

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

«Педагогика и методики преподавания»

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

«Теория и методика профессионального образования»

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему «Формирование профессиональной компетентности педагогов
специализированных учреждений»

Студент(ка)	<u>Е.В. Сулова</u>	<u>(личная подпись)</u>
	(И.О. Фамилия)	
Научный	<u>Г.А. Медяник</u>	<u>(личная подпись)</u>
руководитель	(И.О. Фамилия)	

Руководитель магистерской
программы д-р пед. наук, профессор Г.В.Ахметжанова

« _____ » 2017 г.

Допустить к защите

Заведующий кафедрой д-р пед. наук, профессор Г.В. Ахметжанова

« _____ » 2017 г.

Тольятти 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
1. Теоретико-методологическое обоснование формирования профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений.	20
1.1. Анализ проблемы развития профессиональной компетентности педагога: сущность понятия, структура.....	20
1.2. Содержательная характеристика профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений для несовершеннолетних.....	37
1.3. Организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений для несовершеннолетних.....	63
Выводы по главе 1.....	75
2. Опытно-экспериментальная работа по формированию профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений для несовершеннолетних.....	77
2.1. Диагностика аспектов педагогической деятельности, оказывающих влияние на формирование профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений.....	77
2.2. Проектирование, анализ и обобщение организационно-педагогической деятельности, обуславливающей формирование профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений для несовершеннолетних.....	92
2.3. Динамика результатов опытно-экспериментальной работы.....	116
Выводы по главе 2.....	126
Заключение.....	128
Список используемой литературы.....	130
Приложения.....	137

Введение

Социальные, демографические и политические изменения государства Российская Федерация на протяжении последних лет стали факторами смещения в сторону гуманистической направленности процесса воспитания молодого поколения, развития различных форм и видов образовательных и специализированных учреждений, решения проблем социальной защиты детей. В тоже время обнаружился пласт приоритетных социальных проблем, требующих пристального внимания и немедленного разрешения, как в научном, исследовательском плане, так и в прикладном.

Демографическая ситуация находится под постоянным контролем государственной власти. Увеличение численности населения в 2015 году связано с потенциальными социальными и экономическими перспективами страны и региона. Решающими факторами, оказывающими влияние на рост рождаемости являются меры социальной поддержки. Деятельность по их реализации находится в зоне исключительного контроля Президента Российской Федерации, а также губернатора Самарской области.

Возрастают требования, утвержденные Правительством Российской Федерации, к учреждениям интернатного типа и центрам, обеспечивающим жизнеустройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. На IV Всероссийском съезде руководителей организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в 2016 году широко обсуждались мероприятия по реформированию и реструктуризации организаций для детей данной категории, определенные постановлением Правительством Российской Федерации «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей». Отмечалось наличие несогласованности между возможностями действующей интернатной системы и требованиями к реализации прав каждого ребенка.

Реформирование ставит приоритетной задачей уменьшение числа детей, воспитывающихся в учреждениях и сохранение максимального числа детей в кровных или замещающих семьях. В ходе реформирования большее число детей сможет получить семейное воспитание наряду с сокращением числа воспитанников учреждений для детей-сирот. По итогам 2016 года на семейные формы воспитания в замещающие семьи должно перейти 93% от общего количества детей.

Несмотря на присутствующий в Самарской области низкий уровень детской безнадзорности (0,1%) и незначительную тенденцию к снижению количества детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (10550 человек в 2015 году в сравнении с 11618 в 2012 году) исключительно остро и драматично стоит вопрос социальной незащищенности и социальной дезадаптации детей этих категорий. Происходящие в российском обществе социальные перемены, беспристрастно констатируют рост числа семей, находящихся в социально опасном положении с 2440 семей до 3650 семей в 2015 году. Преобладающей долей обозначались социальные сироты – дети, имеющие родителей, но лишенные родительского воспитания, внимания и семейной среды в целом. Социально-неблагополучные семьи выступают показателем деформации института семьи, отягощенной пьянством, алкоголизмом и наркозависимостью и как следствие, — нивелирование семейных ценностей и социальное сиротство. Невозможна профилактика в условиях позднего выявления неблагополучной семьи, мало эффективными оказываются меры помощи в этих случаях, что приводит к крайним формам защиты прав ребенка — лишение или ограничение родительских прав. С целью эффективного решения проблемы социального сиротства требуется компетентная превентивная работа специалистов с семьями, попавшими в трудную жизненную ситуацию. Качество системы социальной защиты населения напрямую зависит от сотрудников социальной службы, каждодневно решающих кризисные жизненные ситуации клиентов.

Министерство социально-демографической и семейной политики обеспечивает повышение квалификации педагогического персонала путем организации: обучения на курсах (в 2015 году прошли обучение 3225 человек из 18057 сотрудников), конкурсов методических проектов, мастер-классов (более 40). Анализ практической деятельности педагогов показал, что результативность процесса формирования профессионализма заключается прежде всего в мотивационной готовности к саморазвитию, включенности в инновационную деятельность, с опорой на самостоятельность и рефлексивность мышления.

Решение задач социального сиротства обязывает к повышению уровня компетенции, ответственности и актуализации всех имеющихся ресурсов. Принятие мер для разрешения обозначенных проблем, является жизненно важным фактором, для дальнейшей успешной модернизации социума и тесно связано с уровнем профессионализма педагогического состава, оказывающего социально-педагогическую реабилитацию с учетом сложного психо-эмоционального состояния контингента, требующего деликатного и доброжелательного отношения.

Таким образом, возникает необходимость изучения вопросов о формировании профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, о модернизации комплекса повышения квалификации педагогов, о значении инновационных социальных технологий как фактора профессионального мастерства педагогов.

Социально-педагогический аспект актуальности исследования находит подтверждение в том, что последнее время передовая наука педагогика демонстрирует четкий вектор направленности на сохранение ценностных мировоззренческих установок педагогического процесса и на решении проблем социального сиротства и социальной реабилитации детей, оставшихся без попечения родителей, с использованием современных

подходов и инновационных форм деятельности педагогов специализированных учреждений.

Вопрос социальной реабилитации воспитанников в контексте профилактики социального сиротства находит отражение в законодательных актах Правительства РФ и требует реформирования нормативно-правовой базы, систематизированной передачи опыта использования социальных инновационных технологий, методического и научного сопровождения. Деятельность в интересах детей ОБП на уровне Национальной стратегии, федеральной и региональной политики симбиотична с готовностью к изменениям и профессиональному росту кадрового состава учреждений социального обслуживания семьи и детства и диктует изменения к качеству трудового ресурса, способного не только реализовывать социально-реабилитационный процесс на высоком психолого-педагогическом и научно-методическом уровне, но самообразовываться в инновационной исследовательской деятельности. Ключевой фигурой социально-реабилитационного процесса является педагог, который напрямую воздействует на детей разного возраста, целенаправленно и грамотно применяя при этом профессиональные навыки. Определенно это указывает на назревшую необходимость изучения процесса формирования педагогической компетентности и ее развития.

Определяя содержание профессионализма педагога - включающего рефлексивность и критичность мышления, владение функциональными обязанностями, активное использование творческого потенциала и тенденции к саморазвитию, не стоит забывать другие важные компетенции.

В рамках нашего исследования рассмотрим труд педагога специализированного учреждения как социально-значимую деятельность, реализующую усвоение младшим поколением коллективного культурного опыта и социальных ролей.

Педагог нашего времени нацелен на познание и осмысление реабилитационных задач, умело включает социокультурные и духовно-

нравственные направления при моделировании инновационных проектов совместной с детьми деятельности. Работа с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, предполагает у педагога способность изменять ситуацию взаимодействия, предусматривая новые варианты ее развития. В своей деятельности он умело сочетает личностную, социальную и профессиональную позицию. На профессиональном поприще педагог социального приюта для детей и подростков, выполняет, наряду со стандартными функциональными обязанностями, задачи личностного характера в неординарных случаях, используя арсенал собственной личности. Можно с уверенностью утверждать, что справиться с подобными проблемами по плечу только профессионалу, человек высокой общей и педагогической культуры.

На протяжении последних десятилетий на стыке наук: социальная психология и педагогика, социология, педагогическая психология происходят исследования, изучающие процесс становления профессиональной компетентности педагога.

Сравнительный анализ прогрессивной научной литературы выявил факт существования и непрерывного изменения феномена «профессиональная компетентность». Исследование показало наличие множества разнообразных научных работ, посвященных изучению таких представлений как «компетентность» и «компетенция». В первой половине 20 века одним из первых сформулировал понятие «компетентность» германский ученый Ю. Хабермас в работе посвященной философии языка, включающей в себя теорию коммуникаций. Он предположил, что в основе речевой рациональности находится коммуникативная компетенция личности, состоящая в понимании языка и умении использовать понятые слова и фразы в последующих различных ситуациях. Впоследствии термин «компетентность» использовался в трудах социальной психологии, где ему придавалось значение стопроцентного, детального владения теорией и практикой в своей деятельности, полное освоение концепции работы, а также

возможных вариантов и средств получения запланированных результатов. Далее американский психолог и педагог Джером С. Брунер формулировал компетентность как сочетание качественных свойств (компетенций), которыми необходимо обладать всякому профессионалу своего дела. В отечественной педагогике научными разработкам феномена «профессиональная компетентность» занимались такие ученые как: А.К. Маркова, В.Н. Введенский, Н.В. Кузьмина и прочие. Артур Реан и В.Н. Куницына, почетный профессор Эдинбургского университета Дж. Равен и многие другие проводили исследования понятия «социальная компетентность», что дает нам представление о профессиональной компетентности как новообразовании личности, сформировавшееся при интеграции осознанных ценностных ориентаций и мотивов, личностных качеств, навыков социального взаимодействия, профессиональных знаний и умений.

Несмотря на это, термин «компетентность» в современных педагогических работах понимается по-разному. Ведущие ученые В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов придерживаются точки зрения, что профессиональная компетентность – это, прежде всего, одновременно теоретическая и эмпирическая готовность к профессиональной деятельности.

Профессор В.Р. Веснин рассматривает профессиональную компетентность как умение субъекта безошибочно выполнять свою работу на высоком качественном уровне, не только в обычной, привычной обстановке, но и в крайних, чрезвычайных условиях, а также эффективно познавать новое и высокие адаптационные способности в изменяющихся условиях. Представленные подходы возвращают наше внимание к вопросу об истинной трактовке категорий «компетентность» и «компетенция» и применение их в ходе обучения педагогов специализированных учреждений для несовершеннолетних, нуждающихся в реабилитации социальной реабилитации.

В ходе многократных исследований проблемы формирования компетентности педагогов научно разработаны ее составляющие:

- дефиниции «компетентность», «компетенция» - изучались А.В. Хуторским, И.А. Зимней, Ю.Г. Татур, Н.М. Борытко и пр.;
- возможные способы совершенствования профессиональной компетентности и компетенций освещались Э.Ф. Зеер, Н.Г. Жуковым и т.д.;
- изучали становление профессионализма в режиме работы специализированного учреждения социальной защиты — Н.В. Долматова, В.С. Торохтия, В.Г. Бочарова и др.;
- понятия «инновация», «инновационная деятельность» применительно к педагогическому процессу характеризовались Л.С. Подымовой, В.А. Сластениным, И.Ф. Исаевым и многими другими;
- виды самообразования, направленные на развитие способностей, склонностей, интересов педагогов нашли отражение в работе В.С. Безрукова, Г.А. Карповой и др.

К сегодняшнему дню выполнен блок диссертационных исследований, посвященных профессиональной компетентности педагога. Теоретически разработана и обоснована структурно-функциональная модель развития компетентности социального педагога в процессе профессиональной деятельности (И.С. Николаева) [43]; обобщены и проанализированы задачи профессионального становления будущих рабочих начального профессионального образования (Н.И. Нагимова) [42].

Практически во всех научных работах рассматриваются инструменты социально-реабилитационного процесса: профессионализм, компетентность, компетенция. Они же выступают как средства необходимые для успешной реализации целей социальной защиты неблагополучных слоев населения.

В перечисленных научных трудах не рассматривалась взаимосвязь конструктов: повышение профессиональной компетентности и систематическая включенность педагога специализированного учреждения в организационно-педагогическую деятельность. Недостаточно глубоко

разработан данный аспект, не смотря на то, что наличие четкой структуры организационно-педагогической деятельности позволит исключить эпизодический, стихийный уклон развития профессионального мастерства педагога сферы социальной защиты, в общем, и специализированного учреждения, в отдельности.

Научно-теоретический аспект актуальности данного исследования опирается на теоретические и методологические выводы содержания профессиональной педагогической компетентности, механизмов, отдельных конструкторов и условий её формирования.

Отсутствие единства в научных изысканиях исключает возможность полноценного представления о наличии положительной динамики, в вопросе формирования профессиональной компетентности педагога специализированного учреждения, на существующем витке социального строя по целому ряду причин. Особо можно выделить следующие **недостатки:**

– отсутствие единого научного подхода в разработке содержания, методов и форм профессиональной компетентности педагога специализированного учреждения, что снижает эффективность реабилитационных мероприятий, в частности и качество социального обслуживания населения, в целом;

- отсутствие анализа структуры инновационной проектной деятельности и ее влияния на профессионализм педагогов специализированного учреждения;

- процесс формирования профессиональной компетентности педагога специализированного учреждения, как интегрированной совокупности ключевых, базовых и специальных компетенций - недостаточно исследован. Вместе с тем, педагогу отводится решающая роль в процессе реабилитации детей, оставшихся без попечения родителей.

Таким образом, анализ научных и эмпирических исследований практического опыта в области социальной реабилитации детей, оставшихся

без попечения родителей, позволили выявить следующие **противоречия** между:

- между современной социальной ситуацией и существующими формами формирования профессиональной компетентности педагогов;

- существующим запросом общества на ресурс педагогического контингента специализированных учреждений и (сложившейся) незрелостью научно-методической базы образовательной среды;

- научными знаниями о психологических и личностных особенностях детей, находящихся в социально-опасном положении и низким уровнем применения этих знаний в нестандартных ситуациях социально-педагогического процесса в специализированном учреждении для несовершеннолетних;

- имеющимися в опыте учреждений интернатного типа, практических примеров включения педагогами инновационных форм работы, активизирующих рост профессиональной компетентности и отсутствием научного осмысления потенциальных возможностей инновационной деятельности для педагогов специализированных учреждений.

- потребностью практики в теоретическом обосновании и методическом обеспечении процесса развития профессиональной компетентности социального педагога и недостаточной разработанностью данного направления в педагогической науке.

Вследствие этого можно заключить, что насущная потребность в разрешении данных противоречий определила своевременность настоящего исследования, **проблема** которого сформулирована следующим образом: Каковы теоретические основы и практические пути формирования профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений?

Решение данной проблемы определяет тему исследования: «Формирование профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений».

Объектом исследования выступает процесс формирования профессиональной компетентности педагога, реализующего реабилитационно-воспитательную деятельность в специализированном учреждении для несовершеннолетних.

Предмет исследования – профессиональная компетентность педагога, специализированного учреждения для несовершеннолетних, нуждающихся в реабилитации.

Цель исследования: разработать, аргументировать и практически реализовать комплекс организационно-педагогических условий формирования профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений для несовершеннолетних.

В соответствии с проблемой, целью, объектом и предметом исследования была определена следующая **гипотеза исследования**: формирование профессиональной компетентности педагога специализированного учреждения, будет более результативным, если:

- 1) определено содержание понятия «профессиональная компетентность» как личностное новообразование педагога специализированного учреждения для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации;
- 2) раскрыты компоненты и обоснована единая структура профессиональной компетентности педагога специализированного учреждения;
- 3) обоснован и внедрен комплекс организационно-педагогических условий формирования профессиональной компетентности педагога специализированного учреждения.
- 4) разработаны критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной компетентности педагогов специализированного учреждения;

Представленный выше научный аппарат определил необходимость постановки и решения следующих задач:

- провести анализ проблемы формирования профессиональной компетентности;
- определить содержание дефиниции «профессиональная компетентность» как личностного новообразования педагога учреждений для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации;
- разработать программу спецкурса формирования профессиональной компетентности педагогов, с учетом особенностей социально-реабилитационной деятельности;
- выделить, структурировать и экспериментально проверить действенность организационно-педагогических условий формирования профессиональной компетентности педагогов, специализированных учреждений для несовершеннолетних.

Теоретическую платформу нашей работы составляют основополагающие представления психологии, методологии, педагогики:

- формирование профессиональной компетентности в аспекте психолого-педагогических подходов (Н.В. Калинина, М.И. Лукьянова, Л.А. Петровская, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков и др.);
- основные положения психологии профессионализма и становление профессионала (Н.И. Калаков, Н.Б. Шмелева А.А. Деркач, А.К. Маркова, В.Г. Зазыкин, и др.);
- основы личностного становления в профессиональном развитии и профессиональное образование (В.В. Сериков, В.П. Беспалько, В.А. Сластенин, Н.В. Кузьмина и др.);
- вопросы становления личности в процессе овладения профессией (Н.С. Пряжников, Е.А. Климов, В.А. Сластенин, Э.Ф. Зеер и др.).

Выбор **методов** определен целью, темой, гипотезой и задачами исследования, комплементарных и взаимодополняющих друг друга:

- теоретические (научный анализ методологической, социологической, психолого-педагогической литературы по теме исследования, сравнение, обобщение);

- практические (изучение и обобщение педагогического опыта работы, педагогическое наблюдение, опрос, анкетирование, беседа, тестирование, корреляция, ранжирование);
- констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент;
- методы первичной и вторичной статистической обработки результатов эксперимента, графическое представление результатов экспериментального исследования.

Опытно-экспериментальная база исследования: государственное казенное учреждение Самарской области «Тольяттинский социальный приют для детей и подростков «Дельфин».

Поставленные задачи и выбранная методологическая платформа определили ход диссертационного исследования.

Организация и этапы исследования:

На **первом этапе** (2015-2016гг.) был проведен анализ научной литературы; определены противоречия существующим запросом общества в компетентных педагогах специализированных учреждений и сложившейся базой образовательной среды и на их основе сформулирована гипотеза, выдвинуты задачи; уточнены ведущие понятия исследования, разработана диагностическая стратегия фиксирования изначального уровня развития профессиональной компетентности; проведен констатирующий эксперимент. На данном этапе преобладали теоретические методы исследования.

На **втором этапе** (2016-2017 г.), разработан и проведен формирующий эксперимент для проверки гипотезы исследования. Второй этап сопровождался эмпирическими методами исследования с систематической фиксацией, синтезом и анализом результатов. Проведена экспериментальная проверка эффективности организационно-педагогических условий формирования профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений.

На **третьем этапе** (2017 г.) систематизировались и анализировались итоги исследовательской работы, определялась логика изложения материала,

формулировались практические и теоретические заключения, выводы диссертационного исследования, осуществлялось оформление собранных данных.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

- сформулировано в актуальной интерпретации понятие «профессиональная компетентность»;
- развернута и аргументирована в контексте основных компонентов структура профессиональной компетентности педагога специализированных учреждений для несовершеннолетних, оставшихся без попечения;
- проработан и испытан комплекс организационно-педагогических условий формирования профессиональной компетентности педагога;
- исследована и обоснована совокупность критериев и показателей сформированности профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что:

- с помощью компетентностного подхода интерпретированы теоретические положения: содержание, структура и процесс формирования компетентности педагогов специализированных учреждений для несовершеннолетних, обогащающий теорию объекта исследования;
- аргументировано исследован комплекс организационно-педагогических условий формирования профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений для нуждающихся в социальной реабилитации несовершеннолетних, придающий дополнительное научное значение методическим и психологическим аспектам практической деятельности педагогов.

Практическая значимость исследования состоит в:

- разработке программы спецкурса формирования профессиональной компетентности, которая предполагается к использованию в целях

прогнозирования и обеспечения результативного процесса, включающего самостоятельную деятельность специалистов;

- разработке системы критериев, показателей и уровней сформированности ключевых компонентов профессиональной компетентности педагога для последующего применения в программе корпоративного внедрения учреждениями подведомственными министерству социально-демографической и семейной политики;

- комплексе диагностических методик измерения сформированности компонентов исследуемой компетентности; методические материалы; программе спецкурса вебинаров «Маршрут профессиональной компетентности педагога специализированного учреждения»; разработке тренинговых занятий, деловых игр и упражнений.

Материалы исследования могут использоваться педагогами специализированных учреждений при составлении программ реабилитации.

Достоверность результатов и обоснованность выводов исследования обеспечивается использованием комплекса педагогических, психологических, методических и философских положений, обоснованностью начальных теоретических посылов, выбором методов, соответствующих задачам работы; обработкой результатов опытно-экспериментальной части исследования методами математической статистики, репрезентативностью полученных данных; подтверждением гипотезы опытно-экспериментальной проверочной работой в условиях реальной деятельности педагога.

Личное участие соискателя заключается в изучении практической и теоретической составляющих проблемы: выделение базовых параметров (уровней, критериев и их показателей) процесса формирования компетентности педагога специализированного учреждения; организация экспериментальной работы и внедрение ее результатов; проведение итогового анализа; разработке программы спецкурса вебинаров и их проведение.

Апробация и внедрение результатов исследования реализовывались в течение всего периода исследования.

Непосредственное участие автора в научно-практических конференциях и городских семинарах, в научно-практических конференциях: Международной научно-практической конференции «НОВАЯ НАУКА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ» (г.Стерлитамак 26.09.2016); VIII Международной научно-практической конференции «Инфо-Стратегия 2016: Общество. Государство. Образование» (г. Самара 21-24 июня 2016г.); областного обучающего семинара - тренинг личностного роста «Развитие педагогических компетенций у воспитателей социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних, социальных приютов для детей и подростков, детских домов». (г. Тольятти, 15.12.2015г.); областного обучающего семинара «Интегративный подход к профориентации женщин в трудной жизненной ситуации в контексте социально-реабилитационной работы» (г. Тольятти, 21.04.2016г.); мастер-класса «Реализация технологического подхода в процессе изучения гуманитарных дисциплин» (г. Тольятти, 13-15 апреля 2016г.).

Результаты научного исследования осуществлялись на заседаниях педагогического совета ГКУ СО «Тольяттинский социальный приют «Дельфин», презентовались на заседаниях кафедры теории и методик преподавания ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет», постоянно действующих по данной проблеме семинарах – практикумах руководителей и методических работников учреждений социальной защиты Самарской области.

Практические разработки, теоретические положения, базовые результаты исследования нашли отражение в научных публикациях и тезисах автора.

На защиту выносятся:

1. Профессиональная компетентность педагога специализированного учреждения - это личностное новообразование, основанное на единстве

ценностно-мотивационных установок, высокого уровня эмпатии и приемов саморегуляции в межличностных контактах, развитых коммуникативных навыков, обеспечивающих эффективное взаимодействие и результативную деятельность в сфере профессиональных достижений.

2. Структура профессиональной компетентности включает в себя:

- **Ценностно-мотивационный компонент** который можно определить как совокупность мотивов, ценностей, ценностных установок, а также наличие целенаправленного интереса к своей профессиональной деятельности;

- **Личностно-регулятивный компонент** связанный со спецификой работы с воспитанниками, оставшимися без попечения родителей, эмоциональным сопереживанием их жизненным обстоятельствам, который обеспечивает не только адекватное владение собой и ситуацией, позволяя находить выходы из сложных жизненных ситуаций, но и является гарантом формирования гуманистических взаимоотношений в сообществе;

- **Социально-коммуникативный компонент** проявляющийся в системе профессионального, делового, межличностного взаимодействия педагога с социумом (коллегами и детьми) как способность к организации эффективных коммуникаций, а также выражающийся в социальной зрелости, самостоятельности, социальной активности.

- **Деятельностный компонент** педагогической работы имеющий теоретико-научные и профессионально-практические основания для взвешенных самостоятельных решений педагогических ситуаций; применения инновационных социально-педагогических технологий; синтеза и продвижения педагогического опыта на семинарах, конференциях, конкурсах профессионального мастерства и других видов методической работы, в том числе через созданные или модифицированные им программы, разработанные методические рекомендации и прочие формы авторских действий.

3. Комплекс организационно-педагогических условий формирования профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений для несовершеннолетних:

- актуализация методических ресурсов, как средств формирования профессиональной компетентности педагога;
- уточнение системы оценки качества деятельности педагога, в рамках внедрения профессионального стандарта качества;
- стимулирование саморазвития педагога через включение в психолого-педагогический тренинг.

4. Критерии и показатели сформированности профессиональной компетентности включает уровни сформированности: критический, допустимый, оптимальный; критерии и показатели выраженности ценностно-мотивационного, личностно-регулятивного, социально-коммуникативного и деятельностного компонентов, позволили произвести анализ и оценку степени сформированной профессиональной компетентности педагогов, определить результаты.

Структура и содержание диссертации: работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений. Текст иллюстрирован таблицами, диаграммами.

ГЛАВА I. Теоретико-методологическое обоснование формирования профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений

1.1. Анализ проблемы развития профессиональной компетентности педагога: сущность понятия, структура

Одна из задач высшего профессионального образования – соотнесение российского традиционного научного аппарата с педагогической теорией и практикой мирового уровня, построенной на компетентностном подходе. Российская теория и практика высшей школы, ориентированная на приобретение и освоение знаний накопленных ранее, вынуждена менять угол зрения, чтобы успевать за современными технологиями. Мы подобно героям Льюиса Кэрролла, чтобы оставаться актуальными, должны двигаться еще быстрее. Выпускник высшей школы должен соответствовать современным требованиям, которые продиктованы ускоренными темпами развития технологий, информационной среды и общества. Образование, построенное на компетентностном подходе, должно сформировать выпускника, который достигает целей, метко подметил Ж. Делором в докладе UNESCO (1996): «Научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» [30].

Анализ проблемы формирования профессиональной компетентности педагогов социального приюта для детей, предполагает рассмотрение теоретических основ развития профессиональной компетентности и ведущих понятий для исследуемой области. Наша цель - уточнение содержания понятий, наиболее значимых для нашего исследования: «компетентность», «профессиональная компетентность», «социальная компетентность».

Успешное применение компетентностного подхода укрепило к 70-м годам позиции понятия компетентность в зарубежной педагогической и

психологической практике. Отечественные исследователи к концу 80-х годов, в момент реформирования структуры образования, утвердили ключевое значение компетентности для науки. Результатом внедрения нового видения для образовательных учреждений должен стать арсенал компетенций в психологической, социальной, интеллектуальной и других сферах.

Несмотря на разнообразие литературных примеров по данному вопросу и наличие приблизительно схожей интерпретации понятий, термины до сих пор не имеют четких контуров, не взаимосвязаны с прочими понятиями, используемыми в данной области. Часть авторов, выделяя целевые ориентиры, характеризуют их как базовые навыки и «базисные, над профессиональные квалификации» (А.М. Новиков), компетентностями (базовыми и ключевыми) (А.Н.Ярыгин, Г.К. Селевко, А.И.Жилина, М.Е. Бершадский, и др.) и «ключевыми компетенциями» (Э.Ф. Зеер, А.В. Хуторской, И.А. Зимняя и др.). В тоже время большинство ученых в качестве основной цели компетентностного подхода выделяют формирование готовности к самостоятельной деятельности, личностной ответственности, одновременно с качественными знаниями и позитивной мотивацией. С начала 1970-х годов в СССР и до настоящего времени в России авторами предлагались различные вариации определений «компетенция» и «компетентность» как некоего заключительного итога обучения, так и некоторых черт личности приобретенных ею в ходе обучения.

В психолого-педагогической литературе, в периодических педагогических изданиях терминологическая тема продолжает оставаться актуальной и востребованной для диспутов и дискуссий.

Для установления точки отсчета, обратимся к словарной трактовке исследуемых дефиниций «компетенция» и «компетентность»:

«КОМПЕТЕНЦИЯ, -и, ж. (книжн.) 1. Область вопросов, в которых кто-н. отлично осведомлен. 2. Круг чьих-н. полномочий, прав». [51]. Термин

компетентность на страницах словаря встречается как существительное, образованное от слова *компетентный*: 1. Знающий, осведомленный, авторитетный. Компетентный специалист. Компетентное суждение. 2. Обладающий компетенцией.

На страницах словаря **компетенция** объясняется наличием осведомленности в определенной сфере, а **компетентный** – это, обладающий компетенцией.

Теперь проанализируем варианты применения указанных слов в педагогическом дискурсе последних десятилетий.

Понятие «компетенция» в середине 80-х годов сформулировал Ричард Бояцис как основную черту, имеющую отношение к качественной, эффективной работе и сочетающую в себе навыки, мотивы, социальные роли, а также потенциальные ресурсы человека [10, с 128].

Гарольд Гарфинкель, социолог, рассматривал компетенцию не только как умение решать задачи общего ряда, но и как «способность применять ЗУНы, эффективно действовать на основе жизненного опыта в определенной широкой области» [16, с. 227.].

Мировое сообщество охвачено процессами глобализации и модернизации, двадцать лет назад Совет Европы представил доклад в котором перечислил некоторые группы компетенций необходимых современному человеку в межличностных, межкультурных и политических коммуникациях. Отправной точкой для их развития должны стать: самостоятельность, самоактуализация, самообразование, ответственность, способность к диалогу и критическому оцениванию.

