаний в собственные. При работе по такой технологии происходит формирование интеллектуальных умений и навыков; развитие критического мышления.

Итак, профессиональные занятия, организованные по правилам технологии критического мышления, направлены на формирование представлений о позиции педагога, путей ее развития и предусматривает осуществление критического анализа полученных знаний о личностно-профессиональной позиции педагога; умения самостоятельного поиска информации о феномене педагогической позиции.

Реализация рефлексивных технологий при формировании личностно-профессиональной позиции происходит путем постоянного включения педагогов в рефлексивный анализ педагогической деятельности и собственной личностно-профессиональной позиции в этой деятельности с целью познать себя и выбрать лучшие стороны в себе для дальнейшего профессионального роста.

Эффективным средством реализации рефлексивных технологии стало применение методики самоанализа, построенной на ряде опорных фраз: «Я узнал ...», «Я понял, что могу ...», «Мне понравилось ...» и др.

Благодаря рефлексии педагоги смогли трансформировать ценности педагогической деятельности в внутриличностную систему ценностей и сделать собственную педагогическую позицию объектом личностного воздействия на воспитанников.

Таким образом, формирующий эксперимент был направлен на развитие у педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка» целостного понимания и принятия компонентов личностно-профессиональной позиции, на осознание и понимание значимости данного качества для успешности профессиональной деятельности. В опытной работе осуществлялось общее совершенствование профессиональной деятельности педагогов путем включения всех выделенных педагогических условий в их взаимообусловленности и взаимосвязи в процесс развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения.

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по развитию личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения

В данном разделе диссертационной работы представлены результаты контрольного этапа эксперимента, который заключался в обогащении опыта педагогов дошкольного образовательного учреждения представлениями о педагогической профессии, месте и позиции педагога в педагогической деятельности; развитии профессиональной мотивации и ценностного отношения воспитателей и специалистов к профессии, к ребенку как ключевой ценности, к коллегам, к собственному профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию личностно-профессиональной позиции.

Цель контрольного этапа эксперимента выявить динамику уровня развития личностно-профессиональной позиции педагогов дошкольного образовательного учреждения, для достижения этой цели мы используем те же диагностические методики, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Задачи контрольного эксперимента:

1. Проведение повторной диагностики для определения динамики уровня развития личностно-профессиональной позиции педагогов ДОУ.

2. Анализ и сравнение результатов уровня развития личностно-профессиональной позиции педагогов ДОУ

Подробнее проанализируем результаты проведенной итоговой диагностики по каждому отдельному критерию модели личностно-профессиональной позиции педагогов. Общие результаты диагностики развития личностно-профессиональной позиции по содержательному компоненту на формирующем этапе эксперимента указаны в таблице 2.6.

Таблица 2.6

Динамика уровня развития содержательного компонента личностно-профессиональной позиции педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка» на констатирующем и контрольном этапах экспериментального исследования (%)

Показатели	Констатирующий этап			Контрольный этап		
	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
Представления о ценностях, мотивах и целях пед. деятельности	2	12	4	8	10	3
Представления об основных требованиях к современному педагогу ДОУ	1	10	2	5	8	1
Психолого-педагогические знания	3	14	3	6	8	2
Знания о сущности, структуре, типах ЛПП педагога	3	16	9	10	14	4
Совокупность знаний о формах и методах саморазвития ЛПП педагога	2	12	6	8	9	4
Итого	11	64	24	37	49	14

Об эффективности внедренной модели личностно-профессиональной позиции, предусматривающей ряд педагогических условий, свидетельствуют такие результаты контрольной диагностики: после завершения контрольного этапа эксперимента количество педагогов с высоким и средним уровнем развития когнитивного компонента личностно-профессиональной позиции

дошла до отметок 37% и 49%. Педагогов с низким уровнем развития показателей когнитивного компонента личностно-профессиональной позиции стало гораздо меньше, чем в констатирующий этап - 14%.

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного этапов экспериментального исследования, мы можем констатировать такую динамику:

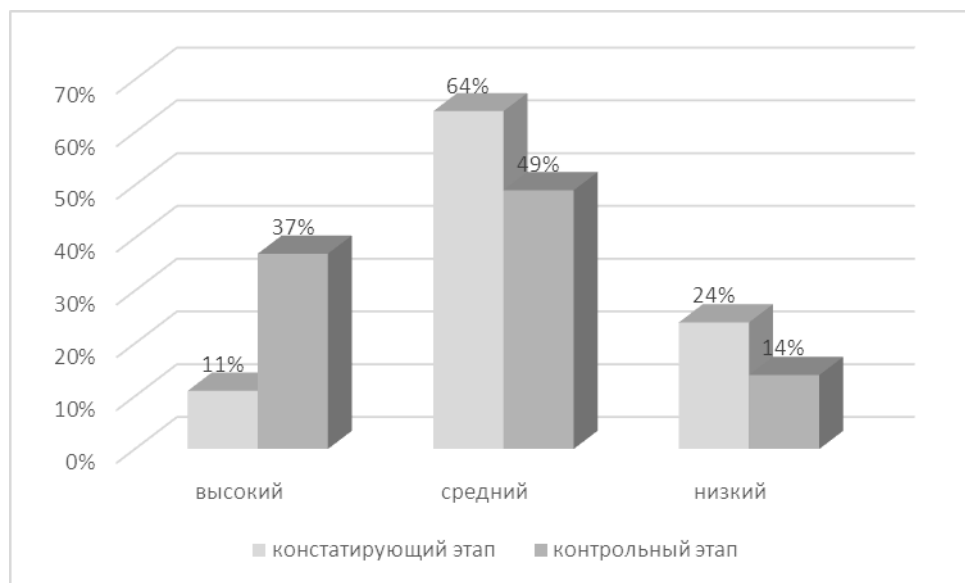


Рис. 2.5. Динамика уровня развития содержательного компонента личностно-профессиональной позиции педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка»

Как показывает анализ результатов итоговой диагностики, после завершения контрольного этапа эксперимента, обнаружена динамика улучшения показателей содержательного компонента личностно-профессиональной позиции педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка», которая прослеживается в значительном увеличении педагогов с высоким уровнем развития когнитивного компонента личностно-профессиональной позиции и уменьшении количества педагогов с низким уровнем.

Динамика роста уровня развития содержательного компонента личностно-профессиональной позиции педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка» по всем показателям после завершения контрольного этапа

эксперимента свидетельствует об эффективности внедренной модели развития личностно-профессиональной позиции в процесс профессиональной деятельности педагогов и о результативности форм, методов и приемов работы по развитию личностно-профессиональной позиции.

Положительная динамика результатов развития личностно-профессиональной позиции педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка» прослеживается и по мотивационно-ценностному компоненту (см. таблицу 2.7).

Таблица 2.7

Динамика уровня развития мотивационно-ценностного компонента личностно-профессиональной позиции педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка» на констатирующем и контрольном этапах экспериментального исследования (%)

Показатели	Констатирующий этап			Контрольный этап		
	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
Ценностное отношение к педагогической деятельности	2	11	21	4	9	10
Отношение к ребенку как высшей ценности	2	5	19	3	7	11
Ценностное отношение к себе как к педагогу	2	3	14	4	6	9
Наличие мотивации к профессиональной деятельности	4	2	4	5	6	8
Удовлетворенность выбранной профессией	2	3	6	4	5	8
Итого	12	24	64	20	33	47

Количество педагогов с высоким и средним уровнем развития мотивационно-ценностного компонента личностно-профессиональной позиции на контрольном этапе составила соответственно 20% и 33%, в значительной степени сократились показатели низкого уровня - 47%. Сравнение числовых результатов мотивационно-ценностного компонента по всем показателям свидетельствует о серьезных различиях. Уровень его развития у педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка» после

завершения эксперимента значительно выше, чем на этапе констатирующего эксперимента.

