

ТИХОМИРОВА Ольга Вячеславовна

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПЕДАГОГА
В ПРЕДШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ
В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Ярославль
2012

Работа выполнена на кафедре дошкольной педагогики и психологии
педагогического факультета
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского»

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор
Белкина Валентина Николаевна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Чернявская Анна Павловна

кандидат педагогических наук
Важнова Ольга Геннадьевна

Ведущая организация: ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный
университет»

Защита состоится «18» октября 2012 года в 15 час. на заседании дис-
сертационного совета Д 212.307.01. по защите докторских и кандидатских
диссертаций при ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогиче-
ский университет им. К.Д. Ушинского» в ауд. 2109 первого учебного корпуса
по адресу: 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108

Отзывы на автореферат присылать по адресу: 150000, г. Ярославль, ул.
Республиканская, д. 108

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ФГБОУ ВПО «Яро-
славский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинско-
го»

Автореферат разослан « ____ » _____ 2012 года

Ученый секретарь
диссертационного совета

Л.Н. Данилова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Происходящие глобальные социально-экономические изменения обуславливают необходимость перехода современного образования на новую парадигму. В образовательных системах начинают превалировать рефлексивно-деятельностный, компетентностный подходы, обеспечивающие становление самостоятельной творческой учебной деятельности учащегося, направленной на решение реальных жизненных задач. Вместе с этим наблюдаются признаки рассогласования и ослабления преемственности различных ступеней образования. Предшкольное образование как завершающее звено системы дошкольного образования и одновременно исходное звено системы начального образования должно стать «реальным каналом интеграции дошкольного образования в систему общего образования», содействуя обогащению его потенциала, что предполагает особые требования к профессиональной компетентности педагогов, помощь в повышении которой могли бы оказать специалисты системы дополнительного профессионального образования. Между тем сама система повышения квалификации переживает определенный кризис, обусловленный в том числе кризисом профессиональной компетентности, о котором говорят многие авторы в России (В.Н. Введенский, М.И. Лукьянова и др.) и за рубежом (Crites J.O., Raven, Super D.E).

Проблеме профессиональной компетентности педагога посвящено достаточно большое количество работ. Многочисленным публикациям исследователей присущ большой диапазон мнений при освещении различных аспектов педагогической деятельности. В разное время феномен профессиональной компетентности педагога и условий ее формирования исследовался В.А.Адольфом, В.Н. Введенским, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, Н.Н. Лобановой, М.И. Лукьяновой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.Д. Шадриковым и многими другими. Подготовке педагогических кадров дошкольных специальностей посвящены коллективные труды и отдельные монографии российских ученых (В.Н. Белкина, Л.Н. Башлакова, Е.А. Гребенщикова, А.Б. Николаева, Е.А. Панько, В.И. Ядэшко и др.), в том числе и работы авторов, касающиеся программ подготовки педагогов для предшкольной ступени обучения детей (С.П. Баранов, Г. И. Ловецкий, Е.Г. Муссалитина, Р.К. Шаехова).

Тем не менее остается актуальным вопрос о том, как обеспечить развитие профессиональной компетентности педагога в условиях повышения квалификации. В документации государственной образовательной политики указывается на необходимость замещения архаичных форм повышения квалификации на базе региональных институтов новыми моделями, предполагающими индивидуализацию траекторий профессионального развития педагога.

Все вышесказанное позволяет выделить следующие **противоречия**:

- между требованиями преемственности дошкольного и начального образования для разных категорий детей и недостаточностью методических и теоретических разработок по обеспечению единых стартовых возможностей для детей, посещающих и не посещающих дошкольное учреждение;

- между необходимостью осуществления качественной предшкольной подготовки детей, в том числе не посещающих дошкольное учреждение, и неготовностью педагогов к осуществлению педагогической деятельности в условиях реализации предшкольного образования;

- между теоретической разработанностью в дошкольном образовании общих вопросов педагогической деятельности и слабой проработкой специфики педагогической деятельности в условиях реализации предшкольного образования;

- между необходимостью подготовки педагогов к реализации предшкольного образования и отсутствием методик в области повышения квалификации, адекватных особенностям педагогической деятельности в условиях предшкольного образования.