Педагог-исследователь С.Е. Шишов выделяет в **компетентности** мобилизационные способности к синтезу знаний и реализации действий [33]. Также определение «компетенция» основывается на приобретенных благодаря обучению ценностях, опыте, знаниях, склонностях, но специалист демонстрирует свои компетенции лишь в профессиональной деятельности, в контексте определенных событий.

Отечественный ученый А.В. Хуторской предполагает, что компетенция представляет собой общность психических и личностных качеств субъекта, векторно-направленных в конкретную область, способных обеспечить высокопродуктивную деятельность [60].

Т.Ф. Ефремова сформулировала определение *компетенции* как интеграционные, интериоризированные качества и приспособленные к универсальному использованию знания и умения, способствующие мобильности и эволюции человека, повышающие его адаптационные свойства к выживанию [19].

В высказываниях Л.О. Филатовой «компетенция» фигурирует как понятие процессуальное, в которое входят технологическая, социальная, когнитивная, мотивационная, этическая, поведенческая составляющие; способность мобилизовать приобретенные ЗУНы и модель поведения в условиях педагогической деятельности и формируется в рамках формального, неформального и вне формального образования [59, с.9].

Теоретическую платформу нашей работы составляют основополагающие представления психологии, методологии, педагогики:

И.А. Зимняя классифицирует десять базовых компетенций, группируя их в три кластера: 1) компетенции, принадлежащие лично субъекту, отражающие его отношение к различным сферам жизни и мировоззрение в целом; 2) компетенции социального взаимодействия и общения, относятся к интеграции человека в социальную сферу; 3) компетенции познавательной и другой деятельности, а также компетенции информационных технологий, относящиеся к деятельности человека [21].

В.И. Байденко также классифицирует компетенции и навыки на три типа: 1) инструментальные компетенции – функциональные способности психических, когнитивных и мнестических процессов; организационно-методологические, связанные с целеполаганием и выстраиванием социальных контактов; умение применять ИТ-технологии и лингвистические навыки; 2) межличностные компетенции – способности к самоанализу,

саморегуляции, этическому регламенту, обеспечивающие социальное вхождение и эффективное сотрудничество; 3) системные (профессиональные) компетенции – синтез, анализ, дедукция, индукция, новаторство, запланированные на улучшение существующей системы. Основу третьего типа составляют сформированные критерии первых двух типов компетенций [9, с.88].

Выдвигая гипотезу о процессе формирования компетентности, В.И. Байденко обращает внимание на то, что компетентности зарождаются и начинают эволюционировать в ходе межличностного взаимодействия на профессиональной ниве, обусловленной технологичным организационно-педагогическим содержанием (проекты, модели, слайд и манекен-шоу и пр.)

Изучая компетенции в контексте профессиональной деятельности человека, профессор Э.Ф. Зеер определяет *ключевые компетенции* как «межкультурные, межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах» [20, с.41]. Именно они способствуют успешной адаптации в социальной и профессиональной сферах, являясь залогом социальной мобильности.

Учёный обособил пять ключевых компетенций:

- социальная компетенция – способности к принятию ответственности, выработке решения и его реализации, толерантность, согласованность личных интересов с потребностями общества;

- коммуникативная компетенция, включающая владение технологиями устной и письменной речи, в том числе и компьютерное программирование и общение через интернет;

- социально-информационная компетенция – навыки владения информационными технологиями и наличие критического мышления к социальной информации, тиражируемой средствами массовой информации;

- когнитивная компетенция – внутренняя мотивация к повышению профессионального уровня, стремление к воплощению личностных ресурсов, тенденции к самообразованию и саморазвитию;

- специальная компетенция – готовность к самостоятельной профессиональной деятельности, способности к самоанализу и рефлексии [20].

В ходе рассмотрения различных представлений ученых и исследователей о сущности **компетенции** можно определить ее как *способность индивида взять на вооружение арсенал накопленных знаний, умений, навыков и модель профессионального реагирования, как в стандартных, так и проблемных ситуациях, очерченных функциональными обязанностями.*

Несмотря на свою схожесть понятия «компетенция» и «компетентность» ни в коем случае не являются синонимами, в контексте научных источников они связаны причинно-следственной связью, взаимообуславливают и нередко дополняют друг друга. Тем не менее в англоязычных научных источниках эти дефиниции не редко используются синонимично.

Согласно суждениям А.В. Хуторского, компетентность – это, прежде всего владение, присвоение субъектом соответствующего отточенного мастерства, к которому человек испытывает эмоциональное и личностное тяготение, как и объекту прилагаемых усилий [60, с.55.]. К аналогичным выводам пришел в своих рассуждениях А.С. Белкин, заключив, что компетенции - сумма того, чем субъект располагает, а компетентность - как сумма того, чем он обладает [45]. Перефразируя можно сказать, что компетенция – интровертированный ресурс личности, а компетентность его экстравертированное воплощение (реализация).

Психологический подход применила к данной теме психолог А.К. Маркова, отметив существенный рост определений компетентности как совокупности психических качеств и состояний, способствующих

самостоятельной и ответственной деятельности (действенная компетентность) в ходе реализации трудовой функции [36, с. 28]. Вследствие чего можно отстаивать мнение, что компетентность является личностным качеством (или же сочетанием личностных качеств) человека (педагога), обогащенное опытом профессиональной деятельности.

Ссылаясь на авторитетные исследования, мы можем выделить интегративную основу представленного феномена, поскольку он притягивает к себе близкие и достаточно схожие умения и знания.

А.И. Зимней компетентность характеризуется «как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека» [21, с.40].

После введения Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года в научный обиход вошло понятие *ключевые компетентности*. Их можно представить как алгоритмы способов действия, облегчающие понимание ситуации и способствующих достижению оптимальных результатов в профессии. Ключевые компетентности нарабатываются в процессе получения образования и находят свое проявление в ходе эффективной опытной деятельности [29].

Были предложены ключевые компетентности в следующих сферах:

- 1) самообразовательной деятельности (самостоятельное познание и усвоение новых знаний из всех доступных источников информации);
- 2) общественно-гражданской деятельности (принятие и реализация социальных ролей);
- 3) социально-трудовой деятельности (способность к анализу рынка труда, самоанализ своих возможностей, соответствие профессиональным стандартам, владение механизмом самоорганизации);
- 4) бытовой сфере (интериоризация ценностей здоровья и семейного уклада);
- 5) культурно-досуговой деятельности (оптимизация и траектории развития досугового времени, с целью духовного роста личности).

Отсюда следует, что понятие **компетентность** многомерный конгломерат, объединяющий все сферы жизни человека (сознательную, коммуникационную, социальную, моральную, деятельностьную, ценностно-мотивационную и др.).

Из представленных выше теоретических подходов исследования **компетентности** видно, что аргументов достаточно, чтобы трактовать ее как общность ЗУНов, опыта в профессиональной деятельности и личностных качеств человека, и осмысленного ценностного отношения к ним и предмету деятельности, способствующих эффективному решению задач, как в социальной, так и профессиональной деятельности.

В дальнейшем исследовании мы будем использовать сформулированное нами определение компетентности. Следующий шаг изучение этимологии и семантики словосочетания *«профессиональная компетентность педагога»* базового понятия в контексте нашей диссертационной работы.

Э.Ф. Зеер тщательно проанализировал понятие профессиональная компетентность и вывел его категориальную суть как совокупность профессиональных знаний, умений, и способность к выполнению профессиональной деятельности [20].

Оригинальную трактовку проблемы развития профессиональной компетентности специалиста дала в своем исследовании, И.Д. Белоновская. Она представила данное понятие как целостный многогранный объект, сочетающий не только профессиональные базовые знания и умения специалиста, но и аппарат обогащенный ценностными установками, мотивационной готовностью достижения цели, пронизанный взаимосвязью осознания себя и окружающего мира, отточенным стилем взаимоотношений с обществом, слияние с мировой культурой, траекторией развития внутреннего творческого потенциала [3].

Применение исследуемого понятия обсуждается в многочисленных работах отечественных авторов. Обобщенное определение рассматриваемой

дефиниции часто встречающееся в научных трудах по психологии и педагогики звучит следующим образом: «Качество, свойство или состояние специалиста, обеспечивающее вместе или в отдельности его физическое, психическое и духовное соответствие необходимости, потребности, требованиям определенной профессии, специальности, специализации, стандартам квалификации, занимаемой или исполняемой служебной должности» [57, с. 387.].

В своих работах О.Е. Лебедев и А.П. Тряпицына дают трактовку профессиональной компетентности как интегральной характеристики специалиста, обуславливающей его возможность эффективно справляться с профессиональными задачами в реальных жизненных ситуациях, применяя полученные знания, сформированные ценностные установки и жизненный опыт [58]. В данном контексте все ярче выступают психолого-педагогическая грамотность специалиста в сочетании с профессиональным мастерством и личным опытом, определяя профессиональную компетентность как интегративное свойство личности [32].

В.Г. Суходольский, исследуя профессиональную компетентность педагога, пришел к выводу, что это – «способность к эффективному выполнению профессиональной деятельности, определяемой требованиями должности, базирующейся на фундаментальном научном образовании и эмоционально-ценностном отношении к педагогической деятельности. Она предполагает владение профессионально значимыми установками и личностными качествами, теоретическим знаниями, профессиональными умениями и навыками» [54, с.74].

В своей работе Т.Г. Браже указывает на многоуровневую структуру профессиональной компетентности, где наряду со знаниями и умениями у учителя должны быть сформированы ценностно-ориентированные установки, побудительные мотивы достижения, характеристики общемировой культуры, которые находят свое отражение в речи и стиле

специалиста, в проецированном отношении к себе, своей профессиональной деятельности, к смежным наукам и к окружающим [11].

Уточняя содержание понятия И.П. Подласый в процессе глубокого анализа, классифицировал типы профессиональной компетентности: 1) специальная компетентность: педагог занимает активную позицию в самообразовании и общении, уровень профессионального мастерства высокий; 2) социальная компетентность: педагог занимает позицию сотрудничества и обладает высоким уровнем ответственности за свою профессиональную деятельность; 3) личностная компетентность: универсальная, харизматичная личность, в совершенстве владеющая приемами самовыражения и саморазвития; 4) методическая компетентность: филигранное умение педагога ориентироваться в выборе приемов обучения, методов, технологий для достижения оптимального результата; 5) психолого-педагогическая компетентность: владение характерологическим анализом психических особенностей своих воспитанников и учеников [45].

К обсуждению в психолого-педагогических дискуссиях психолог А.К. Маркова предлагает свою классификацию видов профессиональной компетентности: 1) специальная компетентность – тактическая реализация своей профессии на высоком уровне и наличие стратегии на ее дальнейшее развитие; 2) социальная компетентность – проявление профессионализма в совместной, коллективной работе, ориентация на командный стиль взаимодействия и соблюдение корпоративного этикета, высокая личностная ответственность за результаты труда; 3) личностная компетентность – способность к целостной профессиональной само презентации, наличие мотивации к саморазвитию и приемов профилактики профессиональной деформации; 4) индивидуальная компетентность – актуализация творческого потенциала, использование в своей работе инновационных технологий, обогащение проектной деятельности авторским духовным содержанием, реализация труда на эмоциональном подъеме, «заражение» обучающихся креативной подачей идеи [36].

Исследователь обращает внимание на присутствие в сквозных профессиональных компетентностях и общих категориальных признаков, это явление служит константой для широкого круга профессий и не зависит от изменений в производной и социальной среде.

Исследователь Н.Н. Лобанова создала собственный структурный продукт профессиональной компетентности, выделив ряд ключевых профессиональных компонентов:

- профессионально-содержательный или базовый компонент, констатирует необходимый уровень теоретических знаний, обеспечивающий осознанное, грамотное содержательное наполнение трудового процесса;
- профессионально деятельностный или практический компонент, включает апробированные опытным и экспериментальным путем знания, умения и навыки, зарекомендовавшие себя с наиболее эффективными показателями;
- профессионально-личностный компонент, представляет собой арсенал личностных и профессиональных качеств, регулирующих жизненную позицию педагога, характер его социальных ролей в деятельности [34, с.87].

Опираясь на области реализации личностью профессиональной деятельности, Н.В. Кузьмина наполняет классификацию следующими функциональными компонентами, обусловленными сферами реализации. Так в деятельности преподавателя зафиксирована специальная компетентность; методическая соответствует работе методолога, тьютора; коммуникационная область обозначена социально-психологическим мастерством; больше всех отношение к учащимся имеет дифференциально-психологическая компетентность, стимулирующая развитие способностей; за самоанализ и саморегуляцию отвечает аутопсихологическая компетентность, подчеркивающая достижения и корректирующая промахи [31, с. 90].

Становится очевидным, что наличие компетентности, возможно определить лишь в момент ее «проявления» в деятельности, особую важность приобретает контекст выполняемой задачи.

В.Н. Введенский достаточно четко описывает смысловое содержание профессиональной компетентности педагога, подчеркивая ее эмпирическое значение, формируется в реализации и оттачивается на практике, и классифицирует в качестве основополагающих следующие элементы:

1. Коммуникативная компетентность педагога - обобщающий комплекс состоящий из навыков вербальной и невербальной коммуникации, эмоциональной стабильности, владения презентацией, лидерских качеств, выраженных адаптационных способностях, направленной во вне энергии личных достижений;

2. Информационная компетентность - полноценная информированность педагога, как о самом себе, так и людях составляющих круг профессионального общения;

3. Регулятивная компетентность педагога предполагает высокий уровень саморегуляции. В нее входят: целеустремленность, тактическое и стратегическое планирование, стрессоустойчивость и собранность, самоанализ и рефлексивность. Во главе угла стоят нравственные и ценностные установки личности, регулирующие направленность ее деятельности;

4. Интеллектуально-педагогическая компетентность, это владение когнитивным комплексом мыслительных операций, логическим инструментарием, аналитическими способностями, критичностью мышления, а также актуализированный творческий потенциал личности;

5. Операциональная компетентность представляет собой набор навыков, востребованных педагогом в процессе выполнения функциональных обязанностей [13].

Следует особо отметить, что каждая из рассматриваемых компетентностей, намного превышает понятие «умение» и включает в себя большой комплекс конструкторов. Природа компетентности проявляется в единстве с ценностями человека, то есть при наличии непосредственной личностной заинтересованности в своей профессии.

В.Н. Введенский обращает наше внимание на то, что профессиональная компетентность педагога определяется взаимообусловленностью в рабочем процессе специальных знаний, умений, профессиональных позиций, индивидуальных характеристик личности и способностью создания собственного продукта педагогической деятельности. Здесь происходит значимое слияние теоретического и практического аспектов профессиональной компетентности педагога.

Приняв на вооружение, что компетентность есть деятельный инструмент разрешения неких жизненных проблем и ситуаций, продолжим уточнение смысла профессиональной компетентности педагога как новообразования, комбинирующего когнитивные и психические качества, а также умения и наработанную практику.

Профессиональная компетентность не просто соединяет заложенный ресурс и возможности его использования, но и продуцирует качественные личностно-профессиональные новообразования, обеспечивающие эффективную профессиональную деятельность педагога [60].

Исследование, анализ и осмысление категориального аппарата терминов «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность педагога», дают возможность предположить один из вариантов трактовки *профессиональной компетентности* педагога специализированного учреждения для несовершеннолетних, как личностного образования, выраженного в единстве научной и эмпирической подкованности, развитых специализированных качеств и готовности осуществлять социальную реабилитационно - воспитательную деятельность в соответствии со статусом организации.

Для уточнения многих противоречий и решения, запланированных диссертационным исследованием задач актуальным предстает факт выделения многими известными исследователями социальной компетентности (А.К. Маркова, И.П. Подласый, Э.Ф. Зеер и др.) в качестве составляющей профессиональной компетентности педагога.

Проясним картину, исключив возможность подмены одних терминов другими.

Так, И.А. Зимняя утвердила понимание того, что все компетентности могут рассматриваться как социальные, поскольку они являются производными процесса социализации и формируются в социальной среде. «Они социальны по своему содержанию, они проявляются в этом социуме» [22, с.14].

В последствии компетенции преобразуются личностными качествами, свойствами; оказываются под воздействием мотивационных, смысловых, коммуникативных факторов, вместе со знанием и опытом [21, с.37].

В.В. Гузеев, ссылаясь на работу коллектива авторов, отводит компетентности структурообразующую роль, характеризуя социальную компетентность как способность действовать в социуме с учётом позиций других людей.

Один из первых разработчиков компетентностного подхода в британском образовании Дж. Равен, в своей работе, посвященной социальной компетентности детально прорисовывает ее многоуровневую структуру. В ходе осмысления понятия он конкретизирует следующие слагаемые:

- 1) мотивационные способности к деятельности более сложного уровня (инициативность, личная ответственность, анализ функционирования подразделений, политических систем);
- 2) мотивационная готовность к активным, значимым действиям (влияние на развитие своей организации, общественного движения);
- 3) аналитическая готовность (делать выбор стратегии поведения на основании собственных выводов);
- 4) способность и готовность к развитию и поддержке инновационной, новаторской деятельности (траектория повышения эффективности работы);
- 5) объективная и адекватная оценка себя, своего места и роли в социуме (понимание того, как функционируют организация и общество);

б) адекватное представление о структуре и взаимосвязях управленческого аппарата (риск, эффективность, лидерство, ответственность, подотчетность, благосостояние и демократия) [63].

Согласимся профессором Джоном Равеном, который в работе «Компетентность в современном обществе» дает толкование вышеперечисленным компонентам [62], указывая, что, несмотря на, условную независимость и отнесение компонентов к разным сферам (когнитивной и эмоциональной), возможно их взаимозаменяемость с целью повышения эффективности деятельности и поведения. Количество актуализированных человеком компонентов прямо пропорционально достижению значимых для него целей.

Подводя итог анализу терминов, уточним представление о понятии компетентность. Компетентность - сложное и многоуровневое новообразование личности, под которым понимают: адекватная и результативная деятельность по разрешению сложных жизненных ситуаций; эффективное целеполагание в социальном контексте с применением апробированных методов; способность к эффективной межличностной коммуникации и взаимоотношениям; стратегия успешного развития как результат активной деятельности, позитивная обратная связь, удостоверяющая адекватное социальное поведение [49].

На основании исследованных и осмысленных научных категорий «профессиональная компетентность» (А.К. Маркова, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина и др.) и «социальная компетентность» (Дж. Равен, В.Н. Куницына, Е.В. Коблянская и др.), наложенных на опыт практической деятельности педагогов опытно-экспериментальной базы исследования (ГКУ СО «Тольяттинский социальный приют «Дельфин»»), выделена особая значимость социального аспекта компетентности педагога как основополагающего в сфере социальной деятельности.

Подчеркнем еще раз, что результат профессиональной деятельности в тольяттинском социальном приюте зависит от компетентности педагога

объединяющей мотивационные, ценностные, социальные, регуляторные и деятельностные составляющие, в единстве с теорией и практикой.

В контексте применения компетентностного подхода, решающую роль играют прогностические навыки (формулирование целей и задач); способность определять траекторию выхода из проблемной ситуации; готовность к личной ответственности за результат профессиональных воздействий.

Данные компоненты достаточно независимые элементы, могут быть не связаны с прямыми функциональными обязанностями педагога и иметь метапредметную специфику. Одновременно профессиональные компетенции, неразрывно связаны с социальными, указывает в своих исследованиях Т.И. Исаева [23].

Опираясь на авторитетные исследования В.А. Болотова, В.В. Серикова [7] и И.А. Зимней [22], согласимся с идеей компетентности личности, в общем, и специалиста, в отдельности, резюмируем необходимость формирования профессиональной компетентности, которой должен обладать педагог специализированного учреждения для несовершеннолетних.

История науки богата примерами возникновения терминов, и многообразием их трактовок. Терминология закономерно складывается по мере изучения и осмысления явления, понятие обычно фиксирует совокупность свойств на данный момент, уточнение определения происходит постоянно.

В результате аналитического исследования приведённых выше фундаментальных понятий сформулируем основополагающее для нашей работы определение **профессиональной компетентности педагога специализированного учреждения как личностное новообразование, основанное на единстве ценностно-мотивационных установок, высокого уровня эмпатии и приемов саморегуляции в межличностных контактах, развитых коммуникативных навыков, обеспечивающих эффективное**

взаимодействие и результативную деятельность в сфере профессиональных достижений.

Таким образом, замыкая циклический процесс, констатируем факт формирования профессиональной компетентности как целостного новообразования личности, в процессе слияния профессиональной и социальной компетенций.

1.2. Содержательная характеристика профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений для несовершеннолетних

Сформулированная нами проблема диссертационного исследования обязывает аналитически подойти к осмыслению природы и структуры профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений для несовершеннолетних (СП и СРЦ).

Социальные приюты и социально-реабилитационные центры относятся к Министерству семьи и социально-демографического развития. Их функционирование напрямую связано с демографическим состоянием региона и материальным благосостоянием населения. В связи с этим следует отметить, что в области постепенно возрастает число родившихся, в 2015 году, так же как и в 2014 родилось свыше 40 тыс. детей, что сравнимо с рождаемостью 89-90 годов. Одновременно уменьшилось количество постоянного населения на 6,8 тыс. человек, по причине естественной убыли, в 2015 году постоянное население насчитывало 3205858 жителей области.

Рост рождаемости в Самарской области связан с повышением коэффициента рождаемости вторых, третьих и последующих детей. Так в 2015 году по сравнению с аналогичным периодом прошлого года родилось детей этой категории на 1659 больше. Вместе с тем количество первенцев сократилось на 1008 человек. В план стимулирования рождаемости входят следующие меры: выплата 28 видов пособий, доплат к ним и компенсаций, помощь на основе социального контракта, имущественная поддержка семей, принявших на воспитание детей старшего возраста или детей-инвалидов (в 2015 году было зафиксировано 1753 контракта). Стабильным остается число детей, воспитывающихся в приемных семьях: в 2015 год – 3791 чел., 2014 г. – 3783 чел., в 2013 г. – 3678 чел. Данная деятельность регулируется Постановлением Правительства РФ от 24 мая 2014 года №481 г. Москва «О

деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей». В нем установлен перечень видов деятельности, для учреждений предназначенных оказывать реабилитационные и социальные услуги лицам, попавшим в трудную жизненную ситуацию (ТЖС), к этой категории также относятся дети, оставшиеся без попечения родителей (или законных представителей); дети-сироты; дети, совершившие побег; дети, оказавшиеся в иной ТЖС и нуждающиеся в социальной реабилитации. В зону риска также попадают дети из малообеспеченных и неблагополучных семей.

Контингент специализированного учреждения, за редким исключением, имеет общие характерологические черты, обусловленные средой воспитания и проблемной жизненной ситуацией. Основным параметром, указывающим на сформированность свойств личности, является возраст, устав приюта предполагает оказание услуг детям от 3 до 18 лет.

Жизнь ребенка, оставшегося без попечения родителей и оказавшегося в трудной жизненной ситуации, часто оборачивается тяжелейшими последствиями для его развития. Обследования безнадзорных детей показывают, что их физическое и психическое здоровье подорвано. В дополнение к этому выясняется, что дети пропустили очень важный для них период игрового становления. Задачей государственных учреждений в данном случае является целенаправленная работа по социальной реабилитации, социализации детей и подростков. Дети дошкольного возраста, попавшие в социальный приют, нуждаются хотя бы в минимальной подготовке к школе. Характерные для последних лет перемены в содержании и структуре школьного образования обострили проблему качественной подготовки ребенка к школе.

В ГКУ СО «Гольяттинский социальный приют «Дельфин» дети разновозрастные, при поступлении в учреждение они, в основной массе, необщительны, с неохотой идут на контакт как с детьми, так и со взрослыми. Их познавательная сфера развита слабо, просматривается отставание на всех

уровнях деятельности; присутствует страх ко всему неизвестному, новому. В работе с новым ребенком педагоги опираются на умение быстро находить положительное, доброе и светлое во всем.

Описательная характеристика среднестатистического воспитанника складывается в портрет ребенка (чаще подростка) из неблагополучной или малообеспеченной семьи, в которой родители (реже один из родителей) злоупотребляют алкоголем, психотропными веществами. Образование его имеет запущенный, бессистемный характер, успеваемость ниже среднего, познавательный уровень не соответствует возрастной норме. Довольно часто специалисты сталкиваются с абсолютным непосещением ребенка образовательного учреждения как дошкольного, так и школьного.

Подросток развивается по девиантному типу, либо имеет опыт употребления табака и алкоголя, либо у него уже сформировалась устойчивая никотиновая зависимость; в большинстве случаев состоит на учете в полиции (ПДН) за совершение противоправных действий или комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав (КДНиЗП).

Психодиагностическое обследование воспитанника на момент прибытия выявляет характерологический комплекс дезадаптированной личности с чертами социально-педагогической запущенности. Из чего следует, что пусковым механизмом поведенческих отклонений несовершеннолетнего и определяющим фактором его жизнедеятельности в среде социального неблагополучия, является дезадаптация.

Данный параграф посвящен изучению и анализу понятий «дезадаптация», «социализация», «адаптация» и других, дающих представление о сущностных особенностях специализированных учреждений для несовершеннолетних.

Отправным пунктом исследования, стало понятие *дезадаптация*.

В-первую очередь дезадаптация обычно трактуется как снижение способности (нежелания, неумения) воспринимать и адекватно реагировать на требования среды как личностно-значимые, утрачивается возможность

проявления индивидуальности. Во-вторых, дезадаптация предстает как комплекс психических процессов, спровоцированный расхождением между физическими и психологическими возможностями ребенка и стрессовой сменой статуса и жизнеустройства [25]. Следующая ступень градации дезадаптации - социальная дезадаптация, она отягощается невозможностью адаптироваться ребенку, постоянным усугублением ситуации, снижением статуса и жизненных ресурсов, вторично лишаящих его возможности адаптироваться в условиях среды его жизнедеятельности [49].

В работах соотечественников мы находим схожие заключения об обратимости процесса социальной дезадаптации при условии реализации оптимального комплекса реабилитации. Его многогранная структура интегрирует социально-педагогическое, психолого-педагогическое сопровождение ребенка; обеспечивает эффективное и плавное вхождение воспитанника в изменяющиеся, неизвестные для него условия окружающей среды; новый социум, построенный на основе конструктивного взаимодействия педагога и ребёнка. Основная задача общей реабилитационной системы социального приюта – обеспечение основных принципов и единства подходов в оказании помощи ребенку с момента выявления признаков дезадаптированности до восстановления адаптационных возможностей его личности.

Личность обычно рассматривается как единица общества в контексте, присущей ей творческой и деятельностной инициативы. Наиболее благоприятные условия для приобщения к социальному и культурному опыту создаются педагогами через реализацию **личностного подхода** в реабилитационной деятельности с детьми «группы риска».

Существует интерпретация такого подхода, предложенная А. В. Мудриком [41], она построена на понимании личности в соотношении с окружающим миром и самим собой. Общее представление ребенка о мире и его места в нем, тесно связано с адаптацией в социуме и коэффициентом личной активности. Первая ступень адаптации обусловлена обществом и

выполняемыми человеком социальными ролями, актуализированными на разных этапах жизни. В процессе социализации мировоззрение ребенка меняется, чем успешнее протекает процесс, тем позитивнее его взгляды на мир. Решающую роль играет фактор самореализации личности в различных сферах деятельности, которые определяются ее мировоззрением.

Непосредственное влияние на становление оказывают окружающие люди, способствующие созданию необходимых условий и коммуникаций.

А.В. Мудрик заметил, что детям в равной степени присуще желание как выделиться из общего фона любыми доступными средствами, так и стремление состояться как личность, используя потенциальные возможности и задатки. В данном случае решающую роль играет педагог, направляющий ребенка с помощью педагогических ситуаций к усвоению общественно значимых компетенций и социально приемлемых способов взаимодействия.

Следовательно, учитывая значимость личностного подхода к организации социальной реабилитации, необходимо учитывать все вышеназванные составляющие в единстве и взаимосвязи.

Следующее в терминологическом ряду фундаментальных понятий дефиниция **социализация**. На страницах словаря предлагается определение социализации как процесса усвоения индивидом определённой системы знаний, норм и ценностей, которые дают ему возможность реализоваться как полноправному члену общества [51]. Эффективная социализация непременное условие приобретения необходимых навыков; этап перехода к полноценной взрослой жизни в социуме.

По мнению Н.Д. Никандрова и С.Н. Гаврова «социализация предполагает многосторонние и часто разнонаправленные влияния жизни, в результате которых человек усваивает “правила игры”, принятые в данном обществе, социально одобряемые нормы, ценности, модели поведения» [14, с.22]. Предполагается, что без преобразующего пути социализации невозможен переход индивида от асоциального субъекта к личности с социальными характеристиками. Люди приобретают навык эффективных

коммуникаций, познают основы взаимодействия друг с другом, усваивают регламентирующие правила и нормы и многое другое благодаря социализации.

Процесс закономерно протекает естественным, непрерывным путем, обуславливая физическое и психическое становление индивида.