Анализ общих результатов уровня развития мотивационно-ценностного компонента личностно-профессиональной позиции на этапах констатирующего и контрольного эксперимента свидетельствует о положительной динамике изменений. Результаты сравнительного анализа изображены на рис. 2.5.

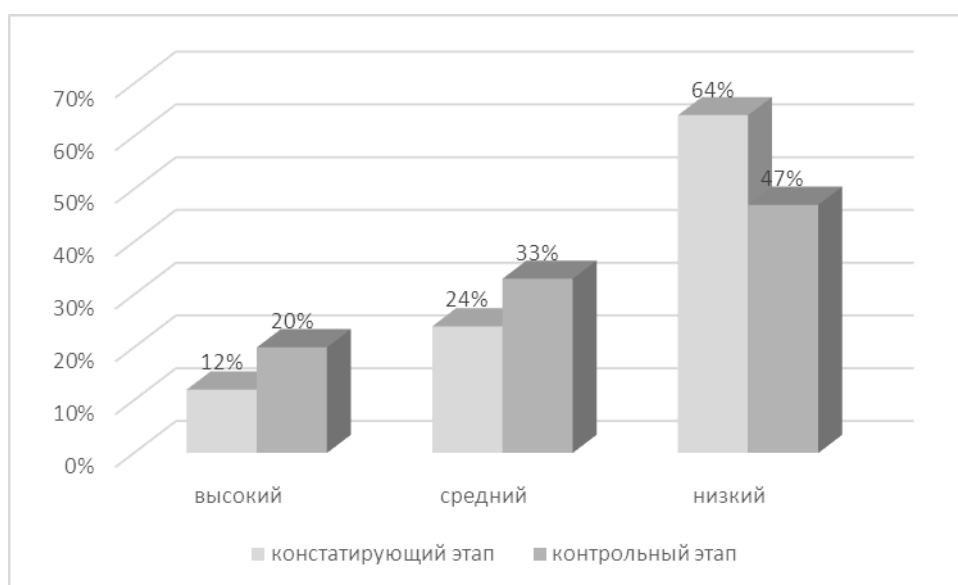


Рис. 2.6. Динамика уровня развития мотивационно-ценностного компонента личностно-профессиональной позиции у педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка»

Работая над развитием мотивационно-ценностного компонента личностно-профессиональной позиции, мы стремились заинтересовать педагогов к своей деятельности через формирование системы ценностного отношения к профессии, к себе как профессионалу, к субъектам педагогической деятельности, поскольку все это может влиять на личностно-профессиональную позицию педагогов в общении с детьми, предопределяет потребность в освоении профессиональных знаний, умений и навыков.

Исследуя уровень развития поведенческого компонента личностно-профессиональной позиции педагогов МДОУ «Детский сад №31 с.

Бессоновка», мы констатировали следующую динамику результатов: (см. таблицу 2.8).

Таблица 2.8

Динамика уровня развития рефлексивно-деятельностного компонента личностно-профессиональной позиции педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка» на констатирующем и контрольном этапах экспериментального исследования (%)

Показатели	Констатирующий этап			Контрольный этап		
	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
Умение анализировать свои личностные черты с позиций требований профессии	3	5	5	4	8	2
Умение осуществлять рефлексию собственной деятельности	4	10	7	5	13	5
Умение реализовывать личностно-профессиональную позицию	2	6	4	4	8	2
Умение определять риски и ограничения личностно-профессиональной позиции	5	7	7	6	9	4
Умение проявлять эмпатию	7	11	17	9	13	6
Итого	21	39	40	28	51	21

После завершения контрольного этапа эксперимента четко прослеживается динамика развития личностно-профессиональной позиции по сравнению с результатами констатирующего этапа исследования. Сравнивая данные начального и итогового этапов эксперимента, мы определили, что после внедрения модели по развитию личностно-профессиональной позиции произошло значительное увеличение процентного показателя, характеризующего педагогов с высоким и средним уровнями развития рефлексивно-деятельностного компонента личностно-профессиональной позиции. Если в начале экспериментального исследования

он составил 21% и 39%, то на итоговом этапе зафиксировано улучшение результата в 28% и 51%. После завершения контрольного этапа эксперимента наблюдается значительное сокращение количества педагогов с низким уровнем развития рефлексивно-деятельностного компонента личностно-профессиональной позиции: в начале эксперимента количество таких педагогов составляло 40%, после завершения эксперимента - снизилась до 21%. Результаты сравнительного анализа свидетельствуют о положительной динамике показателей уровня развития рефлексивно-деятельностного компонента личностно-профессиональной позиции. Тенденция роста ярко наблюдается через сравнение общего результата развития рефлексивно-деятельностного компонента личностно-профессиональной позиции на констатирующем и контрольном этапах эксперимента по данным, отраженным в диаграмме (см. рис. 2.7).

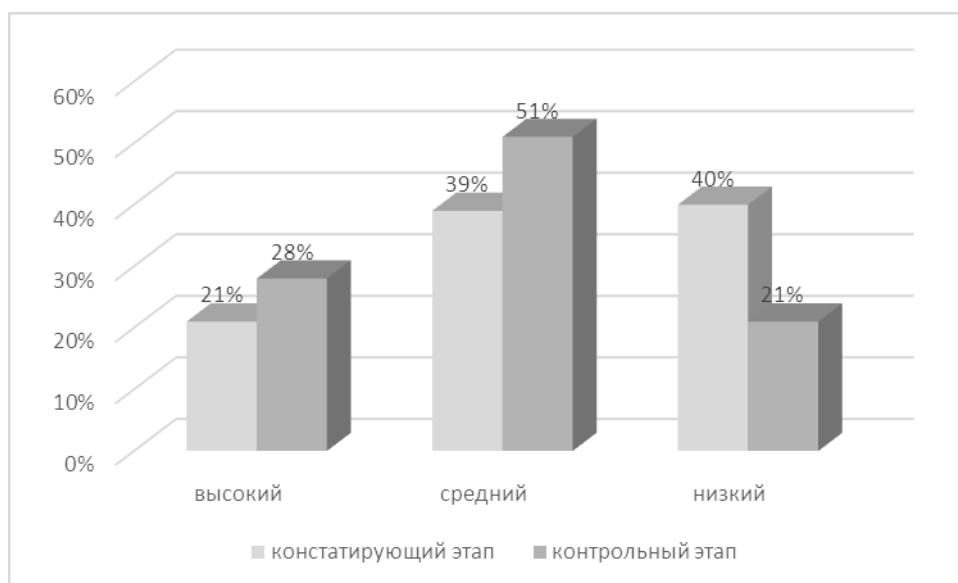


Рис. 2.7. Динамика уровня развития рефлексивно-деятельностного компонента личностно-профессиональной позиции у педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка»

Подводя итоги исследования, констатируем успешность проведенной экспериментальной работы, общий уровень развития личностно-профессиональной позиции педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка» на констатирующем и контрольном этапах представлен в таблице 2.9.