Выявленные противоречия обуславливают **проблему** данного исследования: каково содержание процесса формирования профессиональной компетентности педагога в предшкольном образовании в условиях повышения квалификации?

Основная идея исследования заключается в том, что формирование и развитие профессиональной компетентности педагога в реализации предшкольного образования может эффективно осуществляться в условиях краткосрочного повышения квалификации на основе личностно-ориентированного и рефлексивно-деятельностного подходов к обучению. При этом организация образовательного процесса должна быть ориентирована на индивидуальные профессиональные потребности педагога, связанные с достижением наилучшего результата профессиональной деятельности в рамках предшкольного образования, который определяется сформированностью у ребенка старшего дошкольного возраста предпосылок основных видов универсальных учебных действий.

Цель исследования: разработать содержание процесса формирования профессиональной компетентности педагога в предшкольном образовании в условиях повышения квалификации.

Объект исследования: процесс формирования профессиональной компетентности педагога в предшкольном образовании.

Предмет исследования: содержание процесса формирования профессиональной компетентности педагога в предшкольном образовании в условиях повышения квалификации.

Гипотеза исследования: процесс формирования профессиональной компетентности педагога в предшкольном образовании в условиях повышения квалификации будет эффективным, если:

- структура и содержание профессиональной компетентности педагога моделируются в соответствии с компонентами готовности ребенка к школе, которые оцениваются сформированностью у ребенка старшего дошкольного возраста предпосылок универсальных учебных действий;

- дополнительные профессиональные образовательные программы по формированию профессиональной компетентности основываются на индивидуальном, рефлексивно-деятельностном подходе и реализуются в контексте развивающего предшкольного образования;

- обучение педагогов предусматривает использование разнообразных методов и форм повышения квалификации, адекватных структуре профессиональной компетентности и обеспечивающих мотивацию педагогов, актуализацию профессиональных знаний, практическую деятельность в период обучения, коммуникацию в процессе создания методического продукта, рефлексию.

Задачи исследования:

1. Определить сущность и структуру профессиональной компетентности педагога в предшкольном образовании.

2. Раскрыть особенности дошкольного образования, детерминирующие содержание профессиональной компетентности педагога.
3. Выделить в системе повышения квалификации специалистов дошкольных учреждений содержание процесса формирования профессиональной компетентности педагога в дошкольном образовании.
4. Разработать и апробировать методическое обеспечение процесса формирования профессиональной компетентности педагога в дошкольном образовании в условиях повышения квалификации.
5. Разработать и апробировать методику (инструментарий) оценки профессиональной компетентности педагога в дошкольном образовании.

Методологическая основа исследования: философские идеи гуманизма (В.Г. Белинский, А.А. Бодалев, П.Ф. Каптерев, Н.П. Пирогов, С.П. Шевырев и др.), теории компетентностного подхода и его применение к проблемам профессионального образования (В.П. Беспалько, В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.Н. Введенский, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.), теории личности и мотивации (А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), идеи рефлексивного подхода (Б.Г. Ананьев, В.Н. Белкина, А.В. Брушлинский, Б.З. Вульф, А.В. Карпов, С.Л. Рубинштейн, Г.П. Щедровицкий), идеи дошкольного образования (А.Г. Асмолов, В.В. Давыдов, Т.Н. Доронова, В.Т. Кудрявцев и др.)

Теоретическая основа исследования: концепции профессионализма педагогического труда (И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, Н.Н. Лобанова, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.А. Панько, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков, А.И. Щербаков и др.), теории личностно-ориентированного подхода в образовании (В.В. Давыдов, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская и др.), теории индивидуально-дифференцированного подхода к обучению (П.П. Блонский, К.Н. Вентцель, П.Ф. Лесгафт, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др.), идеи педагогики сотрудничества (Л.В. Байбородова, В.Н. Белкина, А.А. Бодалев, М.И. Рожков, В.И. Слободчиков и др.), теории развивающего образования (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев, Д.Б. Эльконин и др.)