Социальное воспитание носит многоаспектный характер, поскольку включает в себя деятельность воспитанника, педагога и представительство общественных структур. В полноценном масштабе реабилитационно-воспитательная система охватывает и конкретное учреждение, и район и округ. На стыке их взаимодействия происходит закладка жизненного фундамента, обеспечивающая воспитание свободной, духовно богатой, физически здоровой, нравственной личности, наделенной такими значимыми качествами, как гражданственность, интеллигентность, патриотизм. В контексте данной деятельности у детей складывается представление о мировой культуре, культуре и традициях собственного народа и страны. Только задействовав все возможности реабилитационно-воспитательного пространства, можно обеспечить эффективный процесс социализации, развития и самореализации личности воспитанников.

Психологически и педагогически обоснованными выглядят суждения в статье А.В. Мудрика, выдвигающего положение, что развитие человека и есть процесс и результат социализации. «Человек становится полноценным членом общества, будучи субъектом социализации, усваивающим социальные нормы и культурные ценности, проявляя активность, саморазвиваясь и самореализуясь в обществе» [41, с. 21].

Здесь важно отметить тот факт, что природа социализации выражается в комбинации двух обязательных факторов приспособления (социальной адаптации) и обособления (автономизации) человека в конкретной социальной среде. В процессе социализации дети вступают в непосредственный контакт с богатейшим разнообразием факторов и условий [41].

Определение «адаптации», предлагаемое в справочной литературе, берет начало от латинского происхождения “adaptatio” – приспособление, и означает наличие продуктивного контакта объекта с окружающей средой в различных плоскостях (физиологической, психологической, общественной).

В аспекте биологии адаптация происходит во время смены территории и условий проживания, ее регулирующая функция - сохранение гомеостаза. Интересуемый нас психологический аспект адаптации в первую очередь направлен на достижения оптимального соотношения личностных качеств индивида и запросов окружающей среды. Достигнутый баланс является залогом воплощения значимых жизненных целей, удовлетворения актуальных потребностей в процессе реализации присущей человеку деятельности.

Особо стоит понятие *социальная адаптация*, оно включает в себя не только эффективное функциональное контактирование субъекта с социальной средой, в том числе путем постоянного приспособления, но и выступает в качестве результата гармонизации отношений субъекта и социальной среды [8].

Завершая обсуждение терминологии необходимой для проведения данного исследования, обратимся к понятию *социальная реабилитация*, что значит восстановление (от лат. *rehabilitatio*).

Данный процесс объединяет комплекс социальных, экономических, медицинских, психолого-педагогических, юридических мер и мероприятий, функциональная задача которых восстановление жизнедеятельности в социальной среде. Также под реабилитацией понимается процесс компенсации функциональных отклонений у детей и подростков в социальной, педагогической, правовой и других сферах [51].

Это осознанный, целенаправленный, внутренне организованный процесс. Утверждена приоритетная цель социальной реабилитации - восстановление или создание правового, личностного и социального статуса

субъекта посредством актуализации когнитивного, морального, эмоционального и творческого потенциала.

Социальная реабилитация это процесс широкий и многоуровневый, в аспекте социального взаимодействия личности и общества происходит формирование жизненных новообразований: передача ребёнку и усвоение им социального опыта, интеграция индивида в систему общественных отношений, качественное изменение личностных характеристик.

Осуществление педагогами социально-реабилитационной работы с воспитанниками приюта соединяет в себе одновременно цель, деятельность и ее результат. При условии эффективной реализации социальной адаптации и реабилитации воспитанник перестает ощущать дискомфорт во взаимодействии, гармонично вписывается в динамичную окружающую среду, находит свое место в ближайшем соответствующем социальном окружении (семьи, образовательного учреждения, группы сверстников и пр.).

Условия стационарного пребывания в социальном приюте имеют существенные особенности, контекст которых следует учитывать при анализе взаимодействия воспитанника и педагога, осуществляющего детерминирующее воздействие, а именно:

- а) отсутствие свободного выхода, вынужденное пребывание ребенка в данном коллективе;
- б) смешанный половой и возрастной состав групп;
- в) неопределенность периода нахождения несовершеннолетнего в приюте;
- г) высокий коэффициент сменяемости, обновления состава детского коллектива;
- д) индивидуальный подход при построении взаимоотношений с детьми, учетом личностных особенностей и социальных характеристик;
- е) обязательное участие в совместном выполнении хозяйственно-бытовых контрактов, образовательной деятельности, культурных и досуговых мероприятий;

- ж) психологическая коррекция, профилактика отклонений и социально-педагогическая подготовка ребёнка к дальнейшему жизнеустройству;
- з) интенсивное формирование мотивационной готовности ребенка к смене жизненных ориентиров и социального статуса;
- и) сочетание условий формирующих эффективные коммуникации, навыки сотрудничества и компромисса, объединение целей педагогов, родителей, воспитанников;

Социально-реабилитационная программа построена на максимальное достижение результата в условиях кратковременности пребывания несовершеннолетних в СРЦ или СП. Реализация глобальной педагогической идеи заключается в формировании социально ориентированного поведения подопечных, ценностно-ориентационных установок, мотивация на дальнейшую социально-значимую деятельность. Достижение поставленных целей является залогом последующей успешной социализации и гарантией эффективной социальной адаптации в динамично меняющейся социальной среде.

При рассмотрении вышеперечисленных особенностей становится очевидным насколько широк спектр применения педагогического воздействия педагога специализированного учреждения. В условиях круглосуточного пребывания воспитанников педагог должен быть готов к решению задач самых разных направлений: психолого-педагогического, социально-педагогического, культурно-бытового, досугового.

Кадровый ресурс специализированного учреждения соответствует штатному расписанию и профессиональным стандартам, в его состав входят не только воспитатели и социальные педагоги, но и педагоги-психологи, педагоги дополнительного образования, музыкальный руководитель, инструкторы по труду, инструктор по физкультуре. В соответствии с реализацией Постановления №481 РФ была введена новая штатная единица – специалист по жизнеустройству, согласно задаче о повышении роста показателей о подготовке и передаче детей на семейное жизнеустройство.

Процесс протекания реабилитационно - воспитательной работы предполагает концепцию соединения воздействий всех специалистов, совместное сопровождение ребенка, выработка стратегии его коррекции и развития, комплексный педагогический подход находит отражение в разработке и дальнейшей реализации индивидуальной реабилитационной программы воспитанника. Профессиональный путь педагога это путь творческого поиска способов и приемов психолого-педагогического воздействия на воспитанников, вовлекающий их в интересный мир общения и развития.

На базе ГКУ СО «Тольяттинский социальный приют «Дельфин» хорошо зарекомендовала себя система межведомственного взаимодействия, в том числе со структурами и общественными организациями, деятельность которых направлена на профилактику нарушений несовершеннолетних.

Реализация организованной реабилитационно-воспитательной системы в приюте происходит на основе взаимосвязи цели, и заданных условий, обеспечивающих достижение результата.

Эффективность педагогической системы зависит от наличия межличностного контакта между педагогами и воспитанниками, который складывается в процессе совместной деятельности и обусловлен проявлением внимания и заботы, сотрудничеством, гуманизмом и доверием. Основными **принципами** реализации реабилитационной деятельности, регулирующими эти отношения, являются:

1. Принцип обеспечения защиты прав ребенка и уважения его личности. Благодаря реализации данного принципа дети являются активными субъектами деятельности в ходе реализации реабилитационно-воспитательной работы. В рамках этого процесса социально-воспитательная работа понимается как создание необходимых условий для формирования творческой самоактуализации воспитанников. Межличностные отношения в системе «взрослый-ребенок» строятся с учетом прав и интересов ребенка, с сохранением и формированием у него чувства собственного достоинства и

уважительного отношения к окружающим. Педагог, не прибегая к жесткому, авторитарному стилю воздействия, становится другом и тьютором ребенка, сопровождающим его развитие. Данный принцип лежит в основе воспитания у детей гуманизма, душевности и доброты.

2. Принцип самоопределения и мотивации личностного роста ребенка, работа по которому строится с учетом индивидуальных особенностей воспитанников, выявленных в процессе диагностических методик и бесед с целью оптимизации плана развития. Специалисты приюта (педагоги, психологи, социальные педагоги и др.) оказывают детям помощь в дальнейшем профессиональном, творческом и жизненном самоопределении, а также в решении насущных проблем. В процессе социальной реабилитации воспитанник овладевает знаниями о мотивации, саморегуляции, сфере личных интересов и характерологических особенностей. Реализация данных мер требует высокой компетентности педагога социального приюта: владение возрастной психологией, психологией личности, знание особенностей черт характер, темперамента, поведения воспитанников и умение их регулировать. Деятельность педагога строится как личностное направляющее воздействие на воспитанника в ходе формирования его социальной позиции и субъектности.

3. Принцип гуманистической ориентации социально-реабилитационного процесса строится на принятии воспитанника как личности, исходя из его прав и интересов. В концепции исследования под гуманизмом понимается ценность человека как наивысшая, включающая его права на счастье, свободу и развитие. Именно по этой причине важно не только будущее ребенка, но и его сегодняшний день, наполненный теплом и заботой, придающий ему уверенность в себе и в собственной способности к решению жизненных ситуаций. Воспитанник олицетворяет собой триединство: цель, результат и критерий оценки социально-воспитательного процесса специализированного учреждения.

4. Принцип интеграции всех педагогических воздействий в единый целостный процесс. Интеграция трактуется нами как координация педагогических влияний внутри общего реабилитационного пространства, которое симбиотично объединяет сферы воздействия на становление личности ребенка. Интеграция расширяется при организованном объединении усилий с различными социальными институтами, что значительно повышает эффективность процесса реабилитации детей и подростков. В данном ключе интеграция социальных воздействий является приоритетным принципом.

Существуют как сходства, так и отличия, приведенных здесь принципов, их специфика обусловлена особенностями функционирования социального приюта для детей и подростков.

Комплементарность принципов может выступать технологической основой высокоэффективной реабилитационно-воспитательной системы приюта.

В результате использования батареи принципов в педагогической системе социального приюта обеспечивается преимущество реабилитационно-воспитательного процесса. Основные составляющие данного процесса: предупреждение социального сиротства на ранних этапах и его профилактика; компенсация признаков социальной запущенности и дезадаптации у детей-сирот; конструирование условий для успешной адаптации детей, оставшихся без попечения родителей, в социум, посредством включения в комплекс реабилитационных мероприятий.

Выполняя свои ведущие обязанности, педагог успешно примеряет на себя и воплощает роли: учителя, тьютора, наставника, друга и «alter мамы». Многофункциональность педагога специализированного учреждения для несовершеннолетних находит отражение в процессе построения контактов с детьми и взрослыми, умело направляя воспитанника к формированию социальной направленности, профессиональному самоопределению, развитию; одновременно находясь в поиске собственных воспитательных

приемов, осваивая современные педагогические и социальные технологии, а также производя морально-этическую оценку собственных действий, и действий других людей.

Соглашаясь с выводами отечественных педагогов (Л.А. Дружилов, В.Н. Веденский, Л.М. Митина) относительно структуры компетентностей в аспекте реализации профессии, и общественном, социально-значимом (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Дж. Равен, Б.Д. Парыгин), выделим ключевые компоненты, состоящие в авангарде профессиональной компетентности и обуславливающие её состав. Ниже рассмотрим их подробнее.

Ценностно-мотивационный компонент можно определить как совокупность мотивов, ценностей, ценностных установок, а также наличие денаправленного интереса к своей профессиональной деятельности. Что является немаловажным фактором, поскольку деятельность должна быть заряжена высокой личной мотивацией и стремлением к дальнейшему развитию.

Человек выступает как ценностная единица деятельности, познания, общения и переживания. Уместно и философское воззрение о том, что каждый человек приходит в этот мир, чтобы исполнить свое предназначение. Поиск смысла и цели существования происходит порой на протяжении всей жизни и сопряжен с осмыслением и присвоением человеком ценностей и ценностных установок. Естественная тяга к познанию и овладению кладовыми природного и социального миров выступают мерилем интеллектуальной культуры индивида, обуславливают его образ жизни, интеграцию в социум, путем выделения из естественно-природной среды.

На основании анализа научной литературы можно выделить три формы существования ценности: 1) общественный идеал - идеальное представление, выработанное человечеством в процессе эволюции, о различных сферах социальной жизни. Общечеловеческие «вечные» представления о красоте, истине, справедливости и исторически-привязанные - религия, равенство, демократия; 2) объективированная форма - предметная реализация

общественных идеалов в виде произведений материальной и духовной культуры, а также поступков людей (этических, эстетических, политических, правовых и пр.; 3) ценности социальные, интериоризированные в структуру личности на протяжении жизни как личностные [8].

Абсолютно у каждого человека присутствует собственная шкала значимых ценностей, которая складывается через прикосновения к атрибутам материальной и духовной культуры, она словно проводник, соединяющий внутренний мир индивида с духовной культурой общества, его личную жизнь с общественной. Как бы, не была ценна идея или предмет для общества в целом, она не может оказать влияние на воспитанника, если не обладает для него «личностным смыслом». Особое значение приобретают личностные ценности, пройдя через сознание, они трансформируются в ценностные ориентации, регулирующие наши отношения, деятельность и поведение в социуме. Это целостный системообразующий процесс, в ходе которого ценности начинают приобретать функции установок. Убеждения, установки, ценности взаимосвязаны и обусловлены взаимным влиянием, сказывающимся, прежде всего на поведении. В связи с этим уместно в рамках нашего исследования принять ценностные ориентации личности как один из компонентов предмета исследования.

Не вызывает сомнений тот факт, что педагоги высокопродуктивного уровня труда опираются в своей работе на личностные ценности и мотивы.

Отечественными педагогами и психологами понятие мотивация традиционно трактуется как многоуровневый регулирующий механизм жизненных процессов, соединяющий в себе генератор активности и побудительный комплекс, состоящий из потребностей, мотивов, желаний, целей в их множественных вариантах соединения [49].

В интерпретации А. Маслоу, Ж. Нютенн мотив коррелируется с потребностью и ее удовлетворением, а также по С.Л. Рубинштейну - с предметом потребности.

По мнению Л.И. Божович, мотив - это причина, по которой реализуется деятельность. Мотивы деятельности личности (педагога), определяющие на начальном этапе выбор и становление профессиональной стези, по А.Н. Леонтьеву называют смыслообразующими [49].

Мотивация в системе формирования профессиональной компетентности педагога, является интегративным качеством личности, со своей иерархией и временным континуумом, она постоянно изменяется в контексте личностных особенностей и вида жизнедеятельности педагога.

Профессиональная позиция педагога специализированного учреждения обусловленная ценностной мотивацией - залог максимальной внутренней свободы воспитанников, как обязательное условие принятия и поднятия от обыденного явления до уровня философско-мировоззренческих обобщений и принципов.

Личностно-регулятивный компонент определяется спецификой работы с воспитанниками, оставшимися без попечения родителей, эмоциональным сопереживанием их жизненным обстоятельствам.

Особое значение приобретает концепция общения педагога с несовершеннолетним как с субъектом коммуникации, диалоговым партнером, имеющим право на суждение и оценку. Осознанный знак равенства между взрослым и ребенком дополняется конгломератом заботы, доброжелательности и безусловной любви, способствующий развитию доверительных отношений, основанных, прежде всего, на уважении. Данная концепция взаимодействия обязательна в работе с воспитанниками социального приюта. Дети, пережившие депривацию и фрустрацию, имеют склонность к асоциальному поведению, бунту, грубости и конфликтам и способны вызвать в первую очередь реакцию отторжения и неприятия. Исправить нарушения поведения и сознания, нивелировать девиации и дезадаптацию способны только доброе участие и любовь. Помочь ребенку поверить в себя, создать для него ситуацию успеха, перенастроить его восприятие окружающего мира – актуальные социальные запросы

сегодняшнего дня. Результативность деятельности педагога в полной мере связана с уровнем и адекватностью познания педагогом личности ребенка. Войти в состояние воспитанника, ощутить его эмоциональный настрой помогает *эмпатия*. Е.А. Климов [27] определил эмпатию как ведущую педагогическую способность к объективному пониманию внутреннего душевного состояния ребенка. Адекватная педагогическая деятельность, построенная на эмпатии, заключается в умении моделировать индивидуальные физические, мнестические, мыслительные и эмоциональные особенности ребенка в мотивационную структуру личности и реализовывать ее в общении. Эмпатия способствует преодолению психологических барьеров.

Понятие «эмпатия» на страницах современных справочников звучит как тонкая настройка на эмоциональный фон другого человека, проявление сопереживания и сочувствия, без полного растворения, с сохранением внутреннего контроля собственных ощущений [24].

Педагогу специализированного учреждения крайне необходимо усиливать собственный потенциал понимания душевного состояния воспитанника, для адекватной оценки эмоционального состояния и постановке объективной цели реабилитационно-воспитательной работы соответствующей жизненной ситуации ребенка. Обретя в приюте семью и дом, осознав возможность начать новую жизнь, отличную от предшествующего опыта, воспитанники раскрывают души, оставив страх и недоверие, и находят в своих сердцах отклик и желание испытывать теплые чувства и делиться ими. Таким образом, закладываются в юных сердцах высшие гуманистические идеалы, желание помогать немощным и нуждающимся по мере своих сил. Во главу реабилитационной работы мы ставим возрождение милосердия наравне с восстановлением социального статуса, связей и контактов несовершеннолетних, как полноценных участников социальной жизни. Реализация гуманистических целей

происходит непосредственно через организованный реабилитационно-воспитательный процесс и опосредованно в межличностных контактах.

Психологически подготовленный педагог специализированного учреждения осознанно моделирует адекватные условия социальной реабилитации воспитанника, регулируя, в том числе собственные психические процессы и действия. Важными факторами внутренней настройки, предполагающими успешную профессиональную деятельность педагога, выступают навыки саморегуляции и самоконтроля.

Саморегуляция понимается как произвольный и непроизвольный психический и личностный процесс самоорганизации [51].

Саморегуляция стержневой компонент психологической устойчивости педагога по отношению к разрушительным воздействиям внешней среды, а также сохранение приверженности единства содержания и структуры профессиональной деятельности принятым личностью целям.

Современные исследователи выделяют психодинамический и содержательно-смысловой компоненты саморегуляции. Эмоциональная устойчивость, оппозиционная деятельность относительно стрессовых факторов - атрибуты психодинамической саморегуляции; сопротивление воздействиям среды, купирование импульсивности, приверженность принципам и собственным взглядам и пр.- содержательно-смысловые.

Посредством произвольной саморегуляции реализуется целенаправленная деятельность по решению поставленных задач, активизируя и преобразуя психические и личностные свойства субъекта в профессиональные качества. Произвольная саморегуляция использует все психические возможности как инструменты обеспечивающие достижение эффективного результата в профессиональной деятельности.

Формирование произвольной саморегуляции является залогом последующей возможности человека осознанного владения над развитием событий.

Согласно заключению В.А. Иванникова, Ю.М. Орлова самоконтроль как компонент сознательной саморегуляции очерчен возможностью субъекта критически оценивать свои мысли и поступки, сопоставляя их с нормой и целями [8].

Личностно-регулятивный компонент профессиональной компетентности педагога, сформированный на высоком уровне, обеспечивает не только адекватное владение собой и ситуацией, позволяя находить выходы из сложных жизненных ситуаций, но и является гарантом формирования гуманистических взаимоотношений в сообществе.

Социально-коммуникативный компонент проявляется в системе профессионального, делового, межличностного взаимодействия педагога с социумом (коллегами и детьми) как способность к организации эффективных коммуникаций. Это целостная система действий, обеспечивающих принятие адекватного решения и выработку стратегии поведения, на основе фундаментальных знаний поведенческих и эмоциональных особенностей человека. В деятельности педагога специализированного учреждения реабилитационно-воспитательный процесс осмыслен посредством ценностного и психологического компонентов, а путь его реализации проходит с помощью социального.

Приведенный в диссертационном исследовании анализ понятийного арсенала, рассматривается в первую очередь в контексте деятельности педагога специализированного учреждения для несовершеннолетних, осуществляющего трансляцию культурного опыта, с целью успешной социализации воспитанников [50]. Социально-реабилитационная работа служит траекторией достижения этой глобальной цели в разрезе жизненной ситуации каждого отдельно взятого воспитанника.

Путь профессиональной деятельности педагога выстраивается благодаря *профессиональному общению*, которое реализуется как главный инструмент изменения отношения и поведения подростка, осознание им личных ценностей и формирования ценностных установок. Способность

педагога продуцировать различные формы взаимодействия; адекватно, как вербально, так и невербально, реагировать в запланированных и незапланированных ситуациях обуславливает эффективность социально-реабилитационного процесса. *Профессиональное общение выступает специфическим видом деятельности педагога, не имеющим столь же эффективных аналогов. Особое значение оно приобретает в межличностном общении и взаимодействии представляющим собой «систему взаимно обусловленных индивидуальных действий, связанных циклической причинной зависимостью, при которой поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных»* [51, с. 96].

В процессе трудовой деятельности из комплекса присущих педагогу ролей абстрагируется и обретает значимые характеристики его *профессиональная позиция*, ядро которой составляет отношение к детям. Стратегия профессиональной позиции является осознанным, мотивирующим фактором в выборе вектора деятельности, модели поведения и отношения к особенностям работы с детьми, оставшимися без попечения родителей. Оптимальная профессиональная позиция тяготеет к выстраиванию межличностного взаимодействия с детьми через сотрудничество, таким образом, чтобы реализация целей каждого из субъектов взаимодействия не только не препятствовала, а оптимизировала друг друга в системе устойчивых отношений.

Профессиональная позиция структурирует аспекты деятельности педагога, находя дальнейшее воплощение в характеристиках профессиональной компетентности: зрелости, самостоятельности, активности. Подвергнем их углубленному анализу.

Понятие «активность» как одно из условий развития личности рассматривали в своих исследованиях И.И. Кузнецов, Б.З. Вульф, К.Н. Мешалкина, также дали ему оценку с позиции принципа педагогической

деятельности С.А. Константинов, Т.М. Мальковская и другие. Иммануил Кант трактовал активность как «причинность причины».

На каждой последующей жизненной ступени человек приобретает все больше социальных ролей и расширяет круг общения и полномочий, соответственно прямо пропорционально возрастает и его активность. Достигая зрелости, индивид обретает максимальный спектр общественных функций, в которых социальная активность служит залогом успешного развития личности и адаптации ее в социуме. Социальная активность представляет собой триаду: мощнейший мотив к деятельности, целостная личностная характеристика, итог социально важных действий. Активность регулируется ценностными установками, выработанными личностью, и направляется на реализацию ее желаний, задач и удовлетворение фрустрированных потребностей. На пути от целеполагания до результативности активность трансформируется от мотивационного фактора до выбранного способа действия и его реализации. Социальная активность не просто пребывание в деятельности, она включает в себя источник этой деятельности, который воспроизводится в самом процессе. Данная дефиниция характеризуется произвольностью, то есть, обусловлена самостоятельно выбранной целью.

Распространенное значение *самостоятельности* личности звучит как характерная черта субъекта, определяющая его независимое от группы мнение и поведение. Самостоятельность рассматривается как относительная свобода от мнения коллектива, а также принятых в социуме стереотипов [2].

В процессе жизнедеятельности сознанием личности вырабатываются собственные суждения и оценки, подкрепляемые позитивным опытом общественной жизни и внутренней уверенностью в своих силах, они становятся основополагающими для успешной самостоятельной деятельности. Наличие собственных убеждений и уверенность в их справедливости предполагает готовность личности отстаивать свою позицию. Процесс принятия собственных решений диктует последующую их

реализацию. Самостоятельная личность испытывает потребность в их удовлетворении, решении поставленных или возникших перед нею задач и готова принимать за данные решения ответственность. Самостоятельность характеризуется высокой осознанностью, инициативностью, целеполаганием и стремлением к самоактуализации, на основе самоанализа и рефлексии.

Постоянный поиск наиболее эффективных решений пронизывает педагогическую деятельность. Способность решать тактические и стратегические задачи в ситуации незапланированных межличностных коммуникаций, как с детьми так и со взрослыми, является определяющей на пути профессионального и личностного становления педагога. Что очерчивает самостоятельность как многогранный, интегративный, профессионально-качественный признак личности.

Одним из новообразований развивающейся личности можно назвать *социальную зрелость*. Данное понятие не так давно появилось на страницах научных журналов, и имеет разное прочтение. А.А. Гудзовская относит его к феномену формирования субъектности личности [16, с. 8].

Взаимное согласование и объединение качеств личности, с акцентированием на социальной базе определяет механику социальной зрелости, формирующейся в процессе социального взаимодействия.

В структуре социальной зрелости Н.В. Бордовская, А.А. Реан, С.И. Розум [46] выделили четыре ядерных кластера, притягивающих остальные компоненты: 1) ответственность; 2) терпимость; 3) саморазвитие; 4) положительное мышление и отношение к миру.

По мнению Е.Г. Каменевой содержание социальной зрелости составляют: социальная активность, толерантность, ориентация на социально значимые ценности, творчество, самоанализ и социальную ответственность [24, с. 51].

Деятельностный компонент педагогической работы формируется на основании апробированных эмпирическим путем фундаментальных научных знаний и присутствует в педагогическом проектировании и технологиях.

Рассмотрим наиболее распространенные трактовки термина «педагогическая технология».

М.В. Кларин характеризует педагогическую технологию как целостное сочетание и порядок воспроизведения всех личностных, инструментальных, и методологических средств, применяемых для решения педагогических задач [26].

Педагогическая технология по Б.Т. Лихачеву – «совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса» [33, с. 108].

Часть исследователей понимает педагогическую технологию как систему средств и методов реализации научно подкрепленных процессов обучения и воспитания, в рамках достижения социально-педагогических целей [52].

В нашем исследовании, согласившись с рассуждениями В. М. Монахова [40], *педагогическая технология* рассматривается как модель совместной педагогической деятельности, реализуемой в проектировании, организации и воплощении социального реабилитационно-воспитательного процесса, предусматривающего оптимальную, доброжелательную среду для клиентов и сотрудников приюта. Педагогическое проектирование и технология взаимообусловлены.

Гипотетический анализ развития деятельности и ее возможный исход составляют *педагогическое проектирование*.

Согласно А.П. Тряпицыной проектирование – это визуализация возможной ситуации, перспективы. Абстрагируя понятие *проект*, можно сказать, что это комплекс теоретических и практических действий, требуемых условий и средств, определяющих итоговую реализацию целей педагога, обусловленных личностными, ведущими педагогическими

ценностями. Проектирование в работе педагога является компонентом творческой активности [58].

Сформированность деятельностного компонента профессиональной компетентности педагога дает теоретико-научные и профессионально-практические основания для взвешенных самостоятельных решений педагогических ситуаций; применения инновационных социально-педагогических технологий; синтеза и продвижения педагогического опыта на семинарах, конференциях, конкурсах профессионального мастерства и других видов методической работы, в том числе через созданные или модифицированные им программы, разработанные методические рекомендации и прочие формы авторских действий.

Можно резюмировать, что главные структурные компоненты исследуемой профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений раскрыты.

Не раз затронутые в магистерской работе понятия «формирование» и «развитие» нуждаются в определенном толковании. На страницах литературы *развитие* объясняется как запланированное изменение в лучшую сторону, на более технологичный, высокий уровень.

Вместе с тем *формировать* означает «придавать законченность, определенность чему-либо; вырабатывать определенные качества в ком-либо» [19, с. 855].

В широком смысле развитие характеризует телесный, личностно-осознанный и духовный рост субъекта. Ряд исследователей рассматривают в *развитии* самоактуализацию человека, активирование им в деятельности своих внутренних потенциалов и ресурсов. В процессе социализации происходит развитие личности во взаимодействии с социумом, через «усвоение и воспроизводство культурных ценностей и социальных норм, а также саморазвития и самореализации в том обществе, в котором он живет» [41].

Мы рассматриваем процесс формирования как подведение итога, достижения некоторого результата в ходе профессиональной деятельности с учетом требований, предъявляемых социальной средой. Процесс непрерывного взросления и становления в физическом, духовном и личностном плане, происходит как в детстве, так и в юности и во взрослой жизни. Очевидно, что данное действие стремится к приданию некой завершающей, стабильной, т.е. устойчивой к внешним воздействиям, внутриличностной системе. Обретение комплекса целостных характеристик во время осознанных и структурированных действий, направленных на улучшение качества жизни как своей, так и общества, есть динамический процесс *формирование*.

В контексте исследовательской работы мы можем определить *формирование* как системный организованный процесс, запланированный на осознанное усвоение педагогических умений и личностный рост, гарантирующие эффективную реализацию реабилитационно-воспитательной работы и собственную самореализацию педагога.

Отсюда следует, что профессиональная деятельность нуждается в терминологической и содержательной характеристике.

Педагог-исследователь В.П. Беспалько считал, что эффективность деятельности на всем жизненном пути связана с практической способностью применять полученную информацию, определяя ее как *мастерство владения информацией*. Данное мастерство имеет качественный показатель - *уровень усвоения деятельности*. В.П. Беспалько, выделяет четыре уровня усвоения деятельности [4, с. 97], которые характеризуются от полного отсутствия информации до филигранного применения ее в профессиональной деятельности.

Первый, необходимый уровень выпускника школы констатирует наличие знаний; *второй уровень* репродуктивный, также обязательный для любого педагога для эффективного решения типовых профессиональных задач; *третий уровень* включает в себя поисковую деятельность для

самостоятельной реализации качественно новых продуктивных действий, характеризуется осознанной структурой и опорой на личный опыт; *четвертый уровень* – «творца», предполагает творческое конструирование собственного способа действий, при наличии индивидуальных способностей [4, с. 98].