Таблица 2.9

Динамика уровня развития личностно-профессиональной позиции педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка» (%)

Уровень развития ЛПП педагогов	Действенно-творческий (высокий)	Оценочно-регулятивный (средний)	Нормативно-ориентировочный (низкий)
Констатирующий этап	15	42	43
Контрольный этап	28	44	27
Разница	13	2	16

На рисунке 2.8 представлены обобщенные результаты уровня развития личностно-профессиональной позиции педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

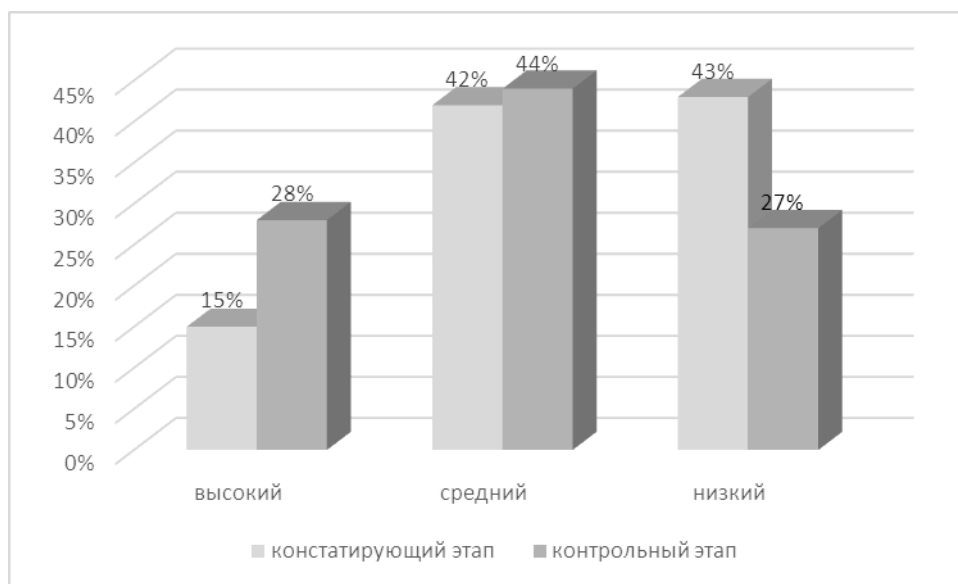


Рис. 2.8. Динамика уровня развития личностно-профессиональной позиции педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка»

Результативность внедрения модели развития личностно-профессиональной позиции педагогов также определялась с помощью контрольной диагностики, которая проводилась в соответствии с критериями. Данные контрольной диагностики сравнивались с данными диагностики констатирующего этапа экспериментального исследования. После математической обработки полученных эмпирических данных, результаты контрольной диагностики развития показателей личностно-

профессиональной позиции педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка» выглядят следующим образом: из 23 педагогов 28% имели высокий уровень развития личностно-профессиональной позиции, 44% - средний, низкий - 27%.

На констатирующем этапе экспериментального исследования эти показатели были следующими: 15% педагогов имели высокий уровень развития личностно-профессиональной позиции, 42% - средний, низкий - 43%. Таким образом, если на начальном этапе эксперимента мы наблюдали преимущество низкого и среднего уровней развития личностно-профессиональной позиции, то после окончания контрольного этапа эксперимента уровень личностно-профессиональной позиции педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка» значительно повысился к преобладанию среднего и высокого.

Проведя многоаспектный анализ результатов контрольного этапа эксперимента, мы пришли к выводу, что, решая проблему развития личностно-профессиональной позиции педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка», необходимо соблюдать комплексное взаимодействие всех компонентов, определенных моделью.

Интерпретация данных, полученных в ходе экспериментального исследования, позволяет сделать следующие выводы:

1. Анализ результатов эксперимента подтвердил теоретические положения об эффективности специально разработанной модели развития личностно-профессиональной позиции педагогов в процессе профессиональной деятельности и позволил зафиксировать качественные и количественные изменения показателей личностно-профессиональной позиции у педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка».

2. В ходе опытно-экспериментальной работы нашли подтверждение гипотеза исследования о том, что процесс развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения будет эффективным, если теоретически обоснована,

спроектирована и внедрена в образовательную деятельность детского сада модель развития личностно-профессиональной позиции педагога, включающая следующие компоненты: содержательный, ценностно-мотивационный и рефлексивно-деятельностный.

3. Используя методы качественного и количественного анализа в нашем исследовании, мы подтвердили эффективность разработанной модели и пришли к выводу, что именно благодаря развитию личностно-профессиональной позиции у педагогов осмысливается внутренняя мотивация педагогической деятельности; ценности педагогической деятельности трансформируются во внутренний мир личности педагога; становится возможным объективный выбор педагогом педагогической позиции на основе профессиональной идентичности.

Выводы ко второй главе.

1. В соответствии с задачами диссертационной работы разработана и внедрена модель развития личностно-профессиональной позиции педагога в процессе профессиональной деятельности, доказана ее эффективность.

2. Модель развития личностно-профессиональной позиции педагога предусматривает реализацию ряда педагогических условий, направленных на развитие содержательного, ценностно-мотивационного и деятельностного компонентов личностно-профессиональной позиции педагога.

3. Для внедрения определенных педагогических условий были проведены семинары на тему «Личностно-профессиональная позиция педагога», что способствовало обогащению представлений педагогов об их позиции в профессионально-педагогической деятельности; развитию положительного профессионального Я-образа и личностно-профессиональной позиции как активного субъекта педагогической деятельности.

4. В процессе профессиональной деятельности педагогов МДОУ «Детский сад №31 с.Бессоновка» применены современные методы и формы развития исследуемого явления: обучающие семинары, методы диалогового

взаимодействия, различные формы рефлексивной деятельности, активные методы обучения и тому подобное.

5. Анализ результатов контрольного этапа эксперимента доказал, что выделенные педагогические условия и предложенная модель развития личностно-профессиональной позиции способствовала росту профессионального потенциала педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка». Была отмечена положительная динамика изменения критериев развития компонентов личностно-профессиональной позиции педагогов. Показатели перешли с низкого и среднего на средний и высокий уровни (количество педагогов с высоким уровнем развития личностно-профессиональной позиции с 15% выросло до 28%; со средним уровнем с 42% выросло до 44%; с низким уровнем с 43% понизилось до 27%).

6. Обстоятельный анализ результатов опытно-экспериментальной работы подтвердил эффективность разработанной модели и педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагогов МДОУ «Детский сад №31 с.Бессоновка».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современный педагог в сфере дошкольного образования – это развивающаяся личность с собственной личностно-профессиональной позицией, а ее развитие – это главная цель, условие, результат качественной работы педагога дошкольного образовательного учреждения.

Поскольку позиция – это характеристика не только личности человека, но и его деятельностное выражение, то она была нами рассмотрена в разном контексте. Основополагающими подходами являлись субъектно-деятельностный, социальный, гуманистический, профессиональный и личностно-профессиональный. С точки зрения этих подходов, были рассмотрены сущность, структура и содержательные характеристики позиции педагога. Проанализировав исследования ученых по нашей проблеме, мы, соглашаясь с мнением О.Е. Тумаковой, определили личностно-профессиональную позицию педагога дошкольного образовательного учреждения, как ценностно-смысловое отношение к целям и результатам педагогической деятельности, выражающееся в осознанном выполнении профессиональных функций (64 с. 12). Необходимость интеграции личностного и профессионального объясняется тем, что, с одной стороны, личностный потенциал педагога обеспечивает своеобразие профессионального выбора и самоопределения, с другой стороны, профессиональная деятельность влияет на развитие личности.

В диссертации подробно дана структура личностно-профессиональной позиции педагога дошкольной образовательной организации, выявлены ее функции, а также уровни ее сформированности.

На основе анализа научной литературы по исследуемой проблеме (Н. М. Боритко, Ю.И. Куницкой, А.М. Руденко В.А. Сластенина, и др.), определены следующие функции личностно-профессиональной позиции педагога: мировоззренческая, мотивационная, профессиональной социализации, самоидентификации, рефлексивная, деятельно-преобразовательная, мобилизационная, регулятивная, функция самопрезентации (10; 39; 58; 61).