Методы исследования: методы теоретического анализа (системный анализ литературы); диагностические методы (анкетирование, тестирование, наблюдение); праксиметрические методы (анализ продуктов деятельности); метод эксперимента (пилотажное исследование, констатирующий и формирующий эксперимент); обобщение педагогического опыта работы ряда дошкольных образовательных учреждений; методы математической статистики.

База исследования: ГОАУ Ярославской области «Институт развития образования»; учебные комплексы муниципальных методических служб органов управления образованием территориальных администраций Ростовского, Первомайского муниципального района, г. Рыбинска; МДОУ компенсирующего вида детский сад №78 г. Ярославля; МДОУ общеразвивающего вида детский сад – центр развития ребенка №187 г. Ярославля; МДОУ общеразвивающего вида детский сад №3 г. Гаврилов-Ям Ярославской области.

В эксперименте приняли участие 370 педагогов образовательных учреждений г. Ярославля и Ярославской области. Исследование проходило в три этапа.

Первый этап (2003-2007 гг.): изучение управленческих, методических, организационных вопросов, связанных с особенностями протекания педагогической деятельности в условиях преобразований системы; обобщение передового

педагогического опыта по организации и методическому обеспечению вариативных форм дошкольного образования; разработка и внедрение в практику работы дошкольных учреждений города и области вариативных моделей дошкольного образования.

Второй этап (2008-2009 гг.): разработка концепции исследования и программы ее экспериментальной проверки; изучение феномена профессиональной компетентности педагога в психологической и педагогической науке; разработка структуры и содержания профессиональной компетентности педагога в дошкольном образовании, общих подходов к ее формированию. В результате первого этапа были выделены показатели профессиональной компетентности педагога, на их основе составлена анкета по самооценке профессиональной компетентности, разработана методика формирования профессиональной компетентности педагога в дошкольном образовании.

Третий этап (2009-2012 гг.): проведение экспериментального исследования; анализ и обобщение результатов исследования; оформление диссертационной работы.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обусловлена выбором методологических позиций, опирающихся на данные философской, социальной, психолого-педагогической мысли; использованием комплекса теоретических и эмпирических методов, выступающих во взаимосвязи и взаимозависимости; длительностью целенаправленного исследования и широтой экспериментальной базы, на которой оно проводилось; репрезентативностью и статистической значимостью экспериментальных данных; результатами экспериментальной работы, показавшей эффективность предлагаемых научно-практических рекомендаций.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- в соответствии со спецификой дошкольного образования выделены и охарактеризованы компоненты профессиональной компетентности педагога: функциональный, коммуникативный, личностный и рефлексивный;
- определен комплекс условий, способствующих формированию профессиональной компетентности педагога в условиях повышения квалификации: психолого-педагогических, организационных и методических;
- разработана методика формирования профессиональной компетентности педагога в дошкольном образовании и обоснована эффективность ее применения в учреждении дополнительного профессионального образования;
- разработано научно-методическое сопровождение профессиональной педагогической деятельности по реализации дошкольного образования детей, не посещающих дошкольные учреждения.

Теоретическая значимость исследования определяется следующим:

- уточнено понятие «профессиональная компетентность» применительно к процессу повышения квалификации педагога, реализующего дошкольное образование;
- определена сущностная, специфическая и уровневая характеристика профессиональной компетентности педагога в реализации дошкольного образования;
- выделены специфические особенности дошкольного образования, обуславливающие содержание процесса формирования профессиональной компетентности.

Практическая значимость состоит в следующем:

- разработаны программы по формированию профессиональной компетентности педагога в дошкольном образовании, которые могут найти применение в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров;
- определен комплекс диагностических процедур по изучению уровней сформированности профессиональной компетентности педагога в дошкольном образовании, которая может быть востребована специалистами дополнительного профессионального образования, высшего профессионального образования, методическими службами дошкольных учреждений;
- разработаны методические рекомендации по реализации содержания процесса формирования профессиональной компетентности педагога в дошкольном образовании на курсах повышения квалификации;
- обобщены материалы по организации дошкольного образования детей, не посещающих детский сад.