Особую значимость в контексте нашего исследования приобретает третий уровень, под которым В.П. Беспалько понимает «компетентность», - целостное использование традиционных знаний и личного опыта в решении нестандартных ситуаций.

Принимая во внимание, разработанную В.П. Беспалько лестницу мастерства подойдем к формулировке уровня сформированности профессиональной компетентности педагога специализированного учреждения, введя еще одно определение «*педагогическое мастерство*».

В научной литературе можно встретить различные по сути толкования данного определения. Едины в своем понимании В.А. Сластенин, А.И. Мищенко, А.И. Щербаков, А. Зязюн, рассматривающие мастерство с точки зрения единого комплекса профессионально-личностных свойств и качеств, обуславливающих эффективность труда. В.А. Сластенин называет четыре ведущих качества мастерства: как организатора коллективной и индивидуальной деятельности детей; убеждения; передачи знаний и формирования опыта и мастерство владения педагогической техникой [50].

Мы находим подтверждение этому суждению в педагогическом процессе учреждения социальной защиты для несовершеннолетних.

На страницах словаря «мастер» - это человек в совершенстве владеющий своим ремеслом, а «мастерство - рукоделие, рукоделие, ремесло, умение, искусство» [19].

Мастерство в первую очередь ассоциируется с профессионализмом в деятельности, достижение которого возможно лишь при наличии условий, предпосылок - некоторых качеств и свойств личности. Для покорения

вершин профессионализма педагогу требуется постоянная систематическая тренировка личных качеств и навыков.

Эти взгляды на мастерство имеют много общего, но они не тождественны, считают исследователи А.К. Маркова, И.Ф. Харламов и другие, характеризуя мастерство педагога с точки зрения совершенства его педагогической деятельности. Разность принципиальных позиций стирается лишь на самом высоком уровне лестницы мастерства, представляя собой единый характерологический комплекс педагогического мастерства [36, с. 13].

Мастерство педагога зачастую интерпретируется как системакомплекс, включающий в себя ЗУНы, организаторские, лидерские и ораторские способности, позволяющие достигать оптимальных результатов в профессиональной деятельности [49].

А.К. Маркова определяет сущность педагогического мастерства как «выполнение учителем своего труда на уровне образцов и эталонов, отработанных в практике и уже описанных в методических разработках и рекомендациях» [36, с.51]. Изучая содержательную составляющую педагогического мастерства, можно выделить центральную функциональную особенность – *творчество*. Деятельность педагога преломляется в творческой обработке теоретических базовых знаний в условиях нетиповых практических ситуаций.

Анализируя деятельность педагогов Тольяттинского социального приюта «Дельфин», мы будем понимать сформированность профессиональной компетентности как образование степени развития, познания предмета в многогранности его качеств и связей, с отражением качественных и количественных изменений в сторону профессионального становления.

1.3. Организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений для несовершеннолетних

Данный параграф научно-исследовательской работы посвящен нами логическому обоснованию определенных условий необходимых для формирования профессиональной компетентности педагога специализированного учреждения. Их реализация в практической деятельности обеспечивает эффективное развитие профессиональных качеств педагога.

Следует отметить, что в создании условий, именно, комплексный подход принесет, желаемые результаты. Комплекс (лат. *Complexus* - связь, сочетание) - совокупность, сочетание действий, составляющее одно целое [51].

Таким образом, нас интересует не просто сочетание факторов, а совокупность мер, имеющих влияние на формирование компетентности педагога и обеспечивающих ее эффективную реализацию.

Доказано, что эволюционирование той или иной системы напрямую зависит от заданных условий. Рассмотрим их в контексте педагогического исследования.

В педагогической литературе существует множество взглядов на проблему необходимых условий. *Условие* интерпретируется как внешний фактор, то от чего предмет находится в непосредственной зависимости, комплекс явлений и мер, предоставляющих шанс эволюции предмета и усиление его качественных характеристик [51].

В педагогике условия чаще применяются в общем смысле, как обстоятельства для успешного функционирования педагогической системы. Отдельные исследователи трактуют **педагогические условия** как

комфортную среду и совокупность реабилитационно-воспитательных мер [12].

Так, например, В.А. Оганесов раскрывает содержание понятия «условие» во-первых, как обстоятельство, от которого предмет находится в зависимости, а во-вторых – как обстановку, в которой реализуется действие [44, с. 9].

Е.Ф. Бехтенова в свою очередь формулирует педагогические условия как «качественную характеристику основных факторов, процессов и явлений образовательной среды, отражающую основные требования к организации деятельности» [5, с. 14].

В.Н. Кокорев включил в определение педагогических условий следующие компоненты: потенциальные ресурсы в заданных обстоятельствах, организованные и регулируемые в рамках исследования с целью достижения максимальных результатов [28, с. 11].

В своих трудах А.Я. Найн представляет исследуемую дефиницию наиболее широко как «комплекс итоговых результатов функционирования педагогических процессов на конкретном этапе социального развития».

Соответственно, предусматривая реализацию задач нашего исследования, нам необходимо сформулировать **организационно-педагогические условия**, как *сочетание взаимосвязанных компонентов, реализация которых будет содействовать оптимальному формированию профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений для несовершеннолетних.*

Обобщая выше изложенное, при определении педагогических условий мы, должны учесть специфику деятельности специализированного учреждения и содержательную составляющую профессиональной компетентности педагога.

В понимание и проектирование комплекса организационно-педагогических условий мы включили следующие компоненты:

- 1. Актуализация методических ресурсов, как средств формирования профессиональной компетентности педагога;**
- 2. Уточнение системы оценки качества деятельности педагога, в рамках внедрения профессионального стандарта качества;**
- 3. Стимулирование саморазвития педагога через включение в психолого-педагогический тренинг.**

Выделенный нами комплекс взаимосвязанных мер, объединен общей целью. В ходе реализации в цепи последовательности событий они могут выступать самостоятельными результатами. Компоненты не вступают между собой в противоречие, действуя в триединстве, они актуализируют и дополняют друг друга.

Охарактеризуем каждое в отдельности из обозначенных организационно-педагогических условий, их сущность и содержание.

Первое условие, выделенное нами - ***актуализация методических ресурсов как средств формирования профессиональной компетентности педагога специализированного учреждения для несовершеннолетних.***

С точки зрения А.Н. Липатовой, Н.В. Дудановой, Л.Е. Кузнецовой, Т.В. Орловой, Т.В. Абрамовой, Е.С. Березняка и других педагогов-исследователей значимым звеном социально-реабилитационного процесса, обеспечивающим непрерывное образование педагогов является методическая работа.

Понятие «методическая работа» на страницах словаря звучит как систематизированная, организованная структура деятельности учреждения, с учетом профессионального вклада каждого педагога, призванная обеспечить рост научного, практического, корпоративного, психологического, культурного уровня подготовки и функционирования [49]. Смысловое содержание данной дефиниции постоянно расширяется.

Главная ее характеристика, по мнению С.Г. Молчанова, заключается в том, что методическая часть входит в состав управленческой деятельности. В контексте ее деятельности реализуются теоретические наработки

(программы, рекомендации, конспекты, положения) на основании которых инициируется управленческий компонент.

Область деятельности методической работы охватывает профессионально-педагогическое взаимодействие непосредственно в режиме работы, содержательные аспекты повышения мастерства и профессиональной грамотности на основе программ и методических материалов, а также функционал административно-управленческого аппарата учреждения и составляющие его воздействия (управленческие решения в виде приказов, распоряжений, программ и проч.) [39, с. 14].

Е.С. Березняк считал, что данный вид деятельности служит повышению профессиональной компетентности педагогов. Рассматривая методическую работу с позиции общегосударственной системы повышения квалификации педагогов, А.М. Моисеев подчеркивал ее первостепенное значение [38].

В учреждениях воспитательного и образовательного характера структура методической работы, как правило, построена на принципах научности и системности, отличается грамотной организацией и высокой результативностью. Социально-реабилитационные центры, приюты и иные учреждения, подведомственные Министерству социально-демографической и семейной политики Самарской области, располагаются в 10 городских округах и 18 сельских муниципальных районах. Территориальная удаленность от двух областных методических центров, находящихся в городе Самара, предопределяет затруднения в методической работе учреждений.

Методический ресурс активизирован не более чем на половину, нередко выбор профиля и направления методической работы вызывает замешательство, затрудняя развитие и совершенствование организации. Вместе с тем, усвоив определенный опыт и достигнув некоторых результатов, специалисты прекращают изучать и внедрять передовой опыт и инновационные технологии. Современная реальность характеризуется быстрыми темпами развития информационных технологий, социальными и

демографическими переменными, кардинальными изменениями в сфере образования. В гонке на выживание остановился, значит, сделал шаг назад.

Темп, заданный информационными технологиями, интернет ресурсами, диктует необходимость регулярно охватывать увеличивающийся поток информации, одновременно изыскивать новые, нестандартные решения, требующие широкой эрудиции и умения оперировать профессиональными знаниями.

Исследуя условие, мы согласимся с А.М. Моисеевой о наличии множества положительных моментов [38].

Методическая работа, отлаженная в конкретном учреждении, имеет следующие преимущества:

1. Методическая работа в учреждении, направленная на формирование компетентности педагога объединяет в единое целое задачи и цели, педагога и учреждения, учитывая их взаимную обусловленность.
2. Лонгитюдное исследование деятельности учреждения, личностных изменений педагогов в ходе методической работы, раскрывает скрытые механизмы, как достижений, так и проблем, оптимизируя процесс формирования компетентности педагогов.
3. Неизменный методический процесс, находящийся в зоне доступа, способствует овладению педагогом современными технологиями, обмену опытом, мотивирует повышение профессионализма.
4. Коллективная методическая работа в благоприятной дружеской обстановке актуализирует творческий потенциал педагогов и инициирует познавательную активность, способствуя достижению оптимального результата.

Методическая работа в учреждении прекрасный инструмент контактного взаимодействия, эмоционально-личностного общения, абсолютно необходимого для формирования социально-коммуникативного компонента профессиональной компетентности. Без грамотного, высококвалифицированного методического состава не осуществить

достаточного прогресса в повышении мастерства педагогов. Умелое сочетание информационных ресурсов и направляющей методической помощи, вносящей коррекцию в развитие педагога – залог последующего профессионализма. Оптимальным может быть только системный, научный подход, в контексте непрерывного образования, сопровождающий весь путь профессиональной деятельности.

Следует также отметить эффективное слияние теоретических педагогических идей с практическим воплощением в социально-реабилитационной практике. Данный процесс подкреплен позитивной поддержкой, научным, методическим анализом, последующим закреплением педагогических наработок в виде научных и конкурсных работ, которые являются составляющими деятельностного компонента профессиональной компетентности педагогов.

Таким образом, решение поставленной задачи напрямую связано с использованием методического ресурса в условиях конкретного приюта для несовершеннолетних, а также для учреждений системы социальной защиты в целом.

Второе условие - уточнение системы оценки качества деятельности педагога, в рамках внедрения профессионального стандарта качества.

В той или иной форме педагог проходит через оценку качества на протяжении всей своей профессиональной деятельности. Она часть трудовой жизни, так еще находясь в поиске работы кандидату необходимо соответствовать требованиям, указанным в вакансии, затем пройти конкурентный этап отбора, аргументируя, что его характеристики более качественные и наилучшим образом подходят для претендуемой должности. И это только начало пути. В соответствии с профессиональным стандартом работнику необходимо каждые три года проходить аттестацию на соответствие заявленным критериям качества деятельности. От результатов данной деятельности зависят жизненно важные факторы: размер заработной

платы, карьерный и профессиональный рост, возможность продолжать работать в занимаемой должности. Все, указанные выше варианты оценок, тесно связаны и практически невозможны без самооценки, тонкого механизма коррекции и саморазвития, благодаря которому специалист выстраивает собственный маршрут повышения профессиональной компетентности.

В справочных источниках понятие **система** трактуется как единство взаимосвязанных компонентов, обусловленных общей целью, отличающейся высокой функциональностью [51].

Общее понимание **оценки** - это, прежде всего некоторое мнение, вывод или заключение, фиксирующее данные или уровень чего-либо [49].

М. Скривен [51], анализируя понятие **оценки**, делает акцент на его способности определять ценность и приоритетность, и выделяет следующие ниши для использования оценивания:

- 1) пропорциональность соотношения между действиями и затратами;
- 2) наличие последствий, в том числе побочных, отрицательных (незапланированных);
- 3) соответствие этическим нормам и профессиональным стандартам;
- 4) поиск оптимальных алгоритмов для достижения цели.

Исходя из вышесказанного, дадим следующую формулировку **оцениванию** как систематическому процессу, направленному на выявление существующей степени профессиональной подготовки педагогического персонала и результатов его деятельности в соответствии с установленными стандартами, в том числе как инструменту профессионального роста и развития.

Словарь русского языка [19] дает определение «качеству» как: 1) приоритетной логической категории, служащей определением явления, предмета, по внутренним характерным ему признакам; делающим его таким, каков он есть (в философии). 2) Сочетание качеств и признаков,

обозначающих идентичность эталону, соответствие чему-л. 3) Уровень соответствия и класс объявленной ценности.

Социологический взгляд на понимание качества выражается в определении [51] - совокупность свойств определяющих возможность удовлетворять потребности в соответствии с предназначением объекта, продукта.

В сфере экономики качеству соответствует определение [49]: Совокупность характеристик продуктов, услуг, работ, определяющих их пригодность своему назначению и умение выполнять запросы и нужды пользователей.

Следовательно, мы можем выделить два момента в понимании качества: во-первых, соответствие образцу, эталону, стандарту; во вторых соответствие запросам получателя, потребителя. В контексте нашего исследования мы должны помнить о наличии взаимной связи с качеством работы всей системы образования и тенденции к усовершенствованию, а также учитывать многообразие подходов к определению.

В трудовой деятельности педагогов были приняты к использованию профессиональные стандарты, в рамках исполнения постановления Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г. № 23.

Профессиональный стандарт - это свод документации, очерчивающий профессиональные ЗУНы, необходимые для различных специальностей, содержащий определенные трудовые функции, квалифицированные с учетом уровня сложности выполняемой работы.

Для всего педагогического персонала, в том числе специализированного учреждения для несовершеннолетних, разработан поэтапный переход (дорожная карта) на обновленную систему оплаты труда, утвержденную распоряжением Правительства Российской Федерации от 26.11.2012 г. № 2190-р, включающий заключение эффективного контракта.

Эффективный контракт представляет собой аналог трудового договора, с четко прописанными должностными обязанностями, условиями

оплаты, а также показателями и критериями оценки эффективности деятельности для назначения стимулирующих выплат. В отношении каждого педагога по фактическому выполнению профессиональных обязанностей, устанавливается размер вознаграждения, а также размер поощрения за достижение коллективных результатов труда.

Мы можем заключить, оценка качества деятельности непосредственно связана с внешней мотивацией, отраженной в ценностно-мотивационном компоненте профессиональной компетентности педагогов.

Стимулирование саморазвития педагога через включение в психолого-педагогический тренинг - третье условие формирования профессиональной компетентности. Понятие саморазвития не чуждо психолого-педагогической науке, оно рассматривается в контексте непрерывного образования для повышения профессионального мастерства. При этом меняются взгляды на его содержание, активно формируется новое направление, в том числе с помощью индивидуализированного, дистанционно-управляемого самообразования.

В своем исследовании основной упор в повышении педагогического мастерства мы делали на зарекомендовавшие себя активные методы и формы обучения. Данный вид предполагает получение знаний эмпирическим путем, в ходе работы. Активное, оно же самостоятельно управляемое педагогом обучение, предусматривает [51]:

- наличие специально организованной среды в качестве платформы для усвоения качественно нового профессионального опыта;
- обучающую систему взаимосвязи между научным обоснованием (теорией) и практическим применением.

Результатом мотивирующих воздействий руководителя (психолога, тренера) должен стать механизм саморазвития воспитателя, актуализированный извне.

В справочной литературе понятие **саморазвитие** определяется как постоянная работа над собой, самосовершенствование и выработка личных

качеств. Педагог с актуальной потребностью в саморазвитии ставит перед собой новые цели, постигает новые знания, делая смыслом жизни переход на новые уровни в личной и профессиональной деятельности.

Изучение определения **саморазвития** концентрирует нас на понятиях самопознания и рефлексии, как познания и осознания себя.

В гуманистической педагогике саморазвитие и осознание себя входит в состав основных идей. Б.М. Бим-Бад высказал мысль, что переход человека к осознанному понимаю самого себя и есть результат умственного образования. «А для этого необходимо снабдить его искусством рефлексии, отслеживания собственных познавательных действий, душевных движений, желаний, отношений и т.д.» [6, с.22]. Познание себя, своих интеллектуальных возможностей, характерологических качеств, потенциальных способностей все эти шаги необходимы для успешной социализации в обществе.

Психологи-гуманисты Абрахам Маслоу и Карл Роджерс считали данный процесс условием роста личности и ее самоактуализации. Анализируя самопознание, В.Г. Маралов описывал его как механизм приобретения опыта, с максимальной реализацией потенциальных способностей [35, с.8].

О.Д.Павловой определена смысловая структура процесса, включающая самостоятельный анализ, планирование, организацию, контроль и коррекция [41]. Отмечая тот или иной факт, педагог стремится найти ему объяснение, а также оценить насколько он относится к его личности и профессиональной деятельности. Разбор ошибок и обобщение опыта, способствует своевременной коррекции и оптимизации плана профессионального развития.

Опираясь на справочные источники, можно сказать, что **стимулирование** - это мера внешней поддержки, благодаря которой осуществляется воздействие на активность человека. Осуществление внешнего воздействия для достижения запланированного результата

возможно при реализации взаимодействия внутри учреждения. Изменения в поведении и мыслях педагога происходят не сразу, а пошагово в многоплановом процессе. С таким процессом мы отождествляем включение педагога в психолого-педагогический тренинг, обеспечивающий взаимодействие между собой и тренером, для достижения общей цели компетентностного обучения. В данном случае само тренинговое занятие выступает как предмет освоения, приобретая практико-преобразовательный характер.

В справочных источниках наиболее распространенное определение **тренинга** звучит как усвоение социальных установок, формирование и развитие и специальных знаний и навыков методом активного обучения. Во время проведения тренинга решается ряд личностных и профессиональных задач. Так, например, становится возможным определить плюсы и минусы развития педагога; профессионализм и эффективность его педагогической деятельности; психологические особенности оказывающие воздействие на трудовую деятельность.

Соглашаясь с Н.В. Рогожиной [48, с.92], выделим в качестве обязательного условия эффективности психолого-педагогического воздействия, как «инструмента программирующего воздействия на профессиональную деятельность», развитие рефлексивной культуры педагога через последовательную организацию упражнений с обратной связью по заданным критериям. При этом, исследователь доказал, что в психолого-педагогическом аспекте тем ярче грани профессиональной деятельности педагога, чем выше уровень сформированности его рефлексивной культуры и возрастает под воздействием мотивирующих внешних факторов [48 с. 12].

Тренинг многофункциональный процесс имеет несколько назначений:

а) Обратная связь. Данная деятельность включает в себя: соединение всего процесса вместе, его рефлексиию и осознание, оценку достижений, анализ неудач;

б) Педагогическая коррекция. Поиск вариантов для развития и выхода из проблемных ситуаций;

в) Мотивация. Стимулирование собственной активности педагогов, поддержание профессионального интереса.

г) Контроль. Отслеживание хода занятия, применение воспитательного и организационного воздействия.

Применение тренинга обеспечивает реализацию комплекса условий для формирования профессиональной компетентности, создавая комфортную атмосферу и применяя необходимое психологическое воздействие на педагогов специализированного учреждения для несовершеннолетних.

В своей работе мы используем тренинг, как форму интерактивного обучения, для формирования у педагогов: компетентности межличностного и профессионального поведения, готовности к самореализации в профессиональной деятельности, решению профессиональных задач, связанных с оценкой и коррекцией своей целостной профессиональной деятельности, умению строить взаимоотношения в профессиональных группах.

Таким образом, погружение педагога в психолого-педагогический процесс позволит ему осознать и осмыслить своё реальное отношение к себе как субъекту педагогической деятельности, выявить причины и условия профессиональных затруднений, уяснить их суть, понять основные направления личностного и профессионального развития и совершенствования.

Выводы по первой главе

Предпринятый нами анализ исследования проблемы формирования профессиональной компетентности педагога специализированного учреждения для несовершеннолетних констатировал, имеющиеся противоречия между необходимостью формирования профессиональной компетентности и недостаточным теоретическим обоснованием данного процесса. Не в полной мере разработаны: понятия, структура, критерии и показатели профессиональной компетентности как педагогического феномена.

1. В процессе исследования подтвердилась актуальность и необходимость дальнейшего осмысления проблемы формирования профессиональной компетентности педагога, в ходе практической деятельности.
 2. В результате теоретического анализа педагогической, философской и психологической литературы, а также нормативных документов конкретизированы понятия «компетентность» и «профессиональная компетентность». Сформулирована ведущая категория диссертационного исследования «профессиональная компетентность педагога» как личностное новообразование, основанное на единстве ценностно-мотивационных установок, высокого уровня эмпатии и приемов саморегуляции в межличностных контактах, развитых коммуникативных навыков, обеспечивающих эффективное взаимодействие и результативную деятельность в сфере профессиональных достижений.
 3. Развернута и теоретически обоснована целостность структуры профессиональной компетентности педагога специализированных учреждений для несовершеннолетних, включающая в себя ценностно-мотивационный, личностно-регулятивный, социально-коммуникативный, функциональный и деятельностный компоненты.
- **Ценностно-мотивационный компонент** можно определить как совокупность мотивов, ценностей, ценностных установок, а также

наличие целенаправленного интереса к своей профессиональной деятельности.

- **Личностно-регулятивный компонент** определяется способностью владеть собой и ситуацией, ощущать эмоциональное состояние человека, как себя, так и другого, умение сопереживать.
 - **Социально-коммуникативный компонент** проявляется в результативном взаимодействии педагога с социумом (коллегами и детьми), выражающемся, в том числе в социальной активности и личностной зрелости.
 - **Деятельностный компонент** педагогической работы основан на теоретико-научной платформе в виде комплекса педагогических умений, навыков педагогического проектирования и владения технологиями.
4. На основе анализа значимых практических позиций определен важнейший комплекс организационно-педагогических условий формирования профессиональной компетентности педагога специализированного учреждения для несовершеннолетних в процессе его трудовой деятельности. Перечислим их:
- актуализация методических ресурсов, как средств формирования профессиональной компетентности педагога;
 - уточнение системы оценки качества деятельности педагога, в рамках внедрения профессионального стандарта качества;
 - стимулирование саморазвития педагога через включение в психолого-педагогический тренинг.
5. Полученные выводы дают основание для проведения опытно-экспериментальной работы по проверке результативности формирования профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений в заданных организационно-педагогических условиях.

Глава II. Опытнo-экспериментальная работа по формированию профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений для несовершеннолетних

2.1. Диагностика аспектов педагогической деятельности, оказывающих влияние на формирование профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений

В первой главе нашего исследования была освещена теоретическая сторона проблемы формирования профессиональной компетентности педагога специализированного учреждения: выстроен терминологический аппарат, раскрыт процесс формирования компетентности в ходе практической деятельности. В качестве подкрепления обоснованности выдвинутых положений требуется организация комплексных мероприятий по их практическому применению. Использование педагогического эксперимента позволит: выделить изучаемый предмет, искусственно изменить условия педагогического воздействия, с дальнейшей репликацией; создав тем самым необходимые для исследования обстоятельства: ведущую роль исследователя, достоверность экспериментальных данных, возможность их синтеза для более развернутого спектра педагогических явлений.

Во второй главе мы представим основные этапы, методики проведения и результаты опытнo-экспериментальной работы. В ходе реализации экспериментальной части работы мы руководствовались выполнением следующей *цели*: проверить эффективность формирования профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений для несовершеннолетних в заданных организационно-педагогических условиях.

Поставленная цель очертила круг приоритетных **задач**, решаемых в процессе опытнo-экспериментальной работы:

-исследование начального уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов в реальной практике социального приюта;

-опытно-экспериментальная проверка организационно-педагогических условий, оказывающей влияние на формирование профессиональной компетентности педагога специализированного учреждения для несовершеннолетних;

-обработка и систематизация полученных результатов, их анализ и признание эффективности запланированной теоретической и экспериментальной работы.

В качестве экспериментальной площадки для исследовательской работы выступило специализированное учреждение для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, расположенные в черте городского округа Тольятти, а именно: Государственное казённое учреждение Самарской области «Тольяттинский социальный приют для детей и подростков «Дельфин».

В основу экспериментального исследования легли исходные положения Э.Ф. Зеера [20], Ю.К. Бабанского [1], В.М. Полонского, изложенные в первой главе диссертационной работы. Обусловленная целью и задачами была организована работа, включающая теоретический, опытно-экспериментальный и обобщающий этапы.

Предопределил ход работы теоретический этап, во время которого производился анализ научной литературы; в соответствии с проблемой исследования изучался и систематизировался опыт педагога в процессе профессиональной деятельности в ГКУ СО «Тольяттинский социальный приют «Дельфин».

В результате мы получили возможность обозначить начальные установки, выделить проблему и стратегическую цель, выдвинуть рабочую гипотезу, сформулировать задачи и запланировать способы их решения. Наряду с этим был конкретизирован понятийный аппарат исследования и

определен состав организационно-педагогических условий формирования профессиональной компетентности педагогов в условиях специализированных учреждений для несовершеннолетних. В ходе констатирующего эксперимента получены исходные параметры изучаемого педагогического явления и разработана стратегия формирования профессиональной компетентности.

Применяя принцип адекватности, мы согласились с суждениями Т.Е. Климовой [27], которая констатировала, что заслуживает доверие та информация, которая адекватна объекту измерения. При организации и проведении опытно-экспериментальной работы существенную роль сыграли общие принципы, такие как: принцип целостности, принцип объективности, принцип эффективности. Именно они позволили конкретизировать место изучаемого явления в педагогическом процессе, определить этапы педагогического эксперимента, зафиксировать и сопоставить последовательные изменения исследуемого качества личности педагога и запланировать условия для проведения экспериментальной работы.

Опытно-экспериментальный этап исследования начался в 2015-2016 году, в процессе работы учитывались научные исходные положения, основной замысел педагогического эксперимента содержал оценку успешности формирования компетентности педагога. Применяя метод внешней оценки и отталкиваясь от норм и требований профессиональных стандартов, которым должна соответствовать личность и деятельность педагога мы подошли к определению критериев и показателей сформированности профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений. Стремясь как можно глубже раскрыть изучаемую проблему, в поиске решений поставленных задач, критерии и показатели были сформулированы и проверены опытным путем.

В данном случае критериями выступают признаки, выделенные для произведения оценки, с дальнейшей возможностью классифицирования. Нам удалось конкретизировать профиль: личностно-значимые качества

работника, его социальную и профессиональную позиции. В отношении немаловажного показателя, формирования компетентности педагога специализированного учреждения, установлены наиболее эффективные направления и методы.

Мы пришли к выводам о преобладании следующих характеристик: высокая степень социализированности педагогического труда, значимость профессионально-личностных качеств и зависимость эффективности труда педагога от систематической организационно-методической работы.

Опираясь одновременно на анализ научно-педагогической литературы и эмпирических данных, полученных на констатирующем этапе мы определили критерии сформированности профессиональной компетентности педагога социального приюта, сопоставив их с сформулированными ранее структурными компонентами представленные в таблице 1.

Таблица 1. - Критерии развития профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений для несовершеннолетних

<i>Компонент профессиональной компетентности</i>	<i>Критерии сформированности профессиональной компетентности</i>
Ценностно-мотивационный	- внутренняя и внешняя положительная мотивация профессиональной деятельности педагога; - профессиональная направленность ценностных ориентаций личности педагога;
Личностно-регулятивный	- развитое чувство эмпатии (высокая эмпатийность); - владение приёмами (навыками) саморегуляции;
Социально-коммуникативный	- умение сотрудничать (взаимодействовать); - владение приёмами профессионального (педагогического) общения;
Деятельностный	- владение педагогическими технологиями; - достижения в профессиональной деятельности.

Отобранные нами критерии гарантируют реализацию непосредственного взаимодействия всех компонентов исследуемой системы и отражают основополагающие процессы формирования профессиональной компетентности педагога специализированного учреждения.

Поскольку основные усилия работы педагога направлены на разрешение задач в сфере «личность и окружающая среда», следует обратить

особое внимание на **ценностно-мотивационный** критерий, соединяющий в себе систему внутренних и внешних мотивов, побуждающих к осознанной социально ценной деятельности и усвоение комплекса ценностных педагогических установок.

Столь же важным условием исследования предмета является критерий **личностно-регулятивного компонента**, интегрирующий в себе сконцентрированные знания психологи, саморегуляции, способность к эмпатии, как базовой ступени субъектного сотрудничества.

Критерии **социально-коммуникативного** компонента исследуемого объекта предоставляют информацию проливающую свет на ролевую сторону педагогической деятельности, включающую в себя наличие специального багажа профессиональных умений и навыков общения, субъективно преломленных и усвоенных в процессе жизни, позволяющих достигать эффективного сотрудничества в социуме.