Опираясь на исследование структуры личностно-профессиональной позиции О.Е. Тумаковой, нами были выделены следующие компоненты: ценностно-мотивационный (аксиологический потенциал личности педагога как смысловая основа его профессиональной позиции); содержательный

(интеллектуальная составляющая личности педагога); рефлексивно-деятельностный (интегрирует в себе такие востребованные обществом качества специалиста, как активность, мобильность, креативность, самостоятельность и рефлексивность мышления, самоорганизованность, осознанность действий и поступков и др.) (64, с. 32). Между компонентами личностно-профессиональной позиции наблюдается взаимосвязь и взаимодействие. Структура предполагает целостность внутренней и внешней стороны позиции, которую представляет единство ценностно-мотивационного, содержательного и деятельностного компонентов личностно-профессиональной позиции педагога ДОУ, что, в свою очередь, и обеспечивает гармонизацию профессионального сознания и поведения.

С учетом выделенных компонентов (мотивационно-ценностный, содержательный, рефлексивно-деятельностный), мы определили следующие критерии развития личностно-профессиональной позиции педагогов ДОУ: когнитивный, мотивационно-ценностный и поведенческий критерии. Каждый критерий проявляется в уровнях: действенно-творческий (высокий), оценочно-регулятивный (средний) и нормативно-ориентировочный (низкий) (43, с. 68).

Оценка содержательного компонента личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения осуществлялась в соответствии с когнитивным критерием и показателями: представления о ценностях, мотивах и целях педагогической деятельности; представления об основных требованиях к современному педагогу ДОУ; психолого-педагогические знания; знания о сущности, структуре, типах личностно-профессиональной позиции педагога; совокупность знаний о формах и методах саморазвития личностно-профессиональной позиции педагога.

Оценка мотивационно-ценностного компонента осуществлялась в соответствии с ценностно-мотивационным критерием и показателями: ценностное отношение к педагогической деятельности; отношение к ребенку

как высшей ценности; ценностное отношение к себе как к педагогу; наличие мотивации к профессиональной деятельности; удовлетворенность выбранной профессией.

Оценка рефлексивно-деятельностного компонента личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения осуществлялась в соответствии с поведенческим критерием и показателями: умение анализировать свои личностные черты с позиции требований профессии; умение осуществлять рефлексию собственной деятельности; умение реализовывать личностно-профессиональную позицию; умение определять риски и ограничения личностно-профессиональной позиции; умение проявлять эмпатию.

В ходе теоретического обоснования модели развития личностно-профессиональной позиции педагога ДООУ, мы выяснили, что педагогическая модель - это модель педагогической деятельности, в которой представлен замысел ожидаемого результата (цель), определен его смысл (т.е. обозначено место этого замысла в целостном образовательном процессе, заявлено его место в генеральной, стратегической цели), дана характеристика средств и условий, необходимых для реализации ожидаемого результата, указаны субъекты деятельности (43, с.39).

Проанализировав уже представленные в научной литературе модели и взяв за основу модель А.П. Литовка, мы разработали свою структурно-функциональную модель личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения, которая включает пять блоков:

- целевой и концептуальный, содержащие идею, цель и задачи деятельности;
- содержательный и процессуальный - содержание, алгоритм, основные формы и направления работы;
- критериально-оценочный - критерии и показатели результативности данного процесса (43, с.46).

Результаты теоретического анализа и данные констатирующего эксперимента позволили нам определить совокупность педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса развития личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения: актуализация у педагогов потребности в развитии личностно-профессиональной позиции; установление отношений сотрудничества субъектов образовательного процесса; использование адекватных форм, методов и средств обучения и развития педагогов.

Для определения уровня развития личностно-профессиональной позиции педагогов ДООУ на разных этапах эксперимента был использован следующий диагностический инструментарий: методы опроса, методики, разработанные В. Блюмкиным, К. Замфиром, А. Реаном, А. Карповым, В. Бойко и метод наблюдения за педагогами в процессе их профессиональной деятельности.

На констатирующем этапе эксперимента, мы пришли к выводу, что в каждом из исследованных нами компонентов личностно-профессиональной позиции педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка» преобладают низкий и средний уровни их развития 42% и 43% соответственно. Лишь 15% от общего числа опрашиваемых педагогов показали высокий уровень развития личностно-профессиональной позиции по всем трем компонентам. Это, в свою очередь, свидетельствовало о недостаточно высоком уровне развития личностно-профессиональной позиции педагогов в целом и необходимости апробации разработанной структурно-функциональной модели с учетом комплекса педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагогов в МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка».

С целью актуализации у педагогов потребности в формировании личностно-профессиональной позиции были проведены семинары по темам «Позиция руководителя и позиция наставника: преимущества и недостатки», «Эффективные методы развития личностно-профессиональной позиции»,

«Личностно-профессиональная позиция педагога - позиция ценностного отношения к ребенку», «Ценности и мотивы педагогической деятельности». При проведении семинаров были применены методы дискуссии и «мозгового штурма», согласно которым педагоги обсуждали преимущества и недостатки различных типов профессиональной мотивации: мотивации успеха, престижа, заработка; анализировали существующий в науке перечень личностных и профессиональных ценностей с целью определения педагогических ценностей и осмысление их личностной значимости. Также педагогам было предложено самостоятельно найти информацию в специальной литературе на тему ключевых понятий личностно-профессиональной позиции педагога ДООУ. Активное участие сотрудников ДООУ в приобретении знаний и постижении смысла личностно-профессиональной позиции педагога ДООУ позволяет предполагать их продуктивное использование в будущем.

При проведении семинара «Педагогическая позиция настоящего», мы предлагали педагогам фиксировать свои идеи на карточках с целью их дальнейшего эффективного структурирования. Это обеспечило осознанность педагогами результатов обсуждения. Так, работая над задачей построения стратегии работы воспитателя с позицией друга, наставника, они создавали «банк идей» по решению проблемных педагогических ситуаций.

С целью развития отношений взаимодействия и сотрудничества педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка» была проведена деловая игра «Личностно-профессиональная позиция как признак педагогического профессионализма». В процессе деловой игры педагоги решали педагогические профессиональные задачи, обменивались мнениями.

Апробация третьего педагогического условия: установление отношений сотрудничества субъектов образовательного процесса, предусматривала внедрение диалоговых технологий. Нами в ходе формирующего этапа исследования, была применена технология мультидиалог, подразумевающая работу в малых группах. Результаты

работы каждой малой группы сопровождались докладом, презентацией, проигрыванием ситуаций и иными формами по выбору участников группы, а также совместным обсуждением итогов работы.

Большое значение при проведении семинаров уделялось технологии развития критического мышления. Эффективным средством реализации рефлексивных технологии стало применение методики самоанализа, построенной на ряде опорных фраз: «Я узнал ...», «Я понял, что могу ...», «Мне понравилось ...» и др.

Таким образом, все педагогические условия, предусмотренные моделью развития личностно-профессиональной позиции педагогов, были реализованы. Они активизировали процесс профессионального совершенствования педагогов, помогли сформировать у них стремление обладать глубокими знаниями, определили значение педагогической деятельности и личностно-профессиональной позиции.

Подводя итоги исследования, констатируем успешность проведенной экспериментальной работы. Анализ результатов контрольного этапа эксперимента доказал, что выделенные педагогические условия и предложенная модель развития личностно-профессиональной позиции способствовала росту профессионального потенциала педагогов МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка». Была отмечена положительная динамика изменения критериев развития компонентов личностно-профессиональной позиции педагогов. Показатели перешли с низкого и среднего на средний и высокий уровни (количество педагогов с высоким уровнем развития личностно-профессиональной позиции с 15% выросло до 28%; со средним уровнем с 42% выросло до 44%; с низким уровнем с 43% понизилось до 27%).

Таким образом, если на начальном этапе эксперимента мы наблюдали преимущество низкого и среднего уровней развития личностно-профессиональной позиции, то после окончания контрольного этапа эксперимента уровень личностно-профессиональной позиции педагогов

МДОУ «Детский сад №31 с. Бессоновка» значительно повысился к преобладанию среднего и высокого.