Личный вклад автора в исследование заключается в анализе исследований по проблеме профессиональной компетентности в педагогической науке; в осмыслении и описании особенностей дошкольного образования; в разработке и апробации диагностического и методического обеспечения процесса формирования профессиональной компетентности педагога в дошкольном образовании; в подготовке к публикации методических пособий для специалистов дошкольного и дополнительного профессионального образования; в организации всех этапов исследования и интерпретации полученных данных.

Положения, выносимые на защиту:

1. Структура профессиональной компетентности педагога в реализации дошкольного образования, понимаемой нами как способность осуществлять на уровне, достаточном для реализации дошкольного образования, педагогическую деятельность по формированию у детей предпосылок универсальных учебных действий, представляет собой совокупность функционального, коммуникативного, личностного и рефлексивного компонентов, выделенных в соответствии с задачами дошкольного образования детей. Сформированность компонентов определяется уровневыми показателями, отражающими специфику педагогической деятельности по подготовке к школе детей, посещающих и не посещающих дошкольное учреждение.
2. Особенности дошкольного образования – вариативность, адресность, предметность, инновационность – определяют специфику педагогической деятельности по его реализации и содержание процесса формирования профессиональной компетентности педагога в дошкольном образовании в условиях повышения квалификации.
3. Содержание процесса формирования профессиональной компетентности педагогов в дошкольном образовании в условиях повышения квалификации основывается на общих подходах личностно-ориентированного профессионального образования: целевая установка на развитие компетентности; опора на субъектный опыт обучающихся; интеграционное единство форм, методов и средств обучения; сотрудничество субъектов обучения.
4. Методическая составляющая подготовки педагога к реализации дошкольного образования представляет собой поэтапную организацию процесса обучения в соответствии с основными компонентами профессиональной компетентности и основывается на технологиях развивающего образования, направленных на обеспечение мотивации, актуализацию профессиональных знаний,

практическую деятельность, коммуникацию в процессе создания методического продукта, рефлексию.

Апробация и внедрение результатов. Теоретические и практические результаты исследования были представлены в тезисах, докладах, статьях на Всероссийской научно-практической конференции «Образование старших дошкольников в преемственности с начальной школой как стратегическое направление развития образования России» (Москва, 2008), на научно-практической конференции «Перспективные технологии дошкольного и начального образования» (Ярославль, 2008), на международной научной конференции «Чтения Ушинского» (Ярославль, 2010, 2011, 2012), на IV Всероссийской заочной научно-практической интернет-конференции «Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации» (Ярославль, 2012), на III Международной научной конференции «Актуальные проблемы общественных наук в условиях глобализации» (Москва, 2012), на Международном форуме «Модернизация образования как условие устойчивого развития» (Ярославль, 2012). Материалы проведенного исследования опубликованы в сборниках, монографии, методических пособиях, научных и научно-методических журналах общим объемом 22,7 п.л.

Положения и результаты диссертационного исследования внедрены в научную и проектную деятельность Научно-внедренческого центра Международного исследовательского института (г. Москва), в практическую работу преподавателей кафедры дошкольного и начального образования ГОАУ Ярославской области «Институт развития образования», практику работы МДОУ №187 г. Ярославля и МДОУ №3 г. Гаврилов-Ям Ярославской области, представлены на семинарах различного уровня, педагогических марафонах.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложений. Объем диссертации 186 страниц. Список литературы включает 231 наименование, из них 4 на иностранном языке. В тексте представлены 6 таблиц и 5 диаграмм.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обоснована актуальность темы диссертации; выделены предмет и объект исследования; сформулированы его цель, основные задачи, гипотеза, положения, выносимые на защиту; обозначены методологическая и теоретическая основы исследования; определены научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы.