Критерии сформированности **деятельностного компонента** раскрывают способность педагога к самостоятельным действиям в разноплановых сферах педагогического воздействия с опорой на сложившиеся профессиональные знания и опыт, а также готовность к дальнейшему самообразованию и самосовершенствованию.

Из всего выше сказанного становится очевидным, что исследуемая нами компетентность представляет собой комплекс общих и специальных знаний, в оценке которых наиболее перспективным нам представляется трио-метод предложенный В.Ю. Корнюшиным [30]. Результативность труда педагога позволит нам оценить количественный метод; нечисловую характеристику качеств педагога даст качественный метод, выраженность отдельных качеств мы оценим комбинированным методом. Отметим тот факт, что диагностировать выбранные компоненты возможно как вместе, так и врозь.

Проведение оценки можно назвать успешной при наличии оптимальных показателей, в которых объективно отражаются внешняя и

внутренняя составляющие процесса деятельности, именно под этим углом зрения мы систематизировали их и в таблицу уровней (табл. 2).

Таблица 2. - Характеристика уровней сформированности профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений для несовершеннолетних

<i>Оптимальный уровень</i>	<i>Допустимый уровень</i>	<i>Критический уровень</i>
<i>1. Ценностно-мотивационный компонент</i>		
<p>Доминирует внутренняя положительная мотивация, труд педагога воспринимается человеком как ценность.</p> <p>Ценностные установки и ориентации максимально выражены в профессиональной деятельности.</p> <p>Самоактуализация личности достигается в педагогическом профессионализме.</p>	<p>Доминирует внешняя положительная мотивация деятельности или внутренняя мотивация, когда значимость труда педагога становится преобладающей, но носит временный характер.</p> <p>Ценностное отношение к профессии не ярко выражено. В блоке личных ценностей также присутствуют: профессиональные, общественные, ценности саморазвития, можно заключить наличие потенциала профессиональной направленности ценностных ориентаций и готовности к деятельности.</p>	<p>Мотивация профессиональной деятельности педагога строится на желании удовлетворения потребностей, косвенных по отношению к содержанию самой педагогической деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т.д.).</p> <p>Ценностное отношение к профессии не принадлежит к акцентуации характера личности.</p> <p>Ценностные ориентации личности не имеют отношения к ценностям педагогической сферы.</p>
<i>2. Личностно-регулятивный компонент</i>		
<p>Высокая степень обладания эмпатией.</p> <p>Общение с ребенком ориентировано на развитие личности воспитанника, с опорой на его положительные стороны.</p> <p>Владение рефлексивным анализом, как своих поступков, так и других субъектов общения (детей и взрослых).</p> <p>Конструктивное решение профессиональных проблем, путем анализа собственных действий.</p> <p>Эмоциональная стабильность.</p>	<p>Средний уровень развития эмпатийности.</p> <p>Адекватная оценка эмоционального состояния (как своего, так и других).</p> <p>Знание характерологических черт воспитанников и организация совместной деятельности с их учетом.</p> <p>Навыки самоконтроля и критического мышления развиты.</p> <p>Трудности, возникающие на практике, решаются с помощью методиста (руководителя).</p> <p>Устойчивое самообладание</p>	<p>Минимальный уровень эмпатии.</p> <p>Восприимчивость лишь к особенно выраженным эмоциям других людей.</p> <p>Отсутствие системы в соотношении прикладываемых действий с целями и требованиями к функциональным обязанностям.</p> <p>Способности к самоорганизации отсутствуют.</p>

<i>Оптимальный уровень</i>	<i>Допустимый уровень</i>	<i>Критический уровень</i>
Оптимальные навыки сознательной самоорганизации.	в любых ситуациях.	
<i>3. Социально-коммуникативный компонент</i>		
<p>Оптимальный показатель культуры педагогического общения.</p> <p>Преобладающий тип профессионального и межличностного взаимодействия с детьми и взрослыми – сотрудничество.</p> <p>Гибкость в общении и мобильность воздействия на ситуацию подчинены достижению главной педагогической цели.</p>	<p>Культура педагогического общения представлена в общих чертах.</p> <p>Демократично-мотивирующий стиль воспитательных воздействий в системе отношений «педагог-воспитанник».</p> <p>Коммуникативная среда доброжелательная, построена на диалоге в рамках профессиональной сферы.</p>	<p>Организационные способности к групповой и индивидуальной работе с детьми.</p> <p>Профессиональная деятельность строится с опорой на дисциплину</p> <p>Трудности в коррекции поведения подростков, в реализации социального общения.</p>
<i>4. Деятельностный компонент</i>		
<p>Широкий спектр применения современных, инновационных, социально-педагогических технологий.</p> <p>Продукт педагогической деятельности отражен в авторских программах, методиках, проектах, рекомендациях.</p> <p>Владение технологией педагогического проектирования, навыком критического мышления.</p> <p>Включенность в методическую деятельность, презентация собственного опыта на конкурсах, объединениях, семинарах. Активная профессиональная позиция.</p> <p>Наличие достижений и наград.</p>	<p>Ориентация в социальных, воспитательных, психолого-профилактических, педагогических технологиях, методиках и программах.</p> <p>Адекватное реагирование и на нестандартную педагогическую ситуацию, способность к самостоятельному ее разрешению.</p> <p>Участие в методических проектах (конкурсах, семинарах) при наличии внешней мотивации.</p>	<p>В основе профессиональной деятельности - традиционные методы и формы работы.</p> <p>Роль исполнителя в реализации педагогического проекта.</p> <p>Неспособность самостоятельно решать нетиповые социально-педагогические ситуации.</p> <p>Отсутствие наград за участие в профессиональных конкурсах, методических проектах.</p> <p>Педагогическая деятельность очерчена функциональными обязанностями.</p>

При этом *показатель* трактуется как количественная или качественная характеристика выбранного критерия изучаемого объекта. Количественными называют показатели, значение которых выражаются числами. Качественные

- это описательные показатели, значения которых выражаются не числовой, а словесной характеристикой [27].

Уровень дает представление о наличии существенных, необходимых признаков сформированности педагогической компетентности.

Таким образом, мы можем рассматривать процесс становления профессиональной компетентности как совокупность общих и специальных знаний и умений, отраженных в динамике формирования от базовой платформы к более высокоразвитой степени. Следует отметить, что сохраняется полное межуровневое взаимодействие, в процессе которого один уровень представляет собой необходимые условия, а последующий является результатом формирующего действия.

Это свидетельствует о том, что становление педагогической компетентности происходит поэтапно и системно, так как описывал Виктор Павлович Беспалько продвижение по ступеням «Лестницы мастерства» от низкого репродуктивного уровня к более высокому, продуктивному, творческому, исследовательскому.

Соглашаясь с его анализом, мы констатируем тот факт, что достижение некой степени развития знаний, навыков и способностей и есть критерии и показатели сформированности профессиональной компетентности педагога.

Индикатором каждого критерия выступили диагностические методы, позволяющие сделать вывод о достижениях личности. Для обеспечения поставленной задачи были выбраны методики, удовлетворяющие основным текстологическим требованиям: стандартизации, надежности, объективности, валидности. Анализ измеренных данных, обеспечил сравнимость и градацию **резидентов**, определив уровень профессиональной сформированности каждого **респондента** (табл. 3.).

Единообразие диагностической процедуры оценки сформированности компонентов профессиональной компетентности педагога достигалось на этапах исследования.

Таблица 3. – Диагностическая батарея оценки уровня профессиональной компетентности педагогов

Компонент ПКП	Диагностический инструментарий
Ценностно-мотивационный	Методика «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А. А. Реана) Шкала ценностных ориентаций М. Рокича
Личностно-регулятивный	Диагностика уровня эмпатии (И.М. Юсупов)
Социально-коммуникативный	Диагностика эффективности педагогических коммуникаций (модифицированный вариант анкеты А. А. Леонтьева)
Деятельностный	Диагностическая карта «Оценка уровня владения педагогическими технологиями» Диагностическая карта «Достижения в профессиональной сфере»

Респондентами в данной исследовательской работе выступили 29 педагогов ГКУ СО «Тольяттинский социальный приют «Дельфин».

В основу изучения педагогической мотивации легла методика «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А. А. Реана).

На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности - соотношение между собой трех видов мотивации: внутренней (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной (ВОМ). К оптимальным мотивационным комплексам следует относить следующие два типа сочетаний: $ВМ > ВПМ > ВОМ$ и $ВМ = ВПМ > ВОМ$. Наихудшим мотивационным комплексом является тип: $ВОМ > ВПМ > ВМ$.

Решающим фактором выбора методики послужил подтвержденный исследователями факт, что чем существеннее выражена внешняя положительная и внутренняя мотивация, тем больший интерес у респондента вызывает профессиональная деятельность, ее содержательные составляющие и желание преуспеть в ней, стать мастером своего дела.

Исходя из сказанного, можно заключить, что преимущественное сочетание внешней положительной и внутренней мотивации подтвердит сформированность *профессионально-педагогической мотивации деятельности.*

Согласно полученным результатам у педагогов приюта одинаково преобладают высокая и средняя степень выраженности мотивации профессиональной деятельности (табл. 4.).

Таблица 4. - Результаты исследования мотивации профессиональной деятельности

Респонденты	Выраженность внешней положительной и внутренней мотивации					
	высокая		средняя		низкая	
	%	чел.	%	чел.	%	чел.
Педагоги социального приюта «Дельфин»	41,6	12	48,3	14	10	3

Выявить содержательную составляющую направленности личности, ценностную основу ее отношений к самому себе, к социуму и окружающему миру позволило применение методики Милтона Рокича «Ценностные ориентации». Ценностные ориентации определяют направленность интересов и устремлений респондентов, целевую и мотивационную программы, уровень притязаний и предпочтений, в том числе в профессиональной деятельности, меру готовности к реализации собственного «проекта» жизни.

На основании полученных результатов мы можем резюмировать, что главная ценность, занимающая приоритетное место в ранжировании, - это здоровье, за ним следуют уверенность в себе, общественное признание, интересная работа, активная деятельная жизнь, познание, деньги и творчество. Причем различия между выбором респондентов в ходе первого среза в том, что деньги они не ставят в первую пятерку значимых ценностей, для большинства из них важнее - развитие как ценность.

По ценностям-средствам первое место заняла ответственность. Респонденты в момент констатирующего среза решили, что для них важнее самоконтроль и образованность. Наименее значимыми по рангу среди

инструментальных ценностей оказались: смелость в отстаивании взглядов, непримиримость к недостаткам в себе и других. Выводы о социальной направленности личности строятся на основании преобладания высокого и среднего уровня альтруистических ценностей и ценностей принятия других людей.

Полученные результаты выборки респондентов экспериментальной группы представлены в таблице 5.

Таблица 5. - Результаты выявления ценностных ориентаций педагогов

Группа	Уровень значимости ценностей профессиональной самореализации					
	высокий		средний		низкий	
	%	чел.	%	чел.	%	чел.
Педагоги социального приюта «Дельфин»	46,15	13	50	15	3,8	1

Эмпатия педагогов оценивалась на основе результатов диагностики уровня эмпатии (И.М. Юсупов). Для выявления уровня эмпатийных тенденций педагогам необходимо, было согласиться или нет на 36 утверждений. Оценка результатов была модифицирована нами для интерпретации расчета показателей: при сумме от 63 до 90 баллов у человека высокий уровень эмпатийности, от 37 до 62 баллов - средний уровень, от 36 и менее баллов - низкий уровень.

Большинство опрошенных педагогов продемонстрировали средний уровень эмпатийности (табл. 6.).

Таблица 6. - Результаты исследования уровня эмпатии

Респонденты	Уровень эмпатии					
	высокий		средний		низкий	
	%	чел.	%	чел.	%	чел.
Педагоги социального приюта «Дельфин»	20,7	6	65,5	19	13,8	4

Для диагностики социально-коммуникативного компонента в своей экспериментальной деятельности мы использовали методику «Диагностика эффективности педагогических коммуникаций (модифицированный вариант

анкеты А. А. Леонтьева)». С её помощью исследовалась коммуникативная активность, а также некоторые проявления стиля педагогической деятельности. Оценка производилась экспертами: заместителем директора по социально-воспитательной работе, заведующим социально-педагогического отделения, заведующим отделением диагностики и социальной реабилитации, методистом, старшим воспитателем. Независимые оценки всех экспертов были представлены к общему обсуждению, для получения среднестатистической оценки, усредненная экспертная оценка подсчитывается в диапазоне от 49 до 7 баллов.

Согласно интерпретации результатов преобладающее большинство тестируемых обладает высокой степенью коммуникативной эффективности (табл. 7.).

Таблица 7. - Результаты сформированности навыков коммуникативной деятельности

Респонденты	Уровень сформированности навыков коммуникативной деятельности					
	высокий		средний		низкий	
	%	чел.	%	чел.	%	чел.
Педагоги социального приюта «Дельфин»	30, 2	10	66	18	3,8	1

Для качественной и количественной оценки деятельностного компонента нами разработаны диагностические карты, на основании работ: «Методика оценки уровня квалификации педагогических работников», Института содержания образования государственного учреждения «Высшая школа экономики» [37] и рекомендации по применению критериев и методики оценки квалификации и уровня профессиональной компетентности педагогических работников Архангельской области [47].

Диагностическая карта «Оценка уровня владения педагогическими технологиями» (см. Приложение № 3), позволяет оценить 5 групп умений педагога: организовать социализирующую деятельность (S_1) и самоподготовку воспитанников (S_2), проектировать педагогический процесс

(S₃), выбирать и реализовать программу (S₄), создавать собственные программные и методические материалы (S₅). Подсчитывается среднее значение по каждому показателю и компетентности в целом. Результаты интерпретируются как низкий, средний высокий уровень использования технологий в работе педагога (табл. 8.).

Таблица 8. - Результаты оценки уровня владения педагогическими технологиями

Респонденты	Уровень владения педагогическими технологиями					
	высокий		средний		низкий	
	%	чел.	%	чел.	%	чел.
Педагоги социального приюта «Дельфин»	21	6	48	14	31	9

Наиболее сложными для педагогов оказались умения разработать программные, методические материалы.

Диагностическая карта «Достижения в профессиональной деятельности» (см. Приложение № 4) помогла педагогам оценить свои успехи в профессиональной деятельности по следующим критериям: распространение собственного педагогического опыта (конференциях, семинарах и пр.); результативное участие педагога и воспитанников в конкурсах и фестивалях; наличие авторской методической продукции; наличие опубликованных методических и дидактических разработок, методических рекомендаций, программы, учебно-методических пособий. Показатель, отражающий уровень оценки достижений педагога в профессиональной деятельности, подсчитывается как сумма баллов: от 0 до 6 баллов - низкий; от 7 до 12 баллов - средний; от 13 до 18 баллов - высокий уровень. Результаты диагностики приведены в таблице 9.

Таблица 9.- Оценка уровня достижений педагога в профессиональной деятельности

Респонденты	Уровень достижений					
	высокий		средний		низкий	
	%	чел.	%	чел.	%	чел.
Педагоги социального приюта «Дельфин»	0	0	10	3	90	26

Диагностика выявила затруднения педагогов связанные с отсутствием методических навыков: разработки и систематизации программных материалов. Педагоги, являющиеся сильными практиками, способные организовать и провести яркое мероприятие, оказались не готовы научно описать свои идеи и проекты. Оценка деятельности в сфере достижений производилась по количеству и уровню участия (учреждение, город, регион, область, РФ). Также учитывался педагогический опыт, представленный в виде публикаций, тезисов и докладов. Низкие показатели актуализировали потребность в: пополнении учебно-методической базы учреждения, активизации организационно-методической деятельности, разработке и внедрении эффективной стимулирующей системы.

Суммируя результаты оценок, выделенных нами компонентов профессиональной компетентности, произведенных отдельно и независимо друг друга, делаем следующее существенное заключение: констатируя наличие внешней и внутренней мотивации, значимости профессиональных ценностей и характерных эмпатийных способностей, преобладающее число педагогов не владеет основами самоорганизации и способностью самостоятельно найти выход из нетипичной, конфликтной ситуации, а также пассивны в реализации научно-методической деятельности.

Диагностическое обследование выявило проблемные зоны, на которые необходимо сфокусировать факторы воздействия при формировании профессиональной компетентности педагога.

Зафиксировав данные по каждому респонденту мы определили уровень сформированности компонентов профессиональной компетентности педагогов как сумму значений (табл.10).

По результатам проведённой диагностики выявлен начальный уровень сформированности компонентов профессиональной компетентности педагогов «Дельфина».

Таблица 10. - Сводные результаты сформированности ПКП по итогам констатирующего эксперимента.

Сформированность компонентов профессиональной компетентности педагога (ПКП)	Высокий (кол-во человек)	Средний (кол-во человек)	Низкий (кол-во человек)
Выраженность внешней положительной и внутренней мотивации	12	14	3
Уровень значимости ценностей профессиональной самореализации	13	15	1
Уровень эмпатии	6	19	4
Уровень сформированности навыков коммуникативной деятельности	10	18	1
Уровень владения технологиями профессиональной деятельности	6	14	9
Уровень достижений педагога в профессиональной деятельности	0	3	26
Среднестатистический результат констатирующего эксперимента (человек / %)	7,8 (27%)	13,8 (48%)	7,3 (25%)

Преобладающее количество педагогов продемонстрировало допустимый уровень сформированности исследуемой компетентности (48%), примерно одинаковое количество сотрудников с критическим и оптимальным уровнем сформированности.

Для проверки выдвинутой гипотезы необходим формирующий эксперимент с реализацией выделенных условий, с последующим диагностическим контрольным срезом.

2.2. Проектирование, анализ и обобщение организационно-педагогической деятельности, обуславливающей формирование профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений для несовершеннолетних

Проведя теоретический анализ проблемы, установив начальный уровень компетентности специалистов специализированного учреждения, продолжим работу по реализации поставленной цели, оказывая непосредственное методическое воздействие на педагогов ГКУ СО «Тольяттинский социальный приют «Дельфин».

В соответствии с целью и задачами диссертационного исследования рассмотрим актуализацию процесса формирования профессиональной компетентности педагога специализированного учреждения для несовершеннолетних за счет специальной организации методической деятельности, спецкурса вебинаров, включающего знания о понятии компетентность и практическое совершенствование навыков и умений.

Актуализация (от лат. *actualis* - деятельный, действенный) может означать: принцип деятельности в отождествлении реальности с активностью субъекта; применение актуалистического метода (сравнительно-исторического); применение в исполнение идеи, плана; действие, направленное на приспособление чего-либо к условиям данной ситуации; и др. [25].

В контексте нашего исследования мы трактуем актуализацию как переход из латентного потенциального состояния в актуальное, востребованное современной действительностью.

Ресурс в переводе с французского *ressource* - вспомогательное средство, источник, запас чего-либо. Мы подошли к пониманию ресурса как фактора, способствующего путем запланированных преобразований достичь желаемый результат [25].

Таким образом, «актуализация... за счет специальной организации методической деятельности», в рамках исследования понимается как применение современных форм и методов методической работы для получения оптимального результата.

Организационно-управленческая структура учреждения призвана интегрировать человеческие и электронные ресурсы. В век информационных технологий объединение и модификация возможностей реорганизует их в методический арсенал.

Организационно-методическая работа учреждения должна учитывать следующие факторы: реабилитационно-воспитательные задачи; особенности воспитательской деятельности; уклад, сложившийся в коллективе; результаты диагностики педагогов в сопоставлении с результатами деятельности учреждения; этические, материально-технические, управленческие и другие условия. Методическая деятельность строится с учетом идеологии конкретного учреждения, отрабатывая на практике инновационные технологии и экспериментально проверяя педагогические теории, подвергая их анализу в кругу единомышленников.

Построение маршрута компетентности педагога начинается с диагностического этапа, различный начальный уровень предполагает дифференцированный подход к каждому сотруднику. Маршрут компетентности включает в себя: прогноз профессионального становления; анализ успехов и неудач деятельности, с возможностью коррекции; создание системы саморазвития на основе методической поддержки; формирование психолого-педагогического мышления; совершенствование методической культуры педагогов. Полученные в ходе диагностики данные о наличии мотивации, эмпатических способностей, об уровне коммуникативных, рефлексивных навыков дают возможность индивидуализировать маршрут компетентности педагога.

По результатам констатирующего этапа педагоги приюта «Дельфин» условно разбиты на три подгруппы с критическим, допустимым и

оптимальным уровнем сформированности профессиональной компетентности, с их учетом выстроен дифференцированный маршрут компетентности педагога (табл. 11).

Таблица 11. - Индивидуальный маршрут компетентности педагога

Педагоги с оптимальным уровнем сформированности профессиональной компетентности	Педагоги с допустимым уровнем сформированности профессиональной компетентности	Педагоги с критическим уровнем сформированности профессиональной компетентности
<i>Цель:</i>		
Реализация локальных педагогических экспериментов, творческого поиска, проектной деятельности	Обобщение и структурирование личного педагогического опыта	Интериоризация базовых педагогических категорий и освоение педагогических технологий
<i>Формы работы:</i>		
<p>Актуализация индивидуального педагогического профиля: подготовка статей, рекомендаций, исследовательского материала.</p> <p>Творческий поиск.</p> <p>Организация и участие в: - оперативно-проблемных совещаниях «Угол зрения»; - научно-исследовательских конференциях; - областных семинарах по актуальным проблемам.</p> <p>Экспертная работа.</p>	<p>Фильтрация альтернатив и генерация собственной методической информации</p> <p>Перенос теории в формат опытно-экспериментальной деятельности -openclass</p> <p>Развитие эвристического мышления. Систематизация педагогического багажа, для перспективного участия в профессиональных соревнованиях уровня «masterclass»: семинары, конференции, конкурсы.</p>	<p>Сотрудничество с передовыми коллегами в режиме openclass и наставничества.</p> <p>Анализ педагогической литературы</p> <p>Мониторинг педагогических инноваций.</p> <p>Профессиональное самовоспитание в обстановке обучающих семинаров и конференций</p> <p>Овладение педагогическими навыками при направляющем воздействии методиста.</p>

Организованная научно-методическая работа не только способствует формированию педагогической компетентности, но и повышает качество оказания социально-реабилитационных услуг.

В основу методической работы Тольяттинского социального приюта

«Дельфин» нами был положен спецкурс вебинаров и тренингов «Маршрут профессиональной компетентности педагогов специализированного учреждения», программа которого представлена в Приложении А.

Таблица 12. - Тематический план спецкурса вебинаров и тренингов

№ п\п	Наименование темы	Количество часов		
		Теория (вебинары)	Практика	Самостоятельная работа
	Блок 1.	3		3
1.	Профессиональная компетентность педагога специализированного учреждения для несовершеннолетних			
1.1.	Научный профиль: основные компоненты, входящие в состав понятия «компетентность».	1		
1.2.	Компоненты трудовой функции в соответствии с профессиональным стандартом («Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере»)	1		2
1.3.	Деятельность педагога в условиях социально-реабилитационного процесса	1		1
	Блок 2.	2	4	3
2.	Маршрут профессиональной компетентности педагога			
2.1.	Исследование результативности и эффективности деятельности педагога (сфера достижений).	1	2	1
2.2.	Роль самообразования и саморазвития	1	2	2
	Блок 3.	3	16	3
3.	Аспекты формирования профессиональной компетентности педагога			
3.1.	Психолого-педагогический аспект	1	6	2
3.2.	Социально-педагогический аспект	1	6	
3.3.	Творческая самоактуализация	1	4	1
	Блок 4.	2	5	6
4.	Технологии профессиональной деятельности педагога			

4.1.	Современные педагогические технологии	1	3	4
4.2.	Проектирование социально-реабилитационного процесса	1	2	2
ИТОГО: 50 часов		10	25	15

Спецкурс занятий рассчитан на формирование у педагогов психолого-педагогического мышления и практических навыков с учетом особенностей реабилитационно-воспитательного процесса учреждения.

В процессе достижения цели решается ряд следующих задач:

- помочь педагогу соответствовать современным тенденциям в профессиональной деятельности;
- предоставлять актуальную образовательную информацию;
- научить осознанному владению современными технологиями педагогической деятельности в решении нетипичных воспитательских задач;
- способствовать обмену опытом, предложений и совместному он-лайн обучению;
- обеспечить необходимыми ресурсами для усвоения материала;
- сформировать понятийную базу;
- мотивировать к профессиональному самосовершенствованию.

Занятия спецкурса построены с учетом основных **принципов образования**: систематичности, преемственности, последовательности.

Осознанное, позитивное усвоение сущности получаемых знаний в процессе активной познавательной и практической деятельности придает обучению воспитывающий характер, формируя необходимые психолого-педагогические компетенции (качества). Симбиоз сознательности и активности формирует самостоятельность суждений, заключений, правильную оценку обстановки и успешное решение нестандартных педагогических ситуаций, а также стимулирует творческую активность. Обучение с широким использованием наглядности и ИКТ позволяет эффективнее усваивать приемы педагогической деятельности и формировать критическое мышление, являющейся основой для самостоятельной работы.

Принцип систематичности и последовательности предполагает обучение в определенном порядке, он построен не только на долговременном запоминании материала, но и его интериоризации при систематическом повторении. Его платформу составляют научно-сформулированные положения: основательность усвоения новой информации находится в зависимости от объективных факторов (структуры, содержания, методов и др.) и субъективной позиции обучаемых к данным знаниям, обучению. Я.А. Коменский [45] обращал наше внимание, что глубокое осмысление и запоминание – нерушимые звенья одной цепи. Он считал совершенно необходимым, чтобы «сегодняшнее закрепляло вчерашнее и открывало путь к завтрашнему». Прочность усвоения педагогом знаний, навыков, умений достигается использованием разнообразных методов обучения, поскольку однообразные формы работы снижают заинтересованность. Систематическая диагностика и оценка знаний, наряду с повторением материала, активизирует мыслительную деятельность педагогов и совершенствует механизм выработки причинно-следственных связей.

Преимственность в обучении реализуется в процессе планирования, располагая содержание тем таким образом, чтобы изученные ранее понятия закреплялись в ходе тренинговой, практической деятельности. Мы учитывали данный принцип в тематическом плане спецкурса, включив следующие приемы обучения: усвоение (теория), повторение (практика), закрепление (самостоятельная работа) и формы контроля. Следует не забывать о мотивирующих факторах: создании ситуации успеха, поощрении успешных в обучении педагогов и презентации их опыта. Тактика взаимодействия позволяет объединить работу блоков (модулей) и иерархизировать отдельные ситуации в целостный процесс обучения.

Уникальность программы спецкурса строится на цифровом обучении и актуальности предлагаемой информации в сфере социальной реабилитации. Использование инновационных технологий в методической работе является принципиальным отличием от общепринятого традиционного обучения

сотрудников учреждений подведомственных Министерству социально-демографической и семейной политике, а также служит стимулирующим фактором проявления творческой активности педагогов, мотивируя к переходу на новый профессиональный уровень деятельности.

подача теоретической части материала вызывает интерес своей формой и прогрессивностью задействованных лиц, обеспечивая дальнейшее активное участие в практической и самостоятельной работе. Для того чтобы стать участником вебинара, достаточно иметь подключение к интернету и работающие колонки. Он-лайн мероприятие не ограничивает количество участников, измеряя возможное число слушателей десятками, сотнями и тысячами, позволяет проводить совещания, методические объединения, демонстрировать презентации. Участник, извещенный о сеансе связи заранее, планирует свое участие в удобной для себя форме: прямая трансляция, с возможностью задать вопрос через чат или просмотр занятия в записи. Преимущество удаленного показа наиболее эффективно сочетается со скользящим графиком работы педагогов, не отягощая утомительными переездами и гибко встраиваясь во все жизненные аспекты. Мгновенный обмен файлами, доступность приложений без дополнительных затрат - стимулирует активность участников; а повторный просмотр материалов встречи дает возможность педагогам с критическим уровнем педагогической компетентности эффективно его усваивать. Педагог-участник осваивает прогрессивные технологии, которые также, впоследствии, может применять в своей деятельности, дистанционное обучение прочно входит в нашу жизнь и скоро станет неотъемлемой частью таких уже привычных для нас технологий.

Таким образом, проведение вебинаров позволяет оптимизировать бюджетные и временные ресурсы, без учета местонахождения участников. Выделим следующие качественные преимущества вебинара: технологизация рутинных процессов поддерживает интерес; индивидуализация и дифференциация адаптирует процесс обучения, способствует повышению

мотивации; возможность возвращения к изученному материалу оптимизирует его усвоение. Мотивирующей составляющей вебинара стала возможность (получения) скачивания педагогом сертификата участника вебинара. Последующее выполнение тренировочных упражнений компенсировало недостаток вебинара - отсутствие личного общения с тренером.

Методические объединения в формате вебинаров проводились в течение года (с октября 2015 г. по апрель 2017 г.).