Таким образом, выделенные нами педагогические условия и разработанная структурно-функциональная модель обеспечили успешность проведения опытно-экспериментальной работы, связанной с развитием личностно-профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения. Выполненное нами исследование и полученные в ходе эксперимента результаты подтверждают выдвинутую гипотезу и позволяют сделать вывод о достижении поставленной цели.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акопов Г.В. Проблема сознания в современной психологии: зарубежные подходы / Г.В. Акопов. - Самара: СГПУ, 2016. – 324 с.
2. Аксенова, Г.И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: авт. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Аксенова Галина Ивановна. – Москва, 1998. – 46 с.
3. Анциферова Л. И. Личность с позиции динамического подхода / Л. И. Анциферова; под. ред.: Б. Ф. Ломова, К. А. Альбухановой-Славской. – М.: Наука, 1990. – С. 7 – 17.
4. Асмолов, А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А. Г. Асмолов // Развитие личности. - 2009. - № 1. - С. 38 – 63.
5. Бакштановский, В. И. Профессиональная этика. Социологические исследования / В. И. Бакштановский, Ю. В. Согомонов // Секрет фирмы. 2015. – №1. – С. 3 – 7.
6. Бедерханова, В. П. Личностно-профессиональная позиция педагога / В. П. Бедерханова. – Краснодар: Просвещение-Юг, 2014. – 220 с.
7. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 2009. – 192 с.
8. Бондаревская, Е. В. Смысл и стратегия личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2011. – № 1. – С. 17 – 25.
9. Бодалев, А.А. Психологические условия гуманизации педагогического общения / А.А. Бодалев // Педагогика. – 2013. – № 12. – С. 192-194.
10. Боритко, Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания / Н. М. Боритко. – Волгоград: Перемена, 2015. – 214 с.
11. Бутенко, Л. Л. Формирование культурного человека как цель образовательного процесса / Л. Л. Бутенко // Вестн. Луган. нац. пед. ун-та

имени Тараса Шевченко: Педагогические науки. - 2015. - № 7 (87). - С. 292 - 300 с.

12. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.

13. Выготский, Л. С. Психология развития как феномен культуры: избр. психол. труды / Л. С. Выготский; Акад. пед. и соц. наук; Моск. психол.-социал. ин-т. – М.: НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.

14. Ганько Е. Т. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования / Е.Т. Ганько // Педагогика. – 2013. - №6.- С.31-34.

15. Гершунский Б.Г. Модель профессионального развития педагога в ИКТ-насыщенной среде / Б.Г. Гершунский // Методист.- 2013. - №2. - С. 12-15.

16. Гогоберидзе А. Г. Теоретические основы развития субъектной позиции студента в условиях высшего профессионально-педагогического образования: автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук: спец. 13.00.08 / А. Г. Гогоберидзе. – СПб., 2002. – 46 с.

17. Голубев, Н.К. Битинас, Б.П. Введение в диагностику воспитания. М: Педагогика, 2003. – 140 с.

18. Гончаренко, С.С. Гуманизация образования – залог воспитания творческой и духовно богатой личности / С.С. Гончаренко // Справочник створшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2013. - № 1. – С.23-29.

19. Григорьева, А. И. Позиционный подход к деятельности воспитателя / А.И. Григорьева // Дошкольное воспитание. – 2014. - №9. – С. 4-10.

20. Громова, М.Т. Психология и педагогика: профессиональной деятельности / М.Т. Громова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013. - 415 с.

21. Гуторова, А.В. Формирование профессиональной позиции у студентов педагогического вуза: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Гуторова Александра Владиславовна. – Волгоград, 1996. – 159 с.

22. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. - Воронеж: МОДЭК.- 2014. – 752 с.
23. Долгова, Л. А. Культурная модель профессионального развития учителя / Л. А. Долгова, Л. П. Захарова, Л. Н. Шилова // Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее : тез. докл. к конф. – М.: АПК и ППРО, 2011. – 208 с.
24. Дубасенюк, А. А. Теория и практика профессиональной воспитательной деятельности педагога / А.А. Дубасенюк. – М.: Просвещение, 2015. - 367 с.
25. Жиронкина, О. В. Формирование профессионально значимых качеств будущих экономистов в процессе изучения общеобразовательных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Жиронкина Ольга Валерьевна. – Кемерово, 2003. – 252 с.
26. Загвязинский, В. И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студентов вузов / В. И. Загвязинский. - М.: Академия, 2015. - 176 с.
27. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М.: Исслед. центр.пробл. качества подгот. специалистов, 2004. – 38 с.
28. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции - новая парадигма результатов образования / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. - 2003. - № 5. - С. 34 – 42.
29. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. - М.: Логос, 2004. – 384 с.
30. Зеер, Э.Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2013. – 176 с.
31. Зязюн, И. А.. Красота педагогического воздействия: учеб. пособие. для учителей, аспирантов, студ. сред. и высших учеб. закл. / А. Зязюн, Г. М. Сагач. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2007. - 302 с.

32. Катрич, Е.В. Педагогическая позиция преподавателя по физической культуре в учебных заведениях: автореф. дис. канд. пед. наук: СПб.: РГПУ им. Герцена, 2013.- 22 с.
33. Кашлев, С. С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов / С. С. Кашлев. - Минск: Высшая шк., 2017. - 95 с.
34. Киричук, О. В. Активная жизненная позиция учителя: содержание и факторы ее формирования / О. В. Киричук // Сов. шк. - 2011. - № 9. - С. 24 - 28.
35. Конеева, Е.В. Формирование педагогической позиции специалиста по физической культуре в процессе вузовской подготовки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08, 13.00.04 / Конеева Елена Владимировна. - М., 2001. - 357 с.
36. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самар : СамГПИ, 2015. – 241 с.
37. Красовская, Л. И. Формирование профессиональной позиции учителя в процессе изучения педагогических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.04 / Красовская Лариса Ивановна. – Кривой Рог, 1996. – 155 с.
38. Кузьмина, Н. Н. Психология профессионала / Н.Н. Кузьмина. Воронеж: МОДЭК, 2016. - 400 с.
39. Куницкая, Ю.И Педагогический профессионализм: философско-теоретический аспект: монография / Ю.И. Куницкая; М-во образования Республики Беларусь [и др.]. – Гродно , 2004. – 108 с.
40. Лебедева, И. П. Моделирование как метод исследования социально-педагогических систем [Электронный ресурс] / И. П. Лебедева // Моделирование социально-педагогических систем: материалы регион. науч.-практ. конф. (Пермь, 2017). – Режим доступа: http://ns.pspu.ac.ru/sci_model_lebedeva.shtml.

41. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения / А.Н. Леонтьев. - М.: Педагогика, 1997. - 416 с.
42. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения: монография / И. Я. Лернер. - М.: Педагогика, 2008. - 186 с.
43. Литовка, А.П. Формирование профессиональной позиции будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в педагогическом колледже: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Литовка Алена Петровна. - Старобильск, 2016. - 244 с.
44. Логинова, В.И. Личностно-гуманистическая основа педагогического процесса / В.И. Логинова. - М.: Просвещение, 2014. - 560 с.
45. Лукашевич, Н. П. Теория и практика самоменеджмента: учеб. пособие / Н. П. Лукашевич. - 2-е изд., испр. - Киев: МАУП, 2014. - 360 с.
46. Маркова, А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Сов. педагогика. - 1990. - № 8. - С. 82 - 88.
47. Маркова, А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А. К. Маркова. - М.: Просвещение, 1993. - 192 с.
48. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. - М.: Академия, 2000. - 278 с.
49. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л.М. Митина. - М.: Дело, 2014. - 216 с.
50. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Академия, 2000. - 200 с.
51. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев.- Воронеж: МОДЭК, 2015. - 356 с.
52. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапцевич.- Минск: «Современное слово», 2017. - 720 с.
53. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / В. А. Петровский. - М.: Политздат, 1989. - 255 с.