В первой главе «Содержание профессиональной компетентности педагога в реализации предшкольного образования» представлен теоретический анализ проблемы профессиональной компетентности педагога и компетентностного подхода в образовании, охарактеризована специфика предшкольного образования, выделена и обоснована структура профессиональной компетентности педагога в реализации предшкольного образования, определено содержание процесса формирования профессиональной компетентности педагогов в предшкольном образовании в условиях повышения квалификации.

Ретроспектива педагогических взглядов отечественных ученых показала наличие в их наследии обоснования следующих профессиональных характеристик педагога: личностно-профессиональное самоопределение педагога относительно ребенка как базовой ценности образовательного процесса (К.Н.Вентцель, Н.А. Добролюбов, Н.И. Пирогов, В.А. Сухомлинский, Н.Г.Чернышевский); глубокие профессиональные знания и способность приме-

нить их на практике (П.П. Блонский, К.Н. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, К.Д. Ушинский); творческий подход к педагогической работе, определяющийся стремлением к самосовершенствованию и готовностью к рефлексии своей деятельности (К.Н. Вентцель, К.Н. Каптерев, В.А. Сухомлинский). Выявлено, что данные позиции находят отражение и в современных исследованиях труда педагога в качестве различных составляющих профессиональной компетентности: личностной, деятельностной, информационной, рефлексивной и проч. В теоретической и прикладной литературе достаточно широко обсуждается проблема профессиональной компетентности педагога.

В настоящее время исследования ведутся в различных направлениях: формирование компетентности педагога (О.А. Абдуллина, В.А. Адольф, В.Н. Белкина, В.Н. Введенский, А.В. Карпов, Н.Н. Лобанова, М.И. Лукьянова, В.Д. Шадриков), изучение содержания и оценка профессионально-педагогической деятельности (И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Сластенин). Все исследователи, изучавшие природу компетентности, обращают внимание на ее многосторонний и системный характер. Вместе с тем имеющиеся трактовки компетентности до сих пор носят разноплановый характер, отличаются большим «разбросом» структурных компонентов. Можно наблюдать многообразие видов, уровней, блоков профессиональной компетентности педагога, что доказывает сложность данного феномена.

Проведенное теоретическое исследование проблемы позволяет сделать вывод о том, что под *профессиональной компетентностью педагога предшкольного образования можно понимать способность осуществлять на уровне, достаточном для реализации предшкольного образования, педагогическую деятельность по формированию у детей предпосылок универсальных учебных действий – познавательных, коммуникативных, личностных, регулятивных*. В связи с этим в структуре профессиональной компетентности педагога в предшкольном образовании можно выделить следующие компоненты профессиональной компетентности педагога: функциональный, коммуникативный, личностный и рефлексивный. Функциональный компонент включает в себя знания в области профессиональной деятельности, владение навыками и умениями преобразования объекта труда в процессе осуществления деятельности и характеризуется уровнем самой деятельности (мотивации, целеполагания, сбора и обработки необходимой информации, программирования, реализации, оценки результата) и вариативностью способов и средств ее осуществления. Коммуникативный компонент представляет собой способность воспроизведения информации, необходимой конкретному обучаемому для присвоения знаний, и характеризуется уровнем овладения вербальными и невербальными средствами передачи информации, способностью конструировать прямую и обратную связь. Личностный компонент включает в себя следующие субъективные характеристики специалиста: профессиональные позиции, педагогическую направленность, ценностные установки, личностные особенности. Рефлексивный компонент проявляется в осознании педагогом себя как субъекта педагогической деятельности, ценностей, которыми он руководствуется, определении степени адекватности собственных действий и форм поведения в профессионально значимых ситуациях, способности оценить свой труд в целом, то есть перейти от оценки отдельных действий к оценке уровня своих результативности и профессионализма.