В концепции системной работы на официальном сайте был создан **методический модуль**, аккумулирующий теоретический и практический материал. Возможность удаленного участия в вебинаре нашла свое продолжение в методическом модуле, что позволило педагогам более гибко подходить к процессу познания, распределяя временной ресурс и индивидуализируя работу. Деятельностная составляющая воплотилась в полной мере в непосредственной работе модуля, мотивируя педагога к творческому переосмыслению своей деятельности с использованием ИКТ. Методическая база модуля предлагает в широком доступе материалы спецкурса, записи прошедших вебинаров, опыт коллег в формате презентаций, сценарии, рабочие листы, технологические карты, актуальные учебные материалы. Работа с модулем способствовала формированию и закреплению практических навыков использования педагогом ИКТ и стала еще одной ступенью формирующей новое педагогическое мышление и будущую модель собственной педагогической деятельности.

При проектировании содержательной части лекционного материала в первую очередь учитывался уровень подготовленности и личностные особенности педагогов; а во вторую очередь - возможность последовательного закрепления знаний во время практической части, преимущественно тренинговой формы, играющей значимую роль в формировании профессиональной компетентности.

Тренинг дает возможность получить навыки практической работы и обмениваться опытом с коллегами, одновременно усиливая существующую мотивацию. Тренинг снимает или существенно уменьшает естественное сопротивление обучению, которое связано с затратами сил и времени. Во время практического занятия концентрация внимания участников сохраняется на высоком уровне, поддерживая интенсивность мыслительных процессов, что позволяет усвоить необходимый материал за короткий срок. Кроме того тренинг выполняет функцию профилактики профессиональной деформации (деструкции) педагогов.

Групповая работа, применяемая на тренинге, значительно продуктивнее индивидуальной, так как обусловлена взаимным влиянием участников обучения. Точка зрения, сформировавшаяся при групповом обсуждении, тверже отстаивается, ее устойчивость к воздействию окружающей среды и обстоятельствам значительно выше. Взаимное обсуждение и поиск решения проблем служат источником инициативного поведения в познавательной сфере. Совместная групповая работа особо значимая форма взаимодействия, благодаря наличию обратной коммуникативной и функциональной связи.

Повышение профессиональной компетентности педагога с помощью проведения лично ориентированного тренинга происходит через усвоения профессиональных свойств, качеств и заданных социумом образцов поведения. Установленный на тренинге организованный режим саморазвития и самокоррекции является «формообразующим» личность педагога адекватно поставленным целям и задачам.

Цель тренинга – актуализировать профессиональный потенциал педагога. Задачи тренинга: повысить социально-педагогический и психолого-педагогический аспекты компетентности, (а также аутокомпетентность) специалистов; содействовать развитию мотивации к достижению, к успеху; сформировать навыки овладения современными педагогическими технологиями.

Мы абсолютно уверены в том, что содержательная сторона тренинга постоянно обогащается за счет наличия обратной связи, которая не только помогает в процессе общения установить уровень компетентности педагогов, но и акцентирует внимание на максимально эффективных моментах тренинга в ходе рефлексии. Обратная связь служит источником личной информации о каждом участнике (способности, недостатки), предоставляя возможность внести корректирующие изменения в механизм формирования личностных и профессиональных качеств педагогов с учетом их особенностей. Система тренинговых занятий (включающая игру, дискуссию, упражнение, обсуждение) строится на взаимопонимании, эмоциональном контакте участников и желании работать в группе.

На основании многолетнего опыта работы, мы сделали вывод, что указать человеку на его профессиональные и личностные недостатки явно недостаточно и малоэффективно, так как вызывает ответную защитную реакцию, необходимо планомерно подвести его к самоанализу, чтобы он сделал самостоятельное заключение. Принятое впоследствии самостоятельное решение к изменениям имеет внутреннюю личностную мотивацию. Инициировали данный процесс к действию отношения, которые складывались в микрогруппах. Обмен впечатлениями и мнениями в ходе взаимодействия в группе, переводит суждения из внутреннего мыслительного плана во внешний путем вербализации. Этап самодиагностики во время проведения тренинга служит предпосылкой этому процессу. Во время диагностики педагог сам констатирует собственные успехи и трудности, проводит анализ и ищет коррекционные пути. С опорой на показатели самодиагностики устанавливались цели и задачи, выстраивалось содержание индивидуального маршрута профессиональной компетентности.

Мы считаем, что в результате тренинга приобретает дополнительное знание – информация о том, как тебя воспринимают другие участники, какие они строят предположения о твоём характере, поведенческих реакциях,

намерениях и прочее. Собрав данные можно сопоставить представления других с собственной оценкой, что поможет осознать меру соответствия приписываемых свойств и причин поведения. Следует отметить особую полезность навыка сбора информации о человеке с возможностью последующего анализа и прогноза поведения для дальнейшего эффективного выстраивания взаимоотношений. В условиях специализированного учреждения педагог работает с подростками, склонными к девиантному поведению и самовольным уходам, владение подобным навыком значительно улучшает качество социально-реабилитационной работы и повышает эффективность взаимодействия с детьми. Предусмотреть негативные формы поведения воспитанников значит на девяносто процентов предупредить их, не допустить асоциальное развитие событий, способное усугубить и без того трудную жизненную ситуацию ребенка.

Тренинг имеет свой алгоритм проведения, где каждое занятие начинается с эмоционального ключа, задача которого создание атмосферы доверия и сотрудничества, преодолев барьеры сопротивления. Активация положительных эмоций естественным непринужденным образом снимает скованность, актуализирует внутреннюю мотивацию педагога. Необходимо учитывать и возможные деструктивные тенденции, способные разрушительно влиять на микроклимат группы, нарушая ход занятия.

Немаловажен позитивный настрой самого преподавателя, передающийся группе и корректирующий формы реакций участников в сторону продуктивного сотрудничества. Благоприятный эмоциональный климат принципиально важен для конструктивного общения, так как пробуждает лучшие человеческие чувства и ценности.

Структура занятий predetermined в вводной частью, основной и завершением. Разминочные упражнения помогают ведущему оценить эмоциональное состояние группы и скорректировать его во время работы, переключая участников с личных забот на ситуацию «здесь и сейчас».

Обычно занятие начинается ритуалом приветствия, во время которого

звучат приятные пожелания или любимая фраза «вселенная мне улыбается и все у меня получается». Возможны любые производные актуальных высказываний, в том числе предназначенные группе целиком, объединяющего характера, иницирующие чувство принадлежности группе. На наш взгляд, например, оптимально использовать игру-приветствие «Снежный ком», во время которой каждый игрок называет свое имя и всех предыдущих участников, соответственно последний называет всех, также можно вводить дополнительные положительные эпитеты. Хорошо зарекомендовали себя игры «Имечко», «Вертушка», «Комплимент» и др.

Применяя игровые формы работы, мы отметили положительный сдвиг в коммуникативной активности и поведенческой раскрепощенности педагогов. Проигрывая, педагог фактически проживает ситуации, наиболее часто вызывающие затруднения в его профессиональной деятельности. Вторичная задача пролонгированного процесса обучения – объединение участников, создание коллектива единомышленников, способного в дальнейшем к слаженной и целенаправленной работе в условиях специализированного учреждения. Прохождение педагогами таких упражнений как «Круг», «Война стихий», «Воздушный шар», «Горячий стул» актуализировало их внутренний эмпатийный потенциал и рефлексивные способности, психологически приблизив к душевному состоянию воспитанников.

Руководствуясь принципами гуманизма и личностно-ориентированного взаимодействия, мы включили в тренинг зарекомендовавшие себя упражнения, например игру «Симпатия», способствующую переходу к позитивному мышлению участников, через поиск положительных качеств и благоприятных прогнозов. Все компоненты программы спецкурса подчинены идеи комплексности, на занятиях «Профессионал», «Кредо», «Команда» педагоги спланируют, разработывают общий план действий, формулируют девиз и педагогическое кредо. Формированию отношения к профессии и определения своего места в ней способствуют занятия-визуализации, во

время которых педагог концентрируется на вопросах «чего я хочу достичь в профессии?», «в чем смысл работы педагога?». При общем обсуждении педагогам предоставляется возможность сопоставить суждения и выработать максимально оптимальный вариант, который в дальнейшем может стать ведущим в профессиональной деятельности.

Столкновение со стереотипным восприятием действительности и шаблонностью поведения необходимый этап изменения поступков педагога от привычного способа реагирования к новой модели поведения. Занятие «Паутина» имитирует ситуацию взаимовыручки и созависимости, невидящий участник должен выполнить задание опираясь на подсказки партнеров, передающих ему сигналы с помощью веревок привязанных к его поясу. Подобрав предметы с пола, центральный участник обретает зрение и любые возможности для повторного выполнения задания – теперь четверо коллег становятся незрячими и не только не могут помочь ему, но и служат помехой, поскольку продолжают натягивать привязанные к поясу веревки. В первой части задания напарники помогают ведомому, спланировав в единую команду и совместно достигая нужного результата. Вторая часть задания и является главной целью – демонстрацией созависимости. Новая инструкция к выполнению задания никак не ограничивает действия ведомого, напротив он получает право на любые действия, которые посчитает необходимыми для достижения результата. Удивительно, но факт, не один из участников не попытался избавиться от пут, а продолжал договариваться с партнерами, об ослаблении веревок, чтобы иметь возможность передвижения. Педагог проявлял стереотип беспомощного поведения, предполагая, что выученные правила поведения единственно верные, тем самым программируя себя на зависимость от других. Анализ занятия раскрыл психологический механизм самоограничения, предлагая к обсуждению следующие заключения: «Какие ограничения существуют в вашей жизни?», «действительно ли вы должны находиться в зависимости от других?».

Осознание проблемы дает шанс к изменению, переоценке педагогом

собственного потенциала и мотивации к развитию новых качеств. Глубокий самоанализ является залогом глубокой внутренней работы, интенсификации возможностей и мобилизации ресурсов. Контролируемый микроклимат группы способствует минимизации защитных механизмов, располагает к откровенности, доверию, взаимному уважению и поддержке. Совокупное воздействие факторов неотъемлемое условие перехода к обновленной модели профессиональной личности педагога. Проработка психолого-педагогического аспекта личности педагога, одна из наиболее сложных задач тренинга, требующая дифференцированного подхода к каждому субъекту воздействия. Необходимо учитывать субъективные факторы, затрудняющие процесс формирования профессиональной компетентности: отсутствие инициативы, страх перед публичным выступлением и нежелание участвовать в презентациях, негативизм, агрессия, эгоцентризм и тенденции к лидерству, переход на личностный уровень, наличие глубинных личностных проблем и пр. Тренинг наиболее действенный, оперативный способ создания собственной модели педагога-профессионала с учетом индивидуальных особенностей и дальнейшей перспективы ее развития.

Содержательный аспект программы спецкурса базировался на этапах мотивации, изучения информации, усвоения основных понятий, диагностике и рефлексии (в том числе самоанализе).

Предваряло работу по формированию компетентности занятие, посвященное актуальности, цели и задачам спецкурса, мотивирующее педагогов к дальнейшей работе. В ходе первого блока был существенно расширен педагогический глоссарий, подведена научная основа для дальнейшей работы. В процессе знакомства с содержанием дальнейших вебинаров педагогам был проиллюстрирован материал, систематизирующий педагогическую деятельность, обусловленную отличительными особенностями функционирования приюта для несовершеннолетних.

Система оценки качества деятельности педагога приюта строится на соответствии профессиональным стандартам.

Профессиональные стандарты рекомендованы для внедрения всем работодателям, независимо от формы собственности, правовой и организационной форм. Введение профстандартов предполагает решение таких задач как повышение эффективности и производительности труда; модернизация системы оплаты труда; совершенствование кадровой политики и системы управления персоналом. Четкая и ясная структура изложения трудовой функции позволяет определить достойную компетенций и квалификации специалиста должность. Универсальность требований увеличивает востребованность педагога на рынке труда и обуславливает возможность слияния данных по конкретным видам деятельности в единую информационную базу отрасли. Можно прогнозировать последующую актуализацию разработки модели корпоративных и профессиональных компетенций педагогов специализированных учреждений. Педагоги, опираясь на профстандарт, фиксируют существующий профессиональный уровень и планируют дальнейший маршрут профессионального развития и обучения. Наличие потенциальных возможностей, в том числе включение в резерв и конкурсный отбор, повышают мотивацию педагогов к труду и профессиональному росту. По итогам внедрения профессиональных стандартов результат эффективности деятельности педагогов, специализированных учреждений для несовершеннолетних отразится и на деятельности отрасли в целом.

Механизм реализации профстандарта закреплен порядком проведения аттестации, определяющей наличие профессиональных навыков, специальных теоретических знаний и умений применять их в своей профессиональной деятельности.

По результатам аттестации сотрудник педагогического персонала переводится на «эффективный контракт». В соответствии с приказом министерства социально-демографической и семейной политики порядок начисления заработной платы строится на основании «дорожной карты» педагогического персонала Самарской области №166 от 17.04.2013 г.

Стимулирующая выплата за напряженность трудовой деятельности преобразована в выплату по результатам оценки труда педагога.

В практике функционирования специализированного учреждения для несовершеннолетних главной целью оценки результатов деятельности педагогов является их стимулирование, как правило, по итогам выполнения профессиональной деятельности и участия в фестивалях, конкурсах и смотрах различного уровня. Всё это направлено на фиксирование результатов (и находит отражение, прежде всего, в период аттестации педагога), а не на исследование процесса его деятельности. Кроме того, обычная практика основана на поверхностной интуитивной оценке, личных предпочтений или неформальной процедуре. Именно оценивание как часть методической, административной деятельности обладает объективностью тогда, когда процесс или результат деятельности сложен, многогранен; решения, основанные на оценивании, имеют особое значение как для учреждения, так и для самого педагога; и, наконец, для принятия организационных решений нужны неопровержимые данные.

Комиссия по оценке качества педагогической деятельности принимает решение о распределении материальных средств из стимулирующего фонда. Для проведения оценки используются следующие показатели эффективности деятельности: качественная подготовка и проведение мероприятий с воспитанниками; результативное участие воспитанников в творческих конкурсах, фестивалях и др.; распространение педагогического опыта (выступление на педагогических советах, методических объединениях, проведение мастер-классов, обучающих семинаров, открытых занятий и др.); разработка и внедрение авторских программ, методических рекомендаций и материалов, т.п. Количество баллов зависит от участия на уровне: учреждения, района, города, области, РФ.

Предложенная система оценки имеет общие с теорией Васильевой З.И. принципы согласованности всех составляющих отражающих присутствие условий для профессионального совершенствования педагогов, личностного

роста и обеспечивающих качественную работу учреждения [12].

Единая направленность содействовать развитию личности и деятельности педагога, а также повышению качества оказываемых социально-реабилитационных услуг предстает как комплекс, соединенных вместе способностей:

- предложить и обосновать цели оценки качества деятельности;
- организовать проведение оценки, наиболее эффективно обеспечивающей самореализацию и самоутверждение педагогов;
- интегрировать усилия субъектов внешней оценки и самооценки, сделать их наиболее эффективными;
- оценивать личный вклад конкретного педагога в качество предоставляемых услуг и общий результат;
- перевести измеряемые характеристики в управляемые и включить в маршрут профессиональной компетентности педагога, сформировать корпоративную программу профессиональной компетентности учреждения в целом [12].

Информационное наполнение следующего блока соответствует сути его названия «Содержание и методы формирования профессиональной компетентности педагога». Во время занятий были систематизированы педагогические навыки, являющиеся опорными в процессе формирования компетентности: рефлексия, решение конфликтных ситуаций, коммуникация и саморегуляция.

Значительное влияние на исходный уровень сформированности профессиональной компетентности оказали практические занятия по решению конфликтных и сложных нетипичных ситуаций, построенные на владении информацией, анализе, и поиске решения [43].

С целью отработки коммуникативных навыков на практических занятиях применялась работа подгруппами по 3-4 и 5-7 человек. Взаимодействие в малых группах эмоционально и личностно сближает участников, увеличение группы вдвое дает более широкий спектр для

сравнительного анализа и идентификации социального, эмоционального состояния партнера по вербальным и кинестетическим проявлениям. Данный навык весьма ценный в условиях специализированного учреждения в прогностической деятельности педагога: сбор информации о статусе воспитанника и выбор линии поведения с ним.

Эффективность диалогового взаимодействия – способность слушать и слышать, закреплялась в спаррингах (работа по двое). Самостоятельная подготовка и выполнение тестовых заданий в индивидуальной форме способствовала самоанализу и рефлексии педагога.

Мысленное моделирование ситуации, ее переживание способствовало формированию психолого-педагогического мышления и его переводу профессиональных навыков на внутренний план личности. Решение педагогической задачи, построенной на конкретном примере, позволяло педагогу вжиться в условную ситуацию, выяснить суть проблемы и решить ее, реализуя педагогический функционал. Значимым фактором при решении педагогических задач становится совершенствование исследовательской деятельности и непредвзятое отношение к иным вариантам решения. Что делает возможным комплексный анализ и самостоятельное принятие взвешенного оптимального решения, то есть ведет к формированию профессиональной компетенции педагога.

Активная проработка и закрепление происходило в форме тренингов, активного естественного проживания при непосредственном взаимодействии с остальными педагогами.

Разделы программы представлены информационными блоками, с элементами планирования, тестами и заданиями для самостоятельного выполнения.

Согласно программе спецкурса педагоги познакомились со структурой и маршрутом профессиональной компетентности, методами его формирования, а также проанализировали свои знания и умения с помощью диагностических карт. Обязательное анкетирование, позволяет собрать

статистическую информацию и создать адаптированную программу обучения. **Диагностический арсенал** пополнили методики (эмпатии, конфликты, рефлексия). Проведение педагогами самодиагностики способствовало развитию навыка применения диагностического материала и интерпретационные способности.

Самодиагностика как элемент самостоятельной деятельности педагогов по изучению уровней сформированности основных компонентов профессиональной компетентности позволяет педагогу познать себя как субъект профессиональной деятельности:

- выделить личные достижения и затруднения, препятствующие актуализации собственных ресурсов;
- сопоставить существующие качества с необходимыми, критериальными;
- определить направление дальнейшего развития и формирования профессиональной компетентности.

Использованные в ходе реализации программы спецкурса «Маршрут профессиональной компетентности педагога специализированного учреждения» диагностические компоненты представили в совокупности профиль профессиональной компетентности педагога.

Последующее обсуждение результатов помогало расставить векторы дальнейшего профессионального развития и скорректировать маршрут компетентности. В период перехода педагоги испытывали затруднения в применении средств профессионального развития и переосмыслении собственного поведения.

Опираясь на опыт работы современных исследователей [43], в процессе опытно-экспериментальной работы мы добавили проблемно-ориентированный анализ для определения стратегии и тактики своего ближайшего профессионального развития. Педагоги работали над составлением индивидуального маршрута, его содержанием, задачами, формами и методами их реализации.

Блок работы «Педагогические технологии» соответственно был посвящен обогащению педагогического инструментария и овладению современными технологиями, востребованными в профессиональной деятельности. Прежде всего, технологичность процесса состоит в том, чтобы сделать его полностью управляемым, это возможно благодаря применению в педагогической практике технологий и методик. Соответственно технология представляет собой подробный маршрут, обусловленный последовательностью действий, приводящий к нужной цели, с помощью конкретных приемов и методик.

В организационном плане самостоятельная деятельность была построена таким образом: педагогам, особенно с критическим уровнем сформированности профессиональной компетентности, предлагался список тем для самостоятельного изучения и подготовки презентации; педагоги с допустимым и оптимальным уровнем готовили открытые занятия и мастер-классы. Данный дифференцированный подход стимулировал личностную активность с опорой на внутренний интерес и предрасположенность педагога.

В рамках реализации итоговой части программы вебинаров педагогами с допустимым и оптимальным уровнем были продемонстрированы открытые занятия, творческие мастерские, занятия клуба, лавка чудес, СЭВ. Группа педагогов, обладающих критическим уровнем сформированности профессиональной компетентности, в ходе обучения активно выполняли самостоятельную работу, расширив методические горизонты педагогической деятельности, тем самым достигнув осознанного владения педагогическими технологиями и методиками (их элементами).

По результатам четвертого блока педагоги с оптимальным уровнем сформированности профессиональной компетентности презентовали в формате мастер-классов авторские проекты, участвовавшие в областном конкурсе педагогических инноваций «Социодрайв» и занявшие призовые места. Можно уверенно заявить о достижении цели сформулированной как

«реализация творческого поиска, проектной деятельности».

Позитивным изменениям в функционировании приюта и повышения качества его деятельности может способствовать внутренняя перестройка системы оценки качества с усилением внутреннего контроля стимулирующего развитие рефлексивно-оценочных навыков педагогических и руководящих работников. Эффективное внедрение возможно при условии соблюдения следующих принципов:

- соответствие культуре учреждения, контексту, в котором она действует;
- высокий уровень ответственности всего коллектива, «болеющего душой» за реализацию поставленных целей;
- участие заинтересованных лиц на всех этапах реализации системы (от моделирования до внедрения);
- реализуется программа спецкурса по развитию качеств, необходимых педагогам «Маршрут профессиональной компетентности»;
- регулярный мониторинг процесса.

Подчеркивая ведущую роль **психолого-педагогического** аспекта в ходе организации оценочного комплекса качества функционирования педагогического кадрового состава, кратко изложим процесс регулирования индивидуальной результативности (по Г.Б. Морозовой), а также мероприятия, реализованные в ходе исследования. Гипотетически выделим этапы процесса:

1 этап. Объединение частных и общих целей с учетом требований к деятельности отдельного педагога и учреждения в целом.

В процессе внедрения спецкурса «Маршрут профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений» педагогический персонал приюта «Дельфин» принимал активное участие в разработке критериев компетентности, тем самым обогащая свой научно-теоретический уровень и приближаясь к современному облику педагога. В ходе эксперимента уточнялись и дополнялись функциональные обязанности

воспитателей специализированного учреждения с учетом квалификационных справочников и специфики деятельности.

2 этап. Фиксирование выделенных критериев и показателей, с целью приобретения достоверных оценок, с возможностью их проверки, путем количественного и качественного сопоставления плановых и фактических результатов оценки труда. Реформирование бальной системы оценки качества деятельности.

3 этап. Оценка профессиональной компетентности работника.

В задачи менеджмента входит анализ и оценка заявленных и требуемых компетентностей, способных обеспечить достижения результата. Анализ расхождения выявляет соотношение зависимости между *могу* (реально имеющиеся компетентности), *хочу* (индивидуальные потребности), *надо* (потребности организации).

Участие педагогов в проведении оценки не только мотивирует их на дальнейший профессиональный рост, но и способствует оптимизации путей решения педагогических задач, ситуаций, а также обуславливает переход на осознанную самоактуализацию и саморазвитие. Результаты оценки фиксирует руководитель отделения, дополняя отчет (рапорт) экспертными комментариями, в итоге принимается решение о форме поощрения сотрудника, презентации опыта его работы, включения в экспертную группу. Оценки также подвергаются авторские программы и методические разработки педагога.

По итогам проведенной работы можно сделать заключение, о наполняемости социально-реабилитационного процесса: успешно и в полном объеме функционирует форма работы воспитателя с детьми «Клуб выходного дня»; на основании рабочих программ педагоги готовят совместно с детьми мероприятия, низкий уровень вовлечения детей в творческие конкурсы; особо важными воспитатели считают навыки ЗОЖ и общения, отдавая им предпочтение, перед познавательными и учебными.

В вопросе профессиональной компетентности педагоги сделали акцент на наглядно-дидактическое оформление программы, описательный способ самоанализа, выявляет проблему с постановкой задач и логики достижения результата; сложности с отождествлением конфликтов в группе с недостатком собственной деятельности.

Следовательно, навыки педагогической рефлексии, проблемно-ориентированного анализа и критического мышления сформированы слабо.

Система индивидуальной результативности педагога нуждается в доработке, как в содержательном, так и в методологическом аспекте. Однако, согласно первым результатам эксперимента, основанным на анкетировании и наблюдении, становится, очевидно, что целесообразна регулярная процедура оценки трудовых показателей педагогов и использование этих результатов в целях улучшения качества и эффективности работы, при выборе мер стимулирования. Учрежден и ежегодно проводится профессиональный конкурс «Лучший специалист года». По итогам конкурса лучшие по профессии получают денежное поощрение и благодарственное письмо. Хорошо зарекомендовала себя форма размещения на Доске почета с признанием значимости профессионального вклада сотрудника в общие коллективные цели.

И последний, 4 этап. Разработка и внедрение индивидуальных маршрутов повышения профессиональной компетентности работника, на базе программы спецкурса.

Мы считаем, что для решения реабилитационных задач в приюте должны работать подготовленные специалисты. Кроме того компоненты реабилитационного процесса: задачи, содержание, формы и методы должны быть подчинены идее комплексности и выступали в определенной системе.

«Комплексный подход» подразумевает не просто сумму параллельных действий, а взаимодействие участников социально-реабилитационного процесса. Взаимодействие в данном конкретном случае понимается не как самоцель, а инструмент, с помощью которого решаются задачи социальной

реабилитации дезадаптированных подростков. Взаимодействие обладает выраженным гуманистическим характером, способствует созданию максимально благоприятные условия для социального возрождения воспитанника.

По результатам включения педагогов в опытно-экспериментальную работу можно резюмировать несомненную целеустремленность педагогов к самосовершенствованию и возросшую эффективность практических умений.

Таким образом, в ходе опытно-экспериментальной работы была реализована в практике функционирования Тольяттинского социального приюта «Дельфин» программа спецкурса по формированию профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений для несовершеннолетних.

Общий анализ результатов эксперимента, их количественные и качественные значения представлены в следующем параграфе.

2.3. Динамика результатов опытно-экспериментальной работы

В данном разделе магистерского исследования нами изучена организация опытно-экспериментальной работы, её содержательные составляющие (цель, задачи, этапы и условия). Работа проводится в естественных условиях, оценка результатов экспериментальной деятельности строится через соотношение и сопоставление данных, полученных на разных этапах исследования.

Экспериментальной платформой послужил социальный приют для детей и подростков г. Тольятти, в исследование был вовлечен весь кадровый педагогический состав учреждения в количестве 29 человек.

Согласно основным приемам построения исследовательской деятельности и этапному подходу, мы запланировали следующие этапы реализации эксперимента: подготовительный, основной и заключительный.

Подготовительному этапу соответствовал констатирующий эксперимент. За период с 2015-2016гг. был также проведен анализ научной литературы; определены противоречия существующим запросом общества в компетентных педагогах специализированных учреждений и сложившейся базой образовательной среды и на их основе сформулирована гипотеза, выдвинуты задачи; уточнены ведущие понятия исследования, разработана диагностическая стратегия фиксирования изначального уровня развития профессиональной компетентности. На данном этапе преобладали теоретические методы исследования, а также проведен констатирующий эксперимент.

Результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента, продемонстрировали нам, что преобладает средний уровень сформированности профессиональной компетентности педагогов (ПКП) (48%) (табл.10.).

На протяжении 2016 - 2017 гг. в ходе реализации основного этапа, нами разработан и проведен формирующий эксперимент для проверки гипотезы исследования. Второй этап сопровождался эмпирическими методами исследования с систематической фиксацией, синтезом и анализом результатов. Проведена экспериментальная проверка действенности организационно-педагогических условий формирования ПКП специализированных учреждений.

Третьему заключительному этапу соответствовал практический метод исследования – контрольный эксперимент. В 2017 году наряду с практической работой, систематизировались и анализировались итоги исследовательской работы, определялась логика изложения материала, формулировались практические и теоретические заключения, выводы диссертационного исследования, осуществлялось оформление полученных данных. Сопоставление количественных показателей, на разных этапах экспериментальной деятельности стало возможным путем сравнительного анализа процентных значений, полученных в начале и конце исследования.

Применив во второй раз на практике выбранные нами ранее методики, мы можем провести анализ динамики формирования исследуемой компетентности. Полученные данные подтверждают наличие положительной динамики сформированности ПКП.

Обобщенные результаты заключительного этапа опытно-экспериментальной работы представлены на рисунке 1 и в таблице 13.