54. Петровский, А.К. Психология: словарь / А.К. Петровский, М. С. Ярошевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М: Политиздат, 1990. - 494 с.
55. Петровский, В.А. Общая психология / В.А. Петровский. – СПб.: Питер, 2013. – 340 с.
56. Реан, А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А. А. Реан. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2016. – 416 с.
57. Рубинштейн, С. Л. Основы психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1999. – 548 с.
58. Руденко, О. С. Профессиональная позиция преподавателя вуза как условие обеспечения качества его деятельности в образовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Руденко Ольга Семеновна. – СПб., 2006. – 184 с.
59. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 2004. – 150 с.
60. Сериков, В.В. Личностно-ориентированное образование / Е.В. Сериков // Педагогика. 2005. - № 5. - С. 11-15.
61. Сластенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М.: Магистр, 2000. – 221 с.
62. Сластенин, В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Просвещение. - 2003. – 550 с.
63. Темченко, А.В. Педагогические условия формирования профессиональной позиции учителя общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Темченко Ольга Васильевна. - Харьков, 2010. - 267 с.
64. Тумакова, О.Е. Формирование личностно-профессиональной позиции воспитателя детского сада в процессе повышения квалификации / автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд.пед.наук (13.00.02) / Тумакова Ольга Евгеньевна; Елец, гос. ун-т им. И.А. Бунина. – Елец, 2014. - 24 с.
65. Чернявская, А. П. Педагогическая техника в работе учителя / А. П. Чернявская. – М., 2001. – 176 с.

66. Шилова, М. И. Становление характера будущего учителя: учебно-методическое пособие / М.И Шилова. – Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2011. – 240 с.

67. Шиянов, Е.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования: автореф. дис. ...докт. пед. наук: 13.00.01 / Е.Н. Шиянов.- М.: МГУ, 1991.-32 с.

68. Шиянов, Е. Н. Гуманизация профессионального становления педагога / Е. Н. Шиянов // Сов. педагогика. - 1991. - № 9. - С. 80 - 84.

69. Щербаков, А.И. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки: монография / А.И. Щербаков. – М.: Просвещение , 1998. – 386 с.

70. Щербина, С. Н. Формирование активной профессиональной позиции будущих учителей в процессе педагогической подготовки педвуза: дис. ... канд пед. наук: 13.00.01 / Щербина Светлана Николаевна. – Кривой Рог, 1997. – 178 с.

71. Щуркова, Н. Е. Прикладная педагогика воспитания / Н.Е. Щуркова. - СПб.: Питер, 2013. – 342 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Комплексная анкета-опросник

«Личностно-профессиональная позиция педагога в педагогической
деятельности»

Уважаемый педагог, предлагаем Вам ответить на вопросы анкеты, которые позволят выявить особенности развития личностно-профессиональной позиции:

1. Есть ли у Вас интерес к работе?
2. Интересует Вас разнообразие методов познания и приемов организации своей профессиональной деятельности?
3. Нужно ли, по Вашему мнению, педагогу знания методик?
4. Вы выбрали педагогическую профессию ради престижа и финансового благополучия?
5. Вы выбрали педагогическую профессию из-за стремления воспитывать молодое поколение?
6. Вы выбрали педагогическую профессию из-за интереса к активному социальному взаимодействию?
7. Задумывались ли Вы когда-нибудь над развитием личностной профессиональной позиции?
8. Согласны ли Вы с мнением, что личностно-профессиональная позиция педагога является признаком его профессионализма?
9. Назовите известные вам профессиональные роли педагога, которые лежат в основе типов педагогических позиций.
10. Считаете ли Вы, что современный педагог должен быть активным субъектом жизни и деятельности?
11. Согласны ли Вы с мнением о том, что педагог должен занимать диалогическую (партнерскую) позицию по отношению к воспитаннику? Свой взгляд обоснуйте.
12. Как Вы понимаете сущность феномена ценностного отношения педагога к профессии?

13. Должен ли педагог реализовывать в своей лично-профессиональной позиции ценностное отношение к педагогической деятельности и ее субъектам?

14. Как влияет лично-профессиональная позиция на Ваше профессиональное развитие?

15. Задумывались ли Вы над тем, чтобы сформировать собственную лично-профессиональную позицию?

16. Какие факторы, на Ваш взгляд, влияют на формирование у педагога позиции ценностного отношения?

17. Какими профессиональными качествами должен обладать современный педагог?

Опросник для выявления представлений педагогов о сущности и средствах развития личностно-профессиональной позиции

Уважаемый педагог, предлагаем Вам завершить высказывание:

1. Думаю, что профессия педагога реализуется через ...
2. Если педагоги выбирают позицию авторитаризма, то я ...
3. Я всегда хотел развить у себя личностно-профессиональную позицию с такими чертами ...
4. Мое профессиональное будущее видится мне в ...
5. Мое отношение к детям есть ...
6. Я считаю, что педагогу должны быть присущи такие ценности, как ...
7. Думаю, что настоящий педагог должен руководствоваться мотивами ...
8. Идеалом педагога для меня является ...
9. Я считаю эталоном личностно-профессиональную позицию ...
10. По сравнению с большинством личностно-профессиональных позиций позиция ценностного отношения к ребенку ...

Методика В. Блюмкина по определению ценностных приоритетов
личности

В. Блюмкин всю совокупность нравственных ценностей разделяет на семь основных типов:

1. Ценности, характеризующие активную жизненную позицию личности: активность, сознание, оптимизм и др.

2. Ценности, характеризующие положительное или отрицательное отношение личности к общему благу как высшей цели: солидарность, чувство общества, долга, ответственности и др.

3. Ценности, характеризующие положительное или отрицательное отношение к личности как к высшей ценности (гуманистические ценности). К этому типу относятся: гуманность, доброта, деликатность, тактичность, доброжелательность, отзывчивость, чувство собственного достоинства, самоуважение, простота, скромность, прямота, гордость, самолюбие и др.

4. Ценности, характеризующие соблюдение личностью основных норм морали. К ним относятся: коллективизм, самоотверженность, моральная активность, инициативность, чувство нового, самостоятельность, бескорыстие, справедливость, альтруизм и др.

5. Ценности, характеризующие особенности нравственного регулирования поведения личности. Эту группу составляют: честолюбие, застенчивость, честность, принципиальность, правдивость, порядочность, верность, преданность и др.

6. Профессионально-нравственные ценности. Этот тип ценностей характеризует отношение личности к труду, степень его трудовой активности, отношение к другим людям и к себе в процессе профессиональной деятельности. Сюда относятся: трудолюбие, дисциплинированность, исполнительность, добросовестность, исполнительность, обязательность, деловитость, практичность, инициативность, предприимчивость, организованность и др.

7. Морально-прагматические ценности - мудрость, рассудительность, осторожность, вежливость, воспитанность, общительность, терпение и др.

1. Итак, ценности разделяют на группы:
2. Ценности активной жизненной позиции.
3. Ценности, способствующие реализации общего блага.
4. Гуманистические ценности.
5. Морально-регулятивные ценности.
6. Профессионально-этические ценности.
7. Ценности взаимодействия.

Обработка результатов происходит с помощью шкалы ранжирования, представленной двумя списками - нравственных ценностей и антиценностей.

Приложение 4

Методика для выявления мотивации профессиональной деятельности

(К. Замфира в модификации А. Реана)

Методику можно применять для диагностики мотивации профессиональной деятельности (в частности - педагогической). В ее основу положена концепция о внутренней и внешней мотивации. О внутренних типах мотивации можно говорить, если деятельность значима для личности сама по себе. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению других потребностей (мотивы социального престижа, зарплаты и т.д.), то в этом случае принято говорить о внешней мотивации. Сами внешние мотивы дифференцируются здесь на внешние положительные и внешние отрицательные.