Содержание профессиональной компетентности педагога в реализации дошкольного образования определяется особенностями осуществления деятельности в его условиях. В качестве особенностей дошкольного образования нами были выделены:

- вариативность, понимаемая как разнообразие типов и видов дошкольных учреждений, образовательных программ, организационных форм оказания помощи семье в период подготовки ребенка к школе. В целом все это складывается в вариативные модели дошкольного образования, которые характеризуются особенностями пребывания ребенка в образовательном учреждении;

- адресность, которая в рамках дошкольного образования предполагает оказание помощи ребенку и его семье по конкретному запросу и на основе реальных образовательных потребностей. Для этого взаимодействие с ребенком и его семьей строится на принципах педагогического сопровождения с учетом разнотемповости и разноуровневости развития каждого ребенка и предоставлении возможности выбора из широкого спектра образовательных услуг.

- преемственность, которая имеет в дошкольном образовании два аспекта: преемственность основных периодов развития ребенка, отражающаяся в необходимости обеспечения «плавных» переходов от одной ступени обучения к другой, и преемственность семейного и общественного воспитания, отражающаяся в необходимости создания единого образовательного пространства развития ребенка;

- инновационность дошкольного образования обуславливается всеми перечисленными особенностями и выражается в ориентации образовательного процесса на формирование «умения учиться», требующего реализации инновационных подходов (деятельностное, личностно-ориентированное обучение, проектные формы организации образовательного процесса), которые отражают современные взгляды на подготовку детей к школьному обучению как формированию предпосылок универсальных учебных действий.

Профессиональная компетентность в реализации дошкольного образования характеризуется следующими группами показателей: в функциональном компоненте – знания в области дошкольного образования, технологические и методические умения; в коммуникативном компоненте – знания о способах общения с детьми дошкольного возраста, коммуникативные умения; в личностном компоненте – профессиональные позиции, профессиональные личностные качества; в рефлексивном компоненте – знания в области педагогической рефлексии, рефлексивные умения. Говоря о составляющих профессиональной компетентности педагога в реализации дошкольного образования, отметим ее иерархическую структуру не только в компонентном построении, но и в содержании групп показателей внутри каждого компонента, что позволяет нам распределить их по уровням.

При распределении показателей по уровням мы руководствовались исследованиями деятельности педагога дошкольного образования В.Н. Белкиной, в которых обосновывается существование базовых знаний и умений педагога и умений более высокого порядка; исследованиями А.К. Марковой в области психологии профессионализма труда, в том числе труда педагога, согласно которым профессионализм обладает уровневой, ступенчатой структурой, и путь к нему – процесс постепенного, последовательного овладения каждым уровнем на основе предыдущего; исследованиями рефлексии А.В. Карпова и В.Н. Белкиной, от-

ражающими иерархическую структуру рефлексии и этапы овладения педагогом рефлексивными умениями.

Составляя уровневые показатели, мы исходили из положения о том, что деятельность педагога, связанная с реализацией дошкольного образования, носит инновационный характер и требует дополнительных профессиональных умений. В связи с этим, выделяя три уровня профессиональной компетентности, *первый* определяем как базовый, обязательный для осуществления педагогической деятельности в дошкольном образовании, но недостаточный для реализации дошкольного образования. Выделение данного уровня в показателях сформированности профессиональной компетентности обусловлено кумулятивностью каждого уровня по отношению к предыдущему. Осуществление педагогической деятельности на уровне, достаточном для реализации дошкольного образования, невозможно без обладания базовым уровнем, поэтому мы его рассматриваем как основу для второго и третьего уровней сформированности профессиональной компетентности педагога в дошкольном образовании. *Второй* уровень является достаточным для реализации дошкольного образования, то есть неким условным минимумом, который позволит педагогу организовать дошкольную подготовку детей в соответствии с современными требованиями. Второй уровень в совокупности с первым составляет основание *третьего*, самого высокого уровня, который предполагает сформированность профессиональной компетентности в дошкольном образовании в полной мере и позволяет педагогу реализовывать дошкольное образование с учетом всех его особенностей.

Формирование компетентности происходит по основным направлениям, обусловленным компонентами профессиональной компетентности: мотивация, обеспечивающая личностный смысл обучения; расширение и актуализация профессиональных знаний в процессе диалога с преподавателем и самостоятельного поиска информации; практическая деятельность, направленная на овладение