Таблица. 13.- Результаты измерений уровня сформированности ПКП до и после эксперимента

Уровни сформированности ПКП	до начала эксперимента		после окончания эксперимента	
	%	человек	%	человек
Оптимальный	27	8	52	15
Допустимый	48	14	41	12
Критический	25	7	7	2

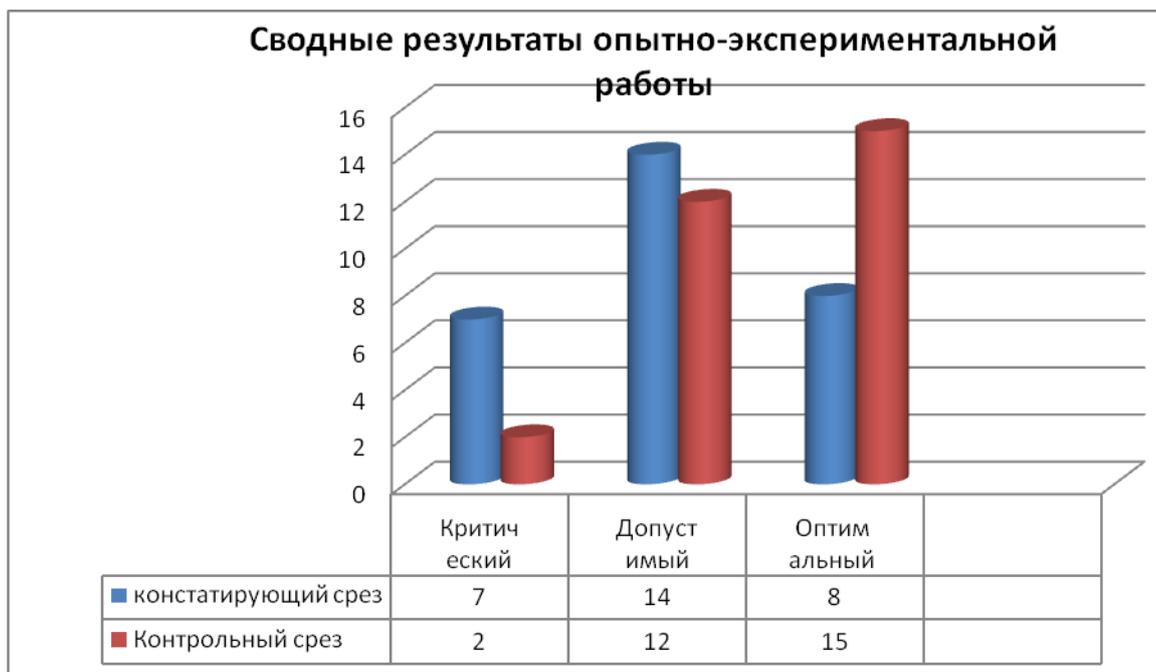


Рис. 1. Уровни сформированности профессиональной компетентности педагогов на начало и конец исследования

Результаты констатирующего эксперимента показали, что 25% педагогов обладают критическим уровнем сформированности профессиональной компетентности (7 человек), на конец эксперимента количество снизилось до 7% (у 2 резидентов отмечается остановившееся развитие). На фоне стабильности и легкой положительной динамики сотрудников с допустимым уровнем сформированности ПКП количественный состав педагогов с оптимальным уровнем возрос практически вдвое. Основной костяк группы (41%) обладая допустимым уровнем, находится в непосредственной зависимости от наличия формирующих условий, реализация которых – залог их дальнейшего прогресса.

На диаграмме (рис.2.) представлены в наглядной форме результаты сформированности внешней и внутренней мотивации резидентов. После проведения формирующего эксперимента на 25% увеличился критерий выраженности положительной мотивации, что в свою очередь говорит об усилении позиций мотивации профессиональной деятельности.

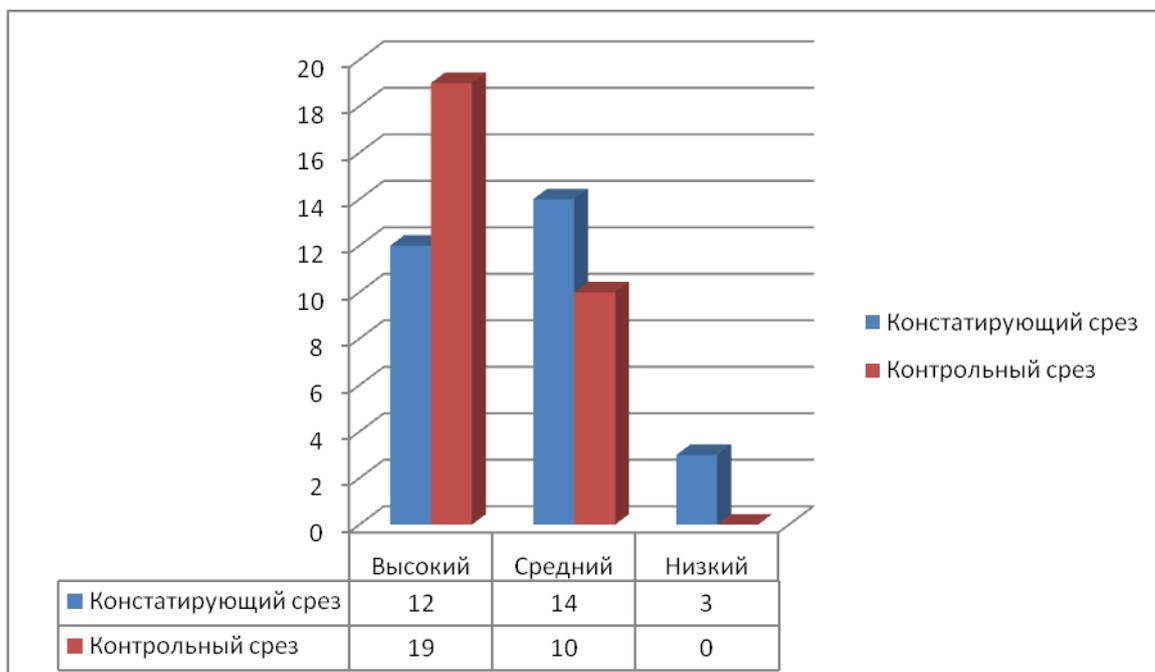


Рис.2. Выраженность внешней положительной и внутренней мотивации на начало и конец эксперимента

Показатель ценности профессиональной самореализации изменился со знаком плюс на 21%, при этом низкий уровень достиг нулевого порога. Следовательно, ценностные установки сформированы у всей экспериментальной группы: у трети педагогов на среднем уровне и две трети – высоком (рис.3).

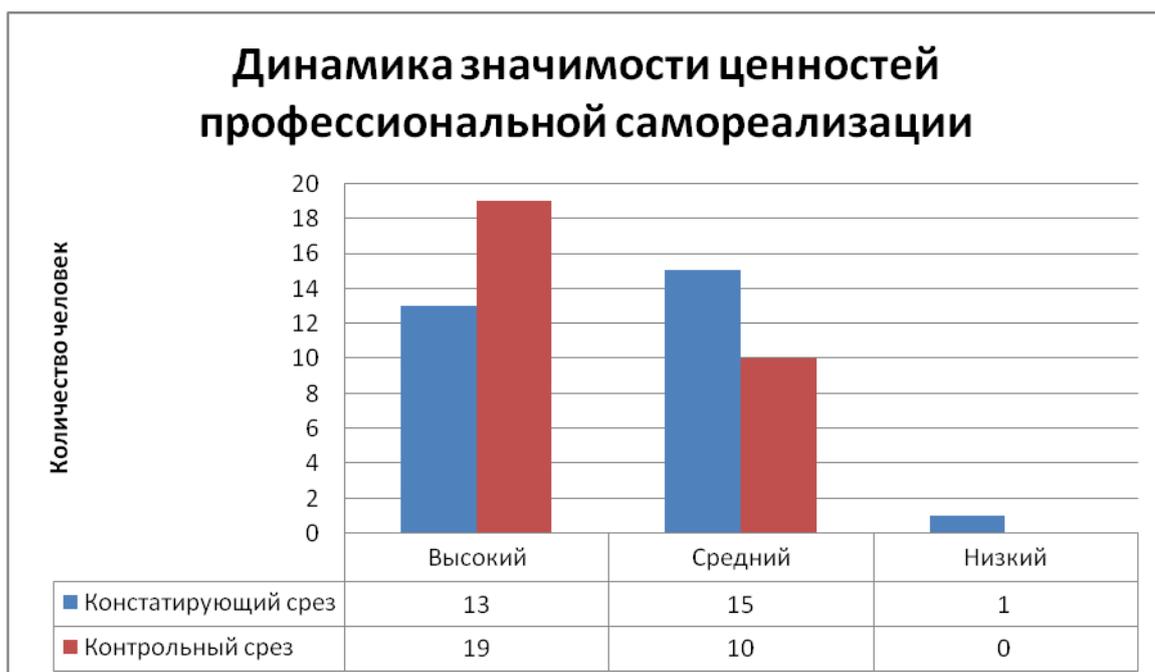


Рис.3. Уровень значимости ценностей профессиональной самореализации

По итогам педагогического эксперимента зафиксирован рост показателя сформированности эмпатийности, на 11% возрос высокий показатель и на 5% средний, педагоги с низким уровнем эмпатии отсутствуют (рис.4).

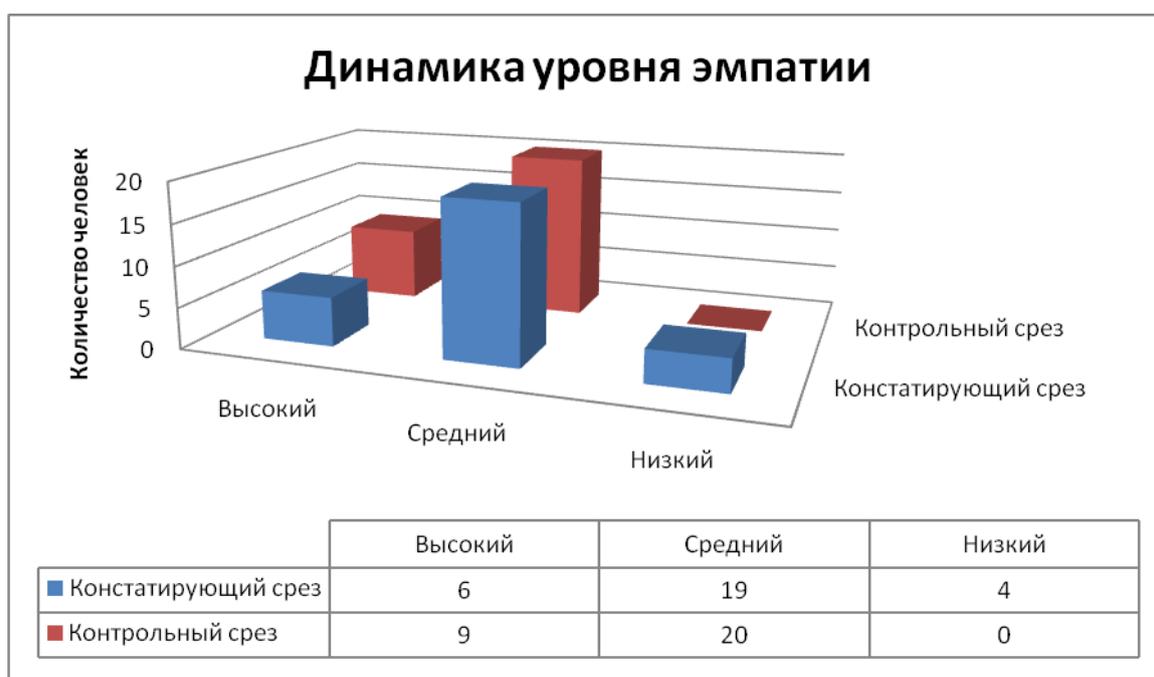


Рис.4. Динамика уровня эмпатии до начала и после окончания эксперимента

Сравнивая результаты контрольного и констатирующего экспериментов, мы отметили положительную динамику уровня сформированности коммуникативной деятельности (рис.5). Преобладающее большинство педагогов на конец эксперимента (72%) сформировали высокий уровень коммуникативной деятельности, качественно улучшили свои позиции 37% респондентов.

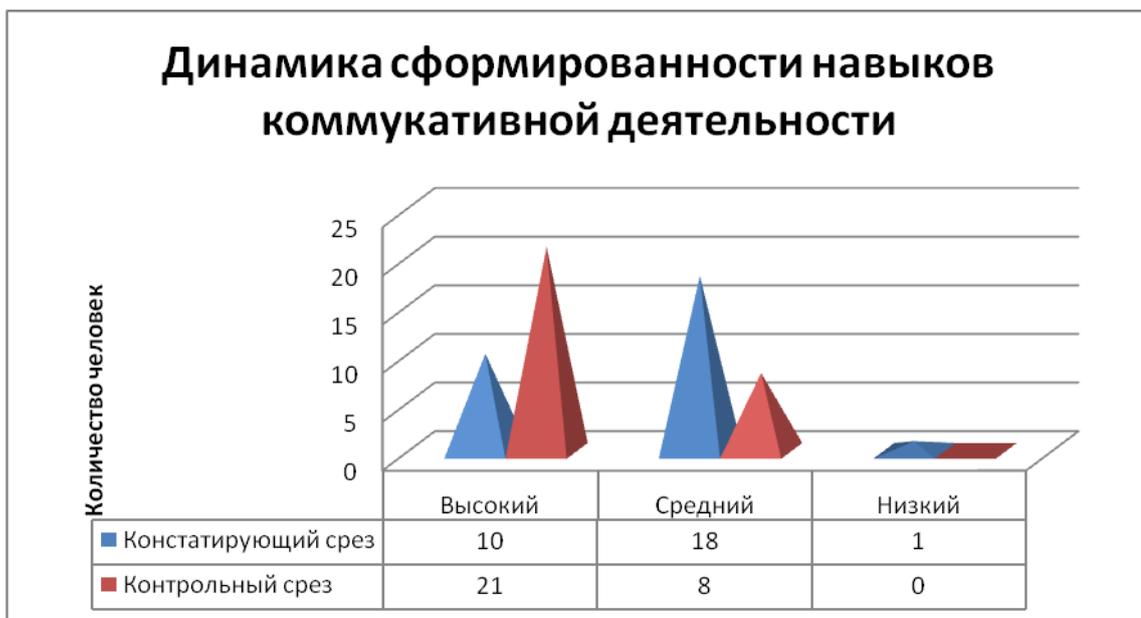


Рис.5. Динамика уровня сформированности навыков коммуникативной деятельности до начала и после окончания эксперимента

На диаграмме (рис. 6.) видно, что изменения по итогам эксперимента можно интерпретировать как значительные: снизилось количество педагогов, обладающих низким и средним уровнем владения технологиями профессиональной деятельности, значительно увеличился педагогический состав с высоким уровнем технологических умений, на 32%.

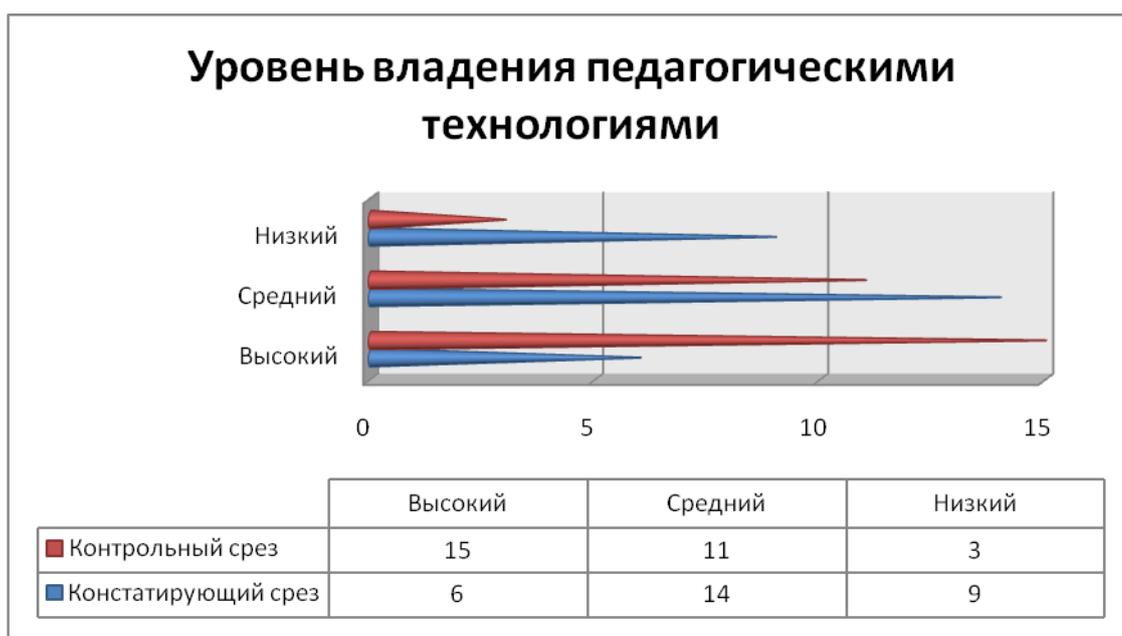


Рис.6. Динамика уровня владения технологиями профессиональной деятельности до начала и после окончания эксперимента

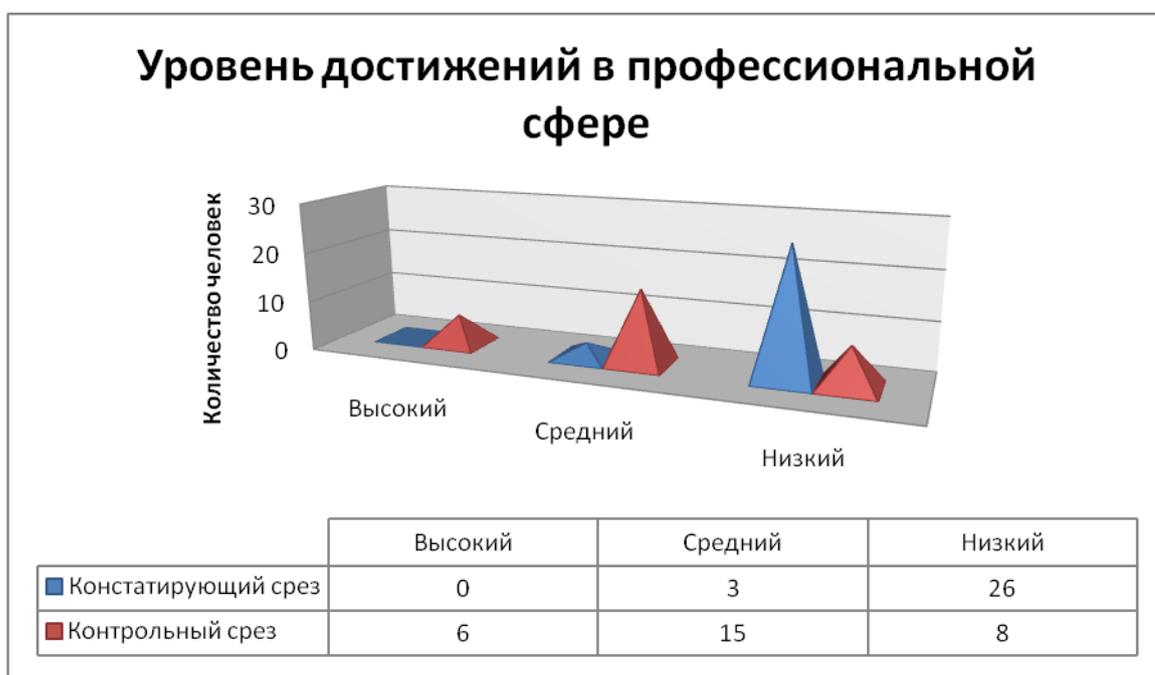


Рис.7. Динамика уровня достижений педагога в профессиональной деятельности до начала и после окончания эксперимента

Результаты диагностики показывают положительную динамику уровня достижений педагогов экспериментальной группы в профессиональной деятельности. На 42% возросло количество педагогов, показавших средний уровень, при этом 6 педагогов достигли высокого уровня (рис. 7).

Интерпретируя результаты, прежде всего, необходимо учитывать специфику деятельности специализированного учреждения для несовершеннолетних (относительной закрытостью, ориентированностью на восстановление и сохранение положительного психоэмоционального состояния ребёнка, высокую сменяемость). Так как учреждения данного типа территориально удалены как друг от друга, так и от вышестоящих организаций, то функциональность имеет циклический, центростремительный характер. Педагоги подобных учреждений социального обслуживания не достаточно ориентированы на научно-методическую деятельность. Этот факт подтверждает актуальность организационно-педагогических условия, способствующих формированию профессиональной компетентности педагогов. Реализация спецкурса залог успешности в формировании и развитии практических умений и навыков педагогов, использованию

современных педагогических и социальных технологий в собственной практической деятельности (табл. 13).

Таблица 13. - Динамическая результативность показателя сформированности профессиональной компетентности

Сформированность компонентов профессиональной компетентности педагога	высокий		средний		низкий	
	до	после	до	после	до	после
Выраженность внешней положительной и внутренней мотивации	12	19	14	10	3	0
Уровень значимости ценностей профессиональной самореализации	13	19	15	10	1	0
Уровень эмпатии	6	9	19	20	4	0
Уровень сформированности навыков коммуникативной деятельности	10	21	18	8	1	0
Уровень владения технологиями профессиональной деятельности	6	15	14	11	9	3
Уровень достижений педагога в профессиональной деятельности	0	6	3	15	26	8
Среднее значение результатов эксперимента	7,8 / 27%	15 / 52%	13,8 / 48%	12 / 41%	7,3 / 25%	2 / 7%

Таблица 14. - Сравнительные данные по критериям сформированности профессиональной компетентности до и после эксперимента.

Критерии сформированности ПКП	Уровень	до		после		Динамика сформированности критериев
		%	чел.	%	чел.	
Выраженность внешней положительной и внутренней мотивации	низкий	10,3	3	0	0	
	средний	48,3	14	34,5	10	- 14%
	высокий	41,4	12	65,5	19	+ 25%
Уровень значимости ценностей профессиональной самореализации	низкий	3,4	1	0	0	
	средний	51,7	15	34,5	10	- 18%
	высокий	44,8	13	65,5	19	+ 21%
Уровень эмпатии	низкий	13,8	4	0	0	
	средний	65,5	19	70	20	+5%

	высокий	20,7	6	31	9	+11%
Уровень сформированности и навыков коммуникативной деятельности	низкий	3,45	1	0	0	
	средний	62	18	28	8	- 34%
	высокий	34,5	10	72	21	+37%
Уровень владения технологиями профессиональной деятельности	низкий	31	9	10	3	-21%
	средний	48	14	38	11	-10%
	высокий	20	6	52	15	+32%
Уровень достижений педагога в профессиональной деятельности	низкий	90	26	28	8	-62%
	средний	10	3	52	15	+42%
	высокий	0	0	20	6	+20%

Качественные изменения показателей наблюдаются по всем критериям, так например, увеличилась доля педагогов, обладающих высоким уровнем на 20-25% по критериям выраженности мотивации, значимости профессиональных ценностей, а также достижения педагогов в профессиональной деятельности. Доля педагогов повысивших свой уровень владения технологиями и коммуникативные навыки составила более 30% (32-37%). Эмпатийный показатель достаточно высокий на констатирующем эксперименте также продемонстрировал положительную динамику на 11%.

Результаты, полученные в ходе эксперимента (табл.14), наглядно свидетельствуют о заметном возрастании уровня профессиональной компетентности педагогов. Уставлено, что по всем критериям возросло количество педагогов, обладающих высоким уровнем сформированности профессиональной компетентности.

Качественно изменился портрет педагога специализированного учреждения. Большинство педагогов экспериментальной группы (52%) имеют оптимальный уровень профессиональной компетентности, их характеризует высокий уровень внутренней и внешней мотивации профессиональной деятельности, социально-профессиональные ценности личности, высокая эмпатийность. Они владеют навыками продуктивного взаимодействия, приёмами профессионального (педагогического) общения, а

также современными технологиями профессиональной деятельности. Активно занимаются организационно-методической работой, достигают объективных успехов в профессиональной деятельности, способны к самоанализу и критическому мышлению.

У 41% педагогов сформирована профессиональная компетентность на допустимом уровне. Данные сотрудники приюта обладают положительной мотивацией деятельности (внешней или внутренней) и социально-профессиональной направленностью ценностных ориентаций. Педагоги отличаются средним (или выше среднего) уровнем развития эмпатии. Они осознают и оценивают собственные действия, умеют реализовать методики, программы с включением в педагогическую технологию. Как правило, участвует профессиональных конкурсах и фестивалях детского творчества при наличии внешней мотивации.

Два педагога (7%) имеют критический уровень профессиональной компетентности. Они восприимчивы только к ярко выраженным эмоциям, довольствуются ролью исполнителя в реализации педагогических проектов, избегают участия в семинарах и конкурсах. Анализируя динамику результатов констатирующего и контрольного срезов по выявлению уровня профессиональной компетентности, мы делаем заключение о положительных результатах опытно-экспериментальной работы, развитие профессиональной компетентности в ходе практической деятельности происходит эффективней под воздействием созданных нами условий.

Таким образом, подтверждается выдвинутая нами гипотеза, что изменения вызваны не случайными причинами, а являются следствием комплексной реализации выделенных организационно-педагогических условий. Объективность и достоверность полученных результатов доказана нами с помощью методов математической статистики, что в целом подтверждает правильность выдвинутой гипотезы.

Выводы по второй главе

Подводя итог формирования профессиональной компетентности педагогов по результатам, полученным в ходе эксперимента, и изложенным в представленной выше главе, мы можем резюмировать следующее:

1. Результаты первого этапа эксперимента подтвердили наличие противоречия между актуальным социальным запросом и существующим уровнем сформированности профессиональной компетентности педагогов. Исходные данные констатирующего среза диагностировали неэффективность действующей системы повышения компетентности.
2. В рамках разработанной методики исследования определены оценочные критерии, выделенных нами основных компонентов сформированности профессиональной компетентности у педагогов специализированных учреждений, реализация которых основана на структурном, уровневом анализе.
3. Дана содержательная характеристика структуры профессиональной компетентности, включающей ценностно-мотивационный, личностно-регулятивный, социально-коммуникативный, деятельностный компоненты, степень проявления которых отражает уровень сформированности предмета исследования (оптимальный, допустимый, критический).
4. С целью произведения количественной оценки для каждого критерия подобран диагностический инструментарий с учетом принципа адекватности и репрезентативности, обеспечивающий надежность и достоверность информации.
5. В ходе формирующего этапа эксперимента в контексте реализации комплекса организационно-педагогических условий разработана и применена программа спецкурса вебинаров и тренингов «Маршрут

профессиональной компетентности педагогов специализированного учреждения».

6. Динамический анализ сформированности компонентов предмета исследования зафиксировал позитивные изменения в формировании основных показателей, являющиеся результатом комплексной реализации созданных организационно-педагогических условий: а) актуализация методических ресурсов, как средств формирования профессиональной компетентности педагога; б) уточнение системы оценки качества деятельности педагога, в рамках внедрения профессионального стандарта качества; в) стимулирование саморазвития педагога через включение в психолого-педагогический тренинг.

Заключение

На протяжении исследования решены основные задачи, полученные данные позволяют подвести обобщающие итоги:

1. В соответствии с целями и задачами исследования определено содержание понятия «профессиональная компетентность педагога специализированного учреждения» как личностное новообразование, основанное на единстве ценностно-мотивационных установок, высокого уровня эмпатии и приемов саморегуляции в межличностных контактах, развитых коммуникативных навыков, обеспечивающих эффективное взаимодействие и результативную деятельность в сфере профессиональных достижений.

2. Раскрыты компоненты и обоснована единая структура профессиональной компетентности педагога специализированного учреждения.

3. Разработаны критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений для несовершеннолетних.

4. Выделен, структурирован и экспериментально проверен комплекс организационно-педагогических условий формирования профессиональной компетентности педагогов с учетом особенностей их социально-реабилитационной деятельности в условиях приюта для детей и подростков.

5. Разработана и реализована программа спецкурса формирования профессиональной компетентности педагогов, с учетом особенностей практической деятельности.

Данная научно-исследовательская работа раскрыла многогранность исследуемой проблемы и подтвердила справедливость предположений, выдвинутых в гипотезе.

Перспективными направлениями дальнейших научных поисков могут стать исследования по конкретизации компонентов профессиональной

компетентности в содержательном и методологическом аспектах; разработке их категорий с учётом системы квалификационных требований.

Список используемой литературы

1. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды [Текст] / Ю.К. Бабанский; сост. М.Ю. Бабанский. -М.: Педагогика, 1989. - 560 с.
2. Баранов, Е.Г. Формирование самостоятельности личности [Текст] Е.Г. Баранов// Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов.25-28 июня 2003 года:Т.1. - СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. - С. 289-293.
3. Белоновская, И. Д. Инженерная компетентность специалиста: теория и практика формирования [Текст]: монография / И. Д. Белоновская. - М.: Дом педагогики, 2005. - 253 с.
4. Беспалько, В.П. Природосообразная педагогика [Текст] / В. П. Беспалько. - М.: Народное образование, 2008. - 512 с.
5. Бехтенова, Е. Ф. Условия формирования проектной деятельности учащихся [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е. Ф. Бехтенова. - Новосибирск, 2006. - 320 с.
6. Бим-Бад, Б.М. Антропологические основы образования: очерк проблем и методов их решения [Текст] / Б.М. Бим-Бад. - Москва: Российский открытый Университет,1994. - 36 с.
7. Болотов, В. А. Компетентностная модель [Текст]: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Перемены. - 2004. - №2. С. 130-139.
8. Большой психологический словарь [Текст]/ Сост. Мещеряков Б., Зинченко В. - М.: Олма-пресс, 2004. - 327 с.
9. Болонский процесс [Текст]: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / под ред. В.И. Байденко. - М., 2006. - 210 с.
10. Бояцис, Р. Компетентный менеджер. Модель эффективной работы [Текст] / Р. Бояцис/ Пер. с англ. - М.: НИРО, 2008. - 352 с.
11. Браже, Т. Г. Профессиональная компетентность специалиста как многофакторное явление [Текст] / Т.Г. Браже. - Л., 1990. - 325 с.