Инструкция:

Прочитайте приведенные ниже мотивы к профессиональной деятельности и дайте оценку их значимости для вас по пятибалльной шкале.

Бланк методики К. Замфира в модификации А. Реана

Уровень влияния Факторы мотивации	в очень незначительной мере (1)	в достаточно незначительной мере (2)	в небольшой, но и в небольшой мере (3)	в достаточно большой мере (4)	в очень большой мере (5)
1. Денежный заработок					
2. Стремление к продвижению по работе					
3. Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег					
4. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей					
5. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других					

6. Удовлетворение от самого процесса и результата работы					
7. Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности					

Обработка:

Рассчитывают показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной (ВОМ) в соответствии с ключами:

$$\text{ВМ} = \text{оценка п.6} + \text{оценка п.7};$$

$$\text{ВПМ} = \text{оценка п.1} + \text{оценка п.2} + \text{оценка п.5};$$

$$\text{ВОМ} = \text{оценка п.3} + \text{оценка п.4}.$$

Показателем выраженности каждого типа мотивации будет число, полученное в пределах от 1 до 5 (возможно, и дробное).

Интерпретация:

На основе полученных результатов определяют мотивационный комплекс личности. Он представляет собой тип соотношения трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ.

Оптимальным результатом считают такие два типа сочетаний:

$$\text{ВМ} > \text{ВПМ} > \text{ВОМ} \text{ и } \text{ВМ} = \text{ВПМ} > \text{ВОМ}.$$

Наименее оптимальным мотивационным комплексом является тип:

$$\text{ВОМ} > \text{ВПМ} > \text{ВМ}.$$

Между этими комплексами заключены промежуточные с точки зрения их эффективности мотивационные комплексы.

Во время интерпретации следует учитывать не только тип мотивационного комплекса, но и то, насколько сильно один тип мотивации превосходит другой по степени выраженности.

Опросник А. Реана «Мотивация успеха и опасение неудач»

Инструкция. Отвечая на вопрос, необходимо выбрать вариант «Да» или «Нет». Если Вам трудно ответить, то учтите, что «Да» объединяет полное «Да», а также позицию – «Скорее да, чем нет». Это касается и ответов «Нет»: который объединяет «Нет» полное несогласие и позицию «Скорее нет, чем да». Отвечать на вопросы следует быстро, не задумываясь надолго.

Ответ, который приходит первой, как правило, и является наиболее точным, что соответствует Вашему точке зрения или позиции.

1. Включаюсь в работу, как правило, оптимистично, надеюсь на успех.
2. В деятельности активен.
3. Склонен к проявлению инициативности.
4. Во время выполнения ответственных задач стараюсь по возможности найти причины отказа от них.
5. Часто выбираю крайности: либо занижено легкие задания, или нереалистично высокие по сложности.
6. Сталкиваясь с препятствиями, как правило, не отступаю, а ищу способы их преодоления.
7. Когда чередуются успехи и неудачи, склонен к переоценке своих успехов.
8. Продуктивность деятельности в основном зависит от моей целеустремленности, а не от внешнего контроля.
9. При выполнении достаточно сложных задач в условиях ограниченного времени результативность деятельности ухудшается.
10. Склонен проявлять настойчивость в достижении цели.
11. Склонен планировать свое будущее на отдаленную перспективу.
12. Если рискую, то скорее взвешенно, чем отчаянно.

13. Не очень настойчив в достижении цели, особенно если отсутствует внешний контроль.

14. Предпочитаю ставить перед собой умеренные по сложности или несколько завышенные, но достижимые цели, чем нереально высокие.

15. В случае неудачи при выполнении какого-либо задания заинтересованность ним обычно снижается.

16. Когда чередуются успехи и неудачи, склонен к переоценке своих неудач.

17. Предпочитаю планировать свое будущее лишь на ближайшее время.

18. При выполнении работы в условиях ограниченного времени результативность деятельности улучшается, даже если задание достаточно сложное.

19. В случае неудачи при выполнении работы от поставленной цели, как правило, не отказываюсь.

20. Если задачу выбирал самостоятельно, то в случае неудачи заинтересованность им еще более возрастает.

Ключ к опросника

Ответ «Да»: 1,2,3,6, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20.

Ответ «Нет»: 4, 5, 7,9, 13, 15, 17.

Обработка результатов и критерии оценки

За каждый совпадение ответа с ключом респондент получает 1 балл. Подсчитывают общее количество набранных баллов. Если их сумма составляет от 1 до 7, то диагностируют мотивацию на неудачу (опасения неудачи).

Если количество набранных баллов составляет от 14 до 20, то диагностируют мотивацию на успех (надежда успеха).

Если общее количество баллов составляет от 8 до 13, то следует считать, что мотивационный полюс ярко не выражен. При этом надо принять во внимание, если количество баллов равно 8 - 9, имеет место определенная

тенденция к ориентации на неудачу, а если количество баллов составляет 12 - 13, то можно говорить о возможной тенденции к мотивации на успех.

Мотивированность к успеху относится к позитивной мотивации. С ней человек, начиная дело, имеет целью достижение чего-то конструктивного, позитивного. В основе активности человека - надежда на успех и потребность в его достижении. Такие люди обычно уверены в себе, своих силах, ответственные, инициативные и активные. Их отличает настойчивость в достижении цели, целеустремленность.

Мотивация на неудачу относится к негативной мотивации. При этом типе мотивации активность человека связана с потребностью избежать срыва, осуждения, наказания, неудачи. Вообще в основе этой мотивации лежит идея избегания неудачи и негативных ожиданий. Начиная дело, человек уже заранее опасается возможной неудачи, думает о путях избегания этой гипотетической неудачи, а не о способах достижения успеха. Люди, мотивированные на неудачу, обычно отличаются повышенной тревожностью, неуверенные в своих силах, стараются избегать ответственных заданий, а при необходимости решения чрезвычайно ответственных задач могут впасть в состояние, близок к паническому. По крайней мере, ситуативная тревожность у них в таких случаях становится чрезвычайно высокой. Все это, вместе с тем, может сочетаться с очень ответственным отношением к делу.

Приложение 6

Опросник «Диагностика уровня развития рефлексивности» (А. Карпов)

Инструкция. Вам нужно ответить на несколько утверждений опросника. В бланке ответов напротив номера вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа: 1 - совершенно не так; 2 - не так; 3 - скорее не так; 4 - не знаю 5 - скорее да; 6 - да; 7 – вполне так. Не задумывайтесь долго над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в этом случае быть не может.

Текст опросника

1. Прочитав хорошую книгу, я потом всегда долго думаю о ней; хочется ее с кем-нибудь обсудить.
2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.
3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить в деле, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.
4. Сделав какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.
5. Когда я размышляю над чем-то или разговариваю с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.
6. Приступая к трудной задаче, я стараюсь не думать о будущей трудности.
7. Главное для меня - представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.
8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-нибудь недоволен мной.
9. Я часто ставлю себя на место другого человека.

10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.
11. Мне было бы трудно написать серьезный письмо, если бы я заранее не составил план.
12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.
13. Я довольно легко принимаю решения относительно дорогой покупки.
14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.
15. Я беспокоюсь о своем будущем.
16. Думаю, что во множестве ситуаций нужно действовать быстро, руководствуясь первым, что пришло в голову.
17. Иногда я принимаю необдуманные решения.
18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести ее мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.
19. Во время конфликта я размышляю над тем, кто в нем виноват, и, в первую очередь, начинаю с себя.
20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.
21. У меня бывают конфликты от того, что я иногда не могу предусмотреть, какого поведения ждут от меня окружающие.
22. Бывает, что, обдумав разговор с другим человеком, я мысленно веду с ней диалог.
23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.
24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, какими словами это лучше сделать, чтобы ее не обидеть.
25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.