12. Васильева, З.И. Нравственное воспитание учащихся в учебной деятельности [Текст]/З.И. Васильева. - Л.: Лениздат, 1973. - 135с.
13. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст] / В.Н. Введенский// Педагогика. - 2003. - № 10. - С. 51-55.
14. Гавров, С.Н. Образование в процессе социализации личности [Текст] / С.Н. Гавров, Н.Д. Никандров //Вестник УРАО. - 2008 г. - № 5. - С. 21- 28.
15. Гарфинкель, Г. Исследования по этнометодологии [Текст] / Г. Гарфинкель / СПб.: Питер, 2007. - 335 с.
16. Гудзовская, А.А. Социально-психологическое исследование становления социальной зрелости [Текст]: дис. ... канд. психол. наук/А.А. Гудзовская. - Самара, 1998.-230 с.
17. Дидусь, Н.И. Формирование самостоятельности как профессионально значимого качества личности будущего учителя [Текст]: автореферат дис. ...канд.пед. наук/Н.И. Дидусь. - Одесса, 1988 - 230 с.
18. Емельянова, М.В. Основы педагогического мастерства [Текст]: курс лекций для студентов дневного и заочного отделений педагогического университета / М.В. Емельянова, И.В. Журлова, Т.Н. Савенко. - Мозырь: УО «МГПУ», 2005. - 150 с.
19. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Текст] / Т.Ф. Ефремова. - М.: Русский язык, 2000. - Т.2. - С. 945.
20. Зеер, Э.Ф. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем [Текст] / Э.Ф. Зеер // Высшее образование в России. - 2007 № 11. - С. 39-46.
21. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2003. - №5. - с. 34-42.
22. Зимняя, И. А., Земцова, Е. В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов [Текст]/

- И. А. Зимняя, Е. В. Земцова // Высшее образование сегодня. 2008. - № 5.-С. 14-19.
23. Исаева, Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя [Текст] / Т.Е. Исаева //Педагогика.-2006.-№9.-с.55-60.
24. Каменева, Е.Г. Развитие социальной зрелости студентов педагогического вуза [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е.Г. Каменева. - Оренбург, 2004. - 184 с.
25. Кевель, Ф.И. Социально-педагогическая поддержка семей и детей «группы риска» [Текст] / Ф.И. Кевель // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. - 1998. - №1. - с. 31
26. Кларин, М.В. Развитие "педагогической технологии" и проблемы теории обучения [Текст] / М.В. Кларин //Советская педагогика - 1984 - № 4, с. 117-122.
27. Климова, Т.Е. Педагогическая диагностика [Текст]: учеб. пособие / Т.Е. Климова. - Магнитогорск: Лаборатория проблем непрерывного образования, 2000. - 126 с.
28. Кокорев, В.Н. Педагогические условия реализации конвенции ООН о правах ребенка в современной школе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук /В.Н. Кокорев. - Омск, 2007. - 19 с.
29. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. - М., 2002. - 36с.
30. Корнюшин, В.Ю. Оценка и аттестация персонала DOC PDF [Текст] / В.Ю. Корнюшин. - «МИЭМП», 2010. - 120 с.
31. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В. Кузьмина. - М., 1990. - 117 с.
32. Кухарев, И.В. На пути к профессиональному совершенству [Текст]: кн. для учителя / И.В. Кухарев. - М.: Просвещение, 1990. - 159 с.
33. Лихачев, Б. Т. Педагогика [Текст]: курс лекций: учеб. пособие для студентов пед. уч. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б.Т. Лихачев -. М.: Прометей, 1992. - 527 с.

34. Лобанова, Н. Н. Профессиональная компетентность педагога [Текст] / Н. Н. Лобанова, В. В. Косарев, А. П. Крючатов. - Самара, СПб., 1997. - 107 с.
35. Маралов, В. Г. Основы самопознания и саморазвития [Текст]: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / В.Г. Маралов. - 2-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 256 с.
36. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. - М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. - 312 с.
37. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / Под ред. В.Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой. М., 2010
38. Моисеев, А.М. Заместитель директора школы по научной работе [Текст] / А.М. Моисеев, О.М. Моисеева. - М.: Новая шк., 1996. -143 с.
39. Молчанов, С.Г. Профессиональная компетентность в системах аттестации, управления, повышения квалификации и профессиональной деятельности [Текст]/ С.Г. Молчанов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: межвузовский сборник научных трудов. Вып. 1. - Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2001. -122 с.
40. Монахов, В.М. Введение в теорию педагогических технологий [Текст]: монография / В.М. Монахов. - Волгоград: Перемена, 2006. - 318 с.
41. Мудрик, А. В. Социальная педагогика [Текст] : учеб. для студ. высших учебных заведений, обучающихся по специальности "Социальная педагогика" / под ред. В. А. Сластенина. - 6-е изд., доп. - М. : Академия, 2007. - 223 с.
42. Нагимова, Н. И. Формирование социально-профессиональной компетентности будущих рабочих НПО [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.И. Нагимова.- Ульяновск, 2009. - 208 с.
43. Николаева, И.С. Развитие профессиональной компетентности социального педагога в процессе профессиональной деятельности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / И.С. Николаева. - Магнитогорск, 2011. - 182 с.

44. Оганесов, В.А. Подготовка конкурентоспособного специалиста в условиях диверсификации высшего образования [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.А. Оганесов. - Ставрополь, 2003. - 21 с.
45. Подласый, И.П. Новый курс [Текст]: Учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. / И.П. Подласый. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. - 576 с.
46. Равен, Джон. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен; пер. с англ. - М.: Когито-Центр, 2002. - 394 с.
47. Рекомендации по применению критериев и методики оценки квалификации и уровня профессиональной компетентности педагогических работников Архангельской области [Электронный ресурс] <http://www.arkh-edu.ru/documents/qualification/index.php> (дата обращения 15.12.2015)
48. Рогожкина, Н.В. Самодиагностика качества управления как средство развития профессиональной деятельности руководителя образовательного учреждения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук/ Н.В. Рогожина. - Самара, 2003. - 230 с.
49. Русинова, Л. П. Педагогический словарь по темам [Текст]: учеб. пособие / Л.П. Русинова. - Сарапул, 2010 г.
50. Слостенин, В.А. Педагогика [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
51. Словарь [Текст]/ под. ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. - М.: ПЕР СЭ, 2006. - 176 с.
52. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины [Текст] / авт.-сост. М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. – М.: Компания Спутник +, 2006 г. - 191 с.

53. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования [Текст] - М., 2001. - С. 34
54. Сулова, Е.В. Анализ дефиниции «профессиональная компетентность» [Текст] / Е.В. Сулова // Профессионально-личностное развитие студентов в образовательном пространстве физической культуры: V Всероссийская научно-практическая конференция (Тольятти, 19–23 ноября 2015 года) : сборник материалов / под ред. В.Ф. Балашовой и Т.А. Хорошевой. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2015. – 296 с. : обл С.248- 250.
55. Сулова, Е.В. Деятельность педагога социального приюта по предупреждению конфликтов среди воспитанников [Текст] / Е.В. Сулова //Актуальные вопросы развития территорий : теоретические и прикладные аспекты : сборник научных статей студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей / Под общ. ред. Т.М. Сигитова. – Пермь. - 2017. – № 10. – с.29-33
56. Суходольский, Г. В. Основы психологической теории деятельности [Текст] / Г. В. Суходольский. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. - 168 с.
57. Трифонов, Е.В. Психофизиология человека. Русско-англо-русская энциклопедия [Текст] / Е.В. Трифонов. - 12-е изд., 2008. - 562 с.
58. Тряпицына, А.П. Новая школа и новый учитель [Электронный ресурс]: выступление на Педагогической ассамблее / А.П. Тряпицына // Вестник Герценовского университета. 2010.-№ 3. С.23-28
59. Филатова, Л.О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования./ Л.О. Филатова // Дополнительное образование. -2005. - №7. - С.9-11.
60. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В.Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64; № 5 – С. 55–61.

61. Britell, J. K. Competency and Excellence: The Search for an Egalitarian Standard. The Demand for a universal guarantee [Text] / J. K. Britell // Minimum Competency Achievement Testing / R. M. Jaeger and C. K. Titles (eds.). - Berkeley, 1980.-P. 23-29.
62. Kolb, D. A. Experiential Learning. Englewood Cliff [Text] / D. A. Kolb, R. Fry. - New Jersey : Prentice Hall, 1975.
63. McClelland, D. C. Professional Competencies of Human Service Workers [Text] / D. C. McClelland, C. Dailey. - Boston : McBer and Co, 1974
64. Raven, J. Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release [Text] / J. Raven. - Oxford: Oxford Psychologists Press, 1984.
65. Raven, J. On the Components of Competence and their Development in Education [Text] / J. Raven // Teachers Colledge Record. - 1977. - Vol. 78. -P. 57-475.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

ПРОГРАММА СПЕЦКУРСА ВЕБИНАРОВ И ТРЕНИНГОВ

«Маршрут профессиональной компетентности педагогов специализированного учреждения»

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Вопрос социального сиротства актуален на уровне региона, области и страны в целом. Министерство семьи и демографического развития ставит перед своими учреждениями задачу повышения качества оказываемых услуг путем усовершенствования системы социальной защиты, поиск универсальных форм взаимодействия и роста компетентности педагогического состава. Возрастают требования, утвержденные Правительством Российской Федерации, к учреждениям интернатного типа и центрам, обеспечивающим жизнеустройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Данным фактором обусловлен рост требования к специалистам, осуществляющим социально-реабилитационный процесс и актуальность нашего исследования.

Решение задач социального сиротства обязывает к повышению уровня компетенции, ответственности и актуализации всех имеющихся ресурсов. Принятие мер для разрешения обозначенных проблем тесно связано с уровнем профессионализма педагогического состава, оказывающего социально-педагогическую реабилитацию с учетом сложного психо-эмоционального состояния контингента, требующего деликатного и доброжелательного отношения

Таким образом, возникает потребность в повышении педагогической компетентности в учреждениях социальной защиты, с сохранением ценностных мировоззренческих установок социально-реабилитационного процесса, с использованием современных подходов и инновационных форм педагогической деятельности.

Следовательно, актуален вопрос специального обучения педагогического состава, в том числе применяя разработанный нами спецкурс вебинаров и тренингов.

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ

Цель спецкурса занятий: формирование у педагогов профессиональной компетентности с учетом особенностей реабилитационно-воспитательного процесса специализированного учреждения.

В процессе достижения цели решается ряд следующих **задач**:

- помочь педагогу соответствовать современным тенденциям в профессиональной деятельности;
- предоставлять актуальную образовательную информацию;
- научить осознанному владению современными технологиями педагогической деятельности в решении нетипичных воспитательских задач;
- способствовать обмену опытом, предложений и совместному он-лайн обучению;
- обеспечить необходимыми ресурсами для усвоения материала;
- сформировать понятийную базу;
- мотивировать к профессиональному самосовершенствованию.

Уникальность программы спецкурса строится на цифровом обучении и актуальности предлагаемой информации в сфере социальной реабилитации. Использование инновационных технологий в методической работе является принципиальным отличием от общепринятого традиционного обучения сотрудников учреждений подведомственных Министерству социально-демографической и семейной политике, а также служит стимулирующим фактором проявления творческой активности педагогов, мотивируя к переходу на новый профессиональный уровень деятельности.

Принципы обучения

Занятия спецкурса построены с учетом основных **принципов образования**: систематичности, преемственности, последовательности.

Осознанное, позитивное усвоение сущности получаемых знаний в процессе активной познавательной и практической деятельности придает обучению воспитывающий характер, формируя необходимые психолого-педагогические компетенции (качества). Симбиоз сознательности и

активности формирует самостоятельность суждений, заключений, правильную оценку обстановки и успешное решение нестандартных педагогических ситуаций, а также стимулирует творческую активность. Обучение с широким использованием наглядности и ИКТ позволяет эффективнее усваивать приемы педагогической деятельности и формировать критическое мышление, являющейся основой для самостоятельной работы.

Принцип систематичности и последовательности построен не только на долговременном запоминании материала, но и его интериоризации при систематическом повторении. Его платформу составляют научно-сформулированные положения: основательность усвоения новой информации находится в зависимости от объективных факторов (структуры, содержания, методов и др.) и субъективной позиции обучаемых к данным знаниям, обучению. Прочность усвоения педагогом материала достигается использованием разнообразных методов обучения, поскольку однообразные формы работы снижают заинтересованность. Систематическая диагностика и оценка знаний, наряду с повторением материала, активизирует мыслительную деятельность педагогов и совершенствует механизм выработки причинно-следственных связей.

Преимственность реализуется в ходе планирования, располагая содержание тем таким образом, чтобы изученные ранее понятия закреплялись в ходе тренинговой, практической деятельности. Мы учитывали данный принцип в тематическом плане спецкурса, включив следующие приемы обучения: усвоение (теория), повторение (практика), закрепление (самостоятельная работа) и формы контроля. Следует не забывать о мотивирующих факторах: создании ситуации успеха, поощрении успешных в обучении педагогов и презентации их опыта. Тактика взаимодействия позволяет объединить работу блоков (модулей) и иерархизировать отдельные ситуации в целостный процесс обучения.

Сроки реализации программы - с октября 2015г. по апрель 2017г. (19 месяцев (1год и 7 месяцев)).

Цикл рассчитан на 50 часов: 10 часов теории, 25 часов практики и 15 часов самостоятельной деятельности педагогического состава.

Теоретические занятия проводятся в формате **вебинаров**, практические занятия - **тренингов**.

Проведение вебинаров позволяет оптимизировать бюджетные и временные ресурсы, без учета местонахождения участников: технологизация рутинных процессов поддерживает интерес; индивидуализация и дифференциация адаптирует процесс обучения, способствует повышению мотивации; возможность возвращения к изученному материалу оптимизирует его усвоение. Участие возможно в любой форме: прямая трансляция, с возможностью задать вопрос через чат или просмотр занятия в записи. Недостаток вебинара - отсутствие личного общения с тренером, компенсируют практические занятия.

Тренинг дает возможность получить навыки практической работы и обменяться опытом с коллегами, одновременно усиливая существующую мотивацию, благодаря наличию обратной эмоциональной, коммуникационной и функциональной связи.

Самостоятельная работа включает в себя применение диагностических методик, выполнение упражнений и поиск информации. Педагог сам констатирует собственные успехи и трудности, проводит анализ и ищет коррекционные пути. С опорой на показатели самодиагностики устанавливает цели и задачи, выстраивает содержание индивидуального маршрута профессиональной компетентности.

Техническое обеспечение заключается:

- для вебинара наличие интернета на ПК или телефоне;
- для тренингов – помещение актового зала учреждения.

Информационное обеспечение: методический модуль на сайте учреждения. Методическая база модуля предлагает в широком доступе материалы спецкурса, записи прошедших вебинаров, опыт коллег в формате

презентаций, сценарии, рабочие листы, технологические карты, актуальные учебные материалы.

Ожидаемые результаты:

- повышение уровня профессиональной компетентности педагогов;
- актуализация профессионального потенциала педагога;
- формирование психолого-педагогического мышления педагогов;
- овладение практическими навыками с учетом особенностей реабилитационно-воспитательного процесса учреждения;
- осознанное владение современными технологиями педагогической деятельности в решении нетипичных воспитательских задач.

Программа выполнена с учетом разработанной внутренней системы оценки качества педагогов приюта «Дельфин» и квалификационных требований.

Критерии оценки эффективности и результативности деятельности педагогов

1. Качественная подготовка и проведение мероприятий с воспитанниками (на уровне учреждения; района, города; области).
2. Результативное участие воспитанников в творческих конкурсах, фестивалях и др. (на уровне учреждения; района, города; области, РФ).
3. Распространение педагогического опыта (выступление на педагогических советах, методических объединениях, проведение мастер-классов, обучающих семинаров, открытых занятий и др.) (на уровне учреждения; района, города; области, РФ).
4. Разработка и внедрение авторских программ, методических рекомендаций и материалов, т.п.
5. Своевременное и качественное выполнение особо важных заданий и поручений.

Таблица А.12. - Тематический план спецкурса вебинаров и тренингов

№ п/п	Наименование темы	Количество часов		
		Теория (вебинары)	Практика	Самостоятельная работа
1.	Блок 1. Профессиональная компетентность педагога специализированного учреждения для несовершеннолетних	3		3
1.1.	Научный профиль: основные компоненты, входящие в состав понятия «компетентность».	1		
1.2.	Компоненты трудовой функции в соответствии с профессиональным стандартом («Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере»)	1		2
1.3.	Деятельность педагога в условиях социально-реабилитационного процесса	1		1
2.	Блок 2. Маршрут профессиональной компетентности педагога	2	4	3
2.1.	Исследование результативности и эффективности деятельности педагога (сфера достижений).	1	2	1
2.2.	Роль самообразования и саморазвития	1	2	2
3.	Блок 3. Аспекты формирования профессиональной компетентности педагога	3	16	3
3.1.	Психолого-педагогический аспект	1	6	2
3.2.	Социально-педагогический аспект	1	6	
3.3.	Творческая самоактуализация	1	4	1
4.	Блок 4. Технологии профессиональной деятельности педагога	2	5	6
4.1.	Современные педагогические технологии	1	3	4
4.2.	Проектирование социально-реабилитационного процесса	1	2	2
ИТОГО: часов		50	25	15

УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ

БЛОК 1. Профессиональная компетентность педагога специализированного учреждения для несовершеннолетних

(6 часов)

Теоретическое занятие 1.1. Основные компоненты, входящие в состав понятия «**компетентность**».

Теоретическое занятие 1.2. Составляющие трудовой функции в соответствии с профессиональным стандартом.

Теоретическое занятие 1.3. Особенности деятельностного подхода в системе повышения квалификации педагогов, специализированного учреждения.

Темы для самостоятельной работы:

- Требования к знаниям, умениям и навыкам педагога в соответствии с профессиональным стандартом «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере».
- Особенности деятельности педагога в условия приюта для несовершеннолетних.

БЛОК 2. Маршрут профессиональной компетентности педагога (9 часов)

Теоретическое занятие 2.1. Исследование результативности и эффективности деятельности педагога (сфера достижений).

Практическое занятие 2.1. Содействие развитию мотивации к достижению, к успеху:

- Каковы условия формирования внутренней и внешней мотивации личности?
- Моделирование сферы достижений профессиональной деятельности педагога специализированного учреждения.

Теоретическое занятие 2.2. Роль самообразования и саморазвития в становлении педагогического мастерства.

Практическое занятие 2.2. Создание атмосферы доверия и сотрудничества, преодоление психологических барьеров сопротивления:

- Какова роль самостоятельной деятельности в формировании внутренней мотивации личности?
- Упражнение «Паутина»

Темы для самостоятельной работы:

- Оценка внутренней и внешней мотивации педагога.
- Диагностика ценностных ориентаций педагога.

БЛОК 3. Аспекты формирования профессиональной компетентности педагога (22 часа)

Теоретическое занятие 3.1. Психолого-педагогический аспект профессиональной компетентности.

Практические занятия представляют собой систему тренинговых занятий (включающая игру, дискуссию, упражнение, обсуждение) строится на взаимопонимании, эмоциональном контакте участников и желании работать в группе.

Практическое занятие 3.1.:

- ценностно-мотивационный компонент профессиональной компетентности педагога;
- личностно-регулятивный компонент профессиональной компетентности педагога;
- навыки саморегуляции и рефлексии;
- решение нестандартных педагогических ситуаций;
- актуализация эмпатийного потенциала;
- упражнение «Снежный ком».

Темы для самостоятельной работы:

- оценка уровня эмпатии;
- приемы саморегуляции.

Теоретическое занятие 3.2. Социально-педагогический аспект

Практическое занятие 3.2.:

- упражнение «Война стихий»;
- плюсы и минусы конфликтов;
- упражнение «Команда»;
- упражнение «Круг»;

- совершенствование социальной коммуникативности педагогов, упражнение «Кредо»;
- упражнение «Воздушный шар».

Теоретическое занятие 3.3. Творческая самоактуализация.

Практическое занятие 3.3. Активация положительных эмоций и творческой активности:

- актуализация творческого поиска;
- упражнение «Симпатия» (аккумуляция положительных качеств);
- занятие-визуализация «чего я хочу достичь в профессии?», «в чем смысл работы педагога?»;
- квест - игра.

БЛОК 4. Технологии профессиональной деятельности

(13 часов)

Теоретическое занятие 4.1. Роль технологий в деятельности современного педагога.

Практическое занятие 4.1. Обмен опытом между педагогами в виде (master-class, open class, презентаций, выставок и др.):

- проектная деятельность;
- клубная деятельность;
- квест технологии.

Темы для самостоятельной работы:

Изучения технологий в контексте реабилитационно-воспитательной работы с детьми.

- сторителлинг;
- проблемное обучение;
- облачные технологии;
- флешмоб;

Теоретическое занятие 4.2. Проектирование социально-реабилитационного процесса

Практическое занятие 4.2.:

- Разработать алгоритм решения социально-педагогической задачи.
- Личностно ориентированный тренинг (усвоение профессиональных свойств, качеств и заданных социумом образцов поведения) .

Темы для самостоятельной работы:

- разработать алгоритм педагогического проектирования.
- основные этапы проектирования.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Диагностика показателей сформированности ПКП

Методика «Мотивация профессиональной деятельности (К. Замфир, А. А. Реана) используется для оценки мотивации профессиональной деятельности. Диагностируется внутренняя мотивация - значение деятельности самой по себе. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т.д.), то в данном случае принято говорить о внешней мотивации.

Тест «Ценностные ориентации» (М. Рокича) определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизнедеятельности. Система ценностных ориентации М. Рокича различает два класса по 18 ценностей:

- *терминальные* (ценности-цели) - убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться;
- *инструментальные* (ценности-средства) - убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным.

Доминирующая направленность ценностных ориентаций человека фиксируется как занимаемая им жизненная позиция, которая определяется по критериям уровня вовлеченности в сферу труда, в семейно-бытовую и досуговую активность. Прямое ранжирование списка ценностей дает возможность оценить иерархию жизненных целей, представлений о нормах поведения, которые человек рассматривает в качестве эталона. По результатам теста можно определить ведущие ценности, диагностировать противоречивость или непротиворечивость профессиональных ценностей.

Методика «Диагностика уровня эмпатии» (И.М. Юсупов) служит для выявления уровня эмпатийных тенденций. Соглашаясь или нет с каждым из 36 утверждений, необходимо оценивать ответы по шкале от 0 до 5 («не знаю» - 0 баллов, «нет, никогда» - 1, ... «да, всегда» - 5 баллов. Подсчитывается

сумма баллов. Результатам тестирования можно доверять, если опрашиваемый дал не больше трех неискренних ответов. При сумме от 82 до 90 баллов у человека очень высокий уровень эмпатийности, от 63 до 81 балла - высокий уровень, от 37 до 62 баллов - средний уровень, от 12 до 36 баллов - низкий уровень, 11 баллов и менее - очень низкий уровень эмпатийности.

Диагностика эффективности педагогических коммуникаций (модифицированный вариант анкеты А. А. Леонтьева)

Определяет «аудиторную атмосферу», активность, выраженность познавательного интереса у обучаемых, а также некоторые проявления стиля педагогической деятельности. Экспертам предлагается карта коммуникативной деятельности. Каждый работает независимо, после чего находится усредненная оценка. Оценку проводится по шкале от 0 до 7, расположенной между парами понятий-антонимов: «доброжелательность - недоброжелательность», «заинтересованность - безразличие», «поощрение инициативы обучаемых - подавление инициативы», «открытость - закрытость», «активность - пассивность», «гибкость - жесткость», «дифференцированность - отсутствие индивидуального подхода». Подсчитывается усредненная экспертная оценка. Диапазон этих оценок может колебаться от 49 до 7 баллов. На основе средней оценки экспертов делается заключение о степени коммуникативной эффективности.

ПРИЛОЖЕНИЕ В.

ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ КАРТА

«Оценка уровня владения педагогическими технологиями»

(Ф.И.О.)

Оцените ряд утверждений, с позиции применения их в своей профессиональной деятельности по шкале от 1 до 5 (не/согласен)

Просуммируйте полученное количество баллов каждого раздела и разделите данный результат на 12. Сумму результатов по шести основным педагогическим компетенциям разделите на 6.

№ п/п	Утверждение	самооценка	оценка эксперта
1	Умение организовать социализирующую деятельность воспитанников:		
1	- сформировать у воспитанников знания и навыки соблюдения правила и норма, принятых в обществе и ближайшем окружении (в учреждении, школе)		
2	- сформировать навыки самооценки и коррекции поведения у воспитанников		
3	- эффективно организовать работу по профилактике вредных привычек, правонарушений		
4	- создать условия для проявления подростковой активности социально приемлемыми способами		
5	- организовать взаимодействие с коллективом педагогов и сверстников		
Общее количество баллов по пункту (S₁)			
Среднее значение (S₁/5)			
2	Умение организовать деятельности воспитанников по самоподготовке:		
6	- организовать процесс самостоятельной подготовки воспитанниками домашних заданий		
7	- сформировать у воспитанников навыки учебной деятельности		
8	- изложить материал в доступной форме		
9	- мотивировать на достижение поставленных результатов учебной деятельности		
10	- организовать воспитанников для поиска дополнительной информации, необходимой при решении учебной задачи (книги, ПК, цифровые образовательные ресурсы и др.).		
Общее количество баллов по пункту (S₂)			
Среднее значение (S₂/5)			
3	Умение проектировать педагогический процесс		
11	- проектировать цели и задачи собственной педагогической деятельности		
12	- отбирать и планировать содержание социально-реабилитационного процесса, формы, методы и средства профессионально-педагогической деятельности		
13	- создавать условия для комфортного пребывания и развития каждого воспитанника		
14	- пересмотреть свои действия под влиянием ситуации или новых фактов		

15	- организовать взаимодействие со специалистами учреждения, представителями других учреждений, общественных организаций		
Общее количество баллов по пункту (S₃)			
Среднее значение (S₃/5)			
4.	Умение выбрать и реализовать программу		
16	Знает основные нормативные документы, отражающие требования специализированным учреждениям и социальным услугам для несовершеннолетних		
17	- провести сравнительный анализ программ, методических и дидактических материалов, выявить их достоинства и недостатки		
18	- использовать элементы современных педагогических технологий		
19	При подготовке к занятиям использует ИК-технологии (медиа-пособия, современные цифровые образовательные ресурсы и др.).		
20	Имеет «банк» различных заданий, ориентированных на воспитанников с различными индивидуальными и возрастными особенностями		
Общее количество баллов по пункту (S₄)			
Среднее значение (S₄/ 5)			
5	Умение разработать собственные программные, методические и дидактические материалы		
21	- вносить изменения в дидактические и методические материалы с целью достижения высоких результатов		
22	- самостоятельно разрабатывать программные, методические и дидактические материалы		
23	Рабочая программа построена с элементами современных методик и технологий		
24	Хорошо владеет материалом программы		
25	- анализировать педагогическую деятельность		
Общее количество баллов по пункту (S₅)			
Среднее значение (S₅/ 5)			
Значение показателя «Владение технологиями профессиональной деятельности» (S₁+ S₂+ S₃+ S₄+ S₅/ 5)			

Для определения уровня владения технологиями подсчитать среднее значение по каждому показателю и компетентности в целом. На основе обработки результатов определяется уровень владения технологиями профессиональной деятельности педагога по пятибалльной шкале:

$$ВТПД=S(S_1 + S_2 + S_3 + S_4 + S_5) / 5,$$

Полученный показатель отражает уровень самооценки владения технологиями профессиональной деятельности педагога, по таблице нормативных показателей.

Уровень	Значение показателя
Низкий	до 3,29
Средний	от 3,3 до 4,29
Высокий	от 4,3-х баллов и выше

ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ КАРТА

«Достижения в профессиональной деятельности»

(Ф.И.О.)

Вам предлагается оценить достижения Вашей профессиональной деятельности. Обведите балл в соответствующий колонке.

№ п/п	Утверждение	Самооценка
1	Обобщение и распространение собственного педагогического опыта (через открытые мероприятия, мастер - классы, выступления на семинарах, участие в «круглых столах» и пр.):	
1.1	- на уровне учреждения	1
1.2	- на уровне города, области	2
1.3	- на всероссийском уровне	3
2	Наличие призовых мест в профессиональных конкурсах (фестивалях, смотрах, соревнованиях, выставках профессионального мастерства и т.п.)	
2.1	- на уровне учреждения	1
2.2	- на уровне города, области	2
2.3	- на всероссийском уровне	3
3	Наличие воспитанников, принимающих участие творческих конкурса (фестивалях, смотрах, соревнованиях, выставках и т.п.)	
3.1	- на уровне учреждения	1
3.2	- на уровне города, области	2
3.3	- на всероссийском уровне	3
4	Наличие публикаций (обобщение и презентация собственного педагогического опыта и т.п.)	
4.1	- на международном уровне	3
4.2	- на всероссийском уровне	2
4.3	- на уровне города, области	1
5	Наличие авторской методической продукции (авторской программы с рецензиями, методической разработки, методических рекомендаций и т.п.)	
5.1	- наличие рецензии	2
5.2	- отсутствие рецензии	1
6	Наличие опубликованной авторской продукции (методических и дидактических разработок, методических рекомендаций, программы, учебно-методических пособий и пр.)	4
Значение показателя «Достижения в профессиональной деятельности»		

Для определения уровня самооценки педагогом собственных достижений в профессиональной деятельности необходимо подсчитать сумму баллов по всем пунктам.

Уровни самооценки достижений в профессиональной деятельности:

Низкий уровень - макс. 6 баллов;

Средний уровень – макс. 12 баллов;

Высокий уровень – макс. 18 баллов.