26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.

27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

Из этих 27-и утверждений 15 являются прямыми (номера вопросов: 1, 3,4,5,9,10,11,14,15,18, 19, 20, 22, 24, 25). Остальные 12 - обратные утверждения, что необходимо учитывать при обработке результатов, когда для получения итогового балла суммируются в прямых вопросах цифры, соответствующие ответам испытуемых, а в обратных - значение, заменены на те, что получаются при инверсии шкалы ответов, то есть 1 = 5, 2 = 4, 3 = 3, 4 = 2, 5 = 1.

Ключ

Перевод тестовых баллов

Показатель	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Тестовые баллы	80 и ниже	81-100	101-107	108-113	114-122	123-130	131-139	140-147	148-156	157-171	172 и выше

Интерпретируя результаты, целесообразно исходить из дифференциации их на три основные категории. Результаты методики, равные или большие 7, свидетельствуют о высокоразвитой рефлексивности. Результаты в диапазоне от 4 до 7 - индикаторы среднего уровня рефлексивности. Показатели, меньше 4-х, - свидетельство низкого уровня развития рефлексивности.

Приложение 7

Методика В. Бойко для выявления эмпатийных способностей

Методика диагностики уровня эмпатических способностей В. Бойко (тест на эмпатию Бойко) предназначена для оценки умения сопереживать и понимать мысли и чувства другого.

Инструкция

Оцените, присущи вам такие особенности, согласны ли вы с утверждениями («Да» или «Нет»).

Тестовый материал (вопросы)

1. У меня есть привычка внимательно изучать лица и поведение людей, чтобы понять их характер, наклонности, способности.
2. Если другие проявляют признаки нервозности, я обычно остаюсь спокойным.
3. Я больше верю доводам своего ума, чем интуиции.
4. Я считаю вполне уместным для себя интересоваться домашними проблемами сослуживцев.
5. Я могу легко войти в доверие к человеку, если потребуется.
6. Обычно я с первой же встречи угадываю «родственную душу» в новом человеке.
7. Я из любопытства обычно завожу разговор о жизни, работе, политике со случайными попутчиками в поезде, самолете.
8. Я теряю душевное равновесие, если другие чем-то подавлены.
9. Моя интуиция - более надежное средство понимания людей, чем знания или опыт.
10. Проявлять интерес к внутреннему миру другой личности - нетактично.

11. Часто я обижаю близких мне людей своими словами, не замечая того.
12. Я легко могу представить себя любым животным, ощутить ее повадки и состояние.
13. Я редко говорю о причинах поступков людей, которые имеют ко мне непосредственное отношение.
14. Я редко принимаю близко к сердцу проблемы своих друзей.
15. Обычно за несколько дней я чувствую: что-то должно произойти с близким мне человеком, и ожидания оправдываются.
16. В общении с деловыми партнерами обычно стараюсь избегать разговоров о личном.
17. Иногда близкие упрекают меня в черствости, невнимании к ним.
18. Мне легко удается копировать интонацию, мимику людей, подражая их.
19. Мой любопытный взгляд часто смущает новых партнеров.
20. Чужой смех обычно заражает меня.
21. Часто, действуя наугад, я, тем не менее, нахожу правильный подход к человеку.
22. Плакать от счастья глупо.
23. Я способен полностью слиться с любимым человеком, растворившись в нем.
24. Мне редко встречались люди, которых я понимал бы без лишних слов.
25. Я невольно или из любопытства часто подслушиваю разговор посторонних человек.
26. Я могу оставаться спокойным, даже если все вокруг меня волнуются.
27. Мне проще подсознательно почувствовать сущность человека, чем понять ее, «разложив по полочкам».

28. Я спокойно отношусь к мелким неприятностям, которые случаются у кого-либо из членов семьи.

29. Мне было бы трудно задушевно, доверительно беседовать с настороженным, замкнутым человеком.

30. У меня творческая натура - поэтическая, художественная, артистичная.

31. Я без особого интереса выслушиваю исповеди новых знакомых.

32. Я расстраиваюсь, если вижу человека, который рыдает.

33. Мое мышление отличается большей конкретностью, строгостью, последовательностью, чем интуицией.

34. Когда друзья начинают говорить о своих неприятностях, я считаю лучше перевести разговор на другую тему.

35. Если я вижу, что у кого-то из близких плохо на душе, то обычно воздерживаюсь от расспросов.

36. Мне трудно понять, почему мелочи могут так сильно огорчать людей

Ключ к тесту

Подсчитывают количество правильных ответов по каждой шкале, а затем определяют суммарную оценку. Оценки по каждой шкале могут варьироваться от 0 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного параметра в структуре эмпатии.

1. Рациональный канал эмпатии: +1, +7, -13, +19, +25, -31;

2. Эмоциональный канал эмпатии: -2, +8, -14, +20, -26, +32;

3. Интуитивный канал эмпатии: -3, +9, +15, +21, +27, -33;

4. Настройки эмпатии: +4, -10, -16, -22, -28, -34;

5. Проникающая способность в эмпатии: +5, -11, -17, -23, -29, -35;

6. Идентификация в эмпатии: +6, +12, +18, -24, +30, -36.

Интерпретация результатов

Анализируют показатели отдельных шкал и общую суммарную оценку уровня эмпатии. В этой методике в структуре эмпатии различают 6 тенденций (шкал).

Рациональный канал эмпатии характеризует направленность внимания, восприятия и мышления того, кто ее проявляет, на сущность любого другого человека, на его состояние, проблемы, поведение. Этот спонтанный интерес к другому открывает шлюзы эмоционального и интуитивного отражения партнера. В рациональном компоненте эмпатии не следует искать логику или мотивацию, интереса к другому. Партнер привлекает внимание, что позволяет беспристрастно выявлять сущность эмпатии.

Эмоциональный канал эмпатии. Фиксируется способность входить в одну эмоциональную «волну» с окружающими - сопереживать, быть единомышленником. Эмоциональная отзывчивость в таком случае становится средством «вхождения» в энергетическое поле партнера. Понять его внутренний мир, прогнозировать поведение и эффективно влиять возможно только в том случае, если произошла эмоциональная подстройка к человеку. Соучастие и сопереживание выполняют роль связующего звена.

Интуитивный канал эмпатии. Балльная оценка свидетельствует о способности человека видеть поведение партнеров, действовать в условиях нехватки объективной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции формируются различные сведения о партнерах. Интуиция меньше зависит от стереотипов, чем осмысленное понимание партнеров. Установки, способствующие или препятствующие эмпатии, соответственно, облегчают или затрудняют действие всех эмпатических каналов. Эффективность эмпатии снижается, если человек старается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, решив спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. Подобные умонастроения резко ограничивают диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического

восприятия. Напротив, различные каналы эмпатии действуют активнее и надежнее, если нет помех со стороны установок личности.

Проникающую способность в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверчивости, задушевности. Каждый из нас своим поведением и отношением к партнерам способствует словесно-эмоциональному обмену или препятствует ему.

Расслабление партнера содействует эмпатии, а атмосфера напряженности, неестественности, подозрительности препятствует раскрытию и эмпатическому пониманию.

Идентификация - еще одно неременное условие успешной эмпатии. Это умение понять другого на основе переживаний, постановки себя на место партнера. В основе идентификации - легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию.

Шкальные оценки выполняют вспомогательную роль в интерпретации основного показателя - уровня эмпатии. Суммарный показатель теоретически может изменяться в пределах от 0 до 36 баллов.

Нормы теста Бойко на уровень эмпатии.

30 баллов и выше - очень высокий уровень эмпатии; 29 - 22 - средний; 21 - 15 - заниженный; менее 14 баллов - очень низкий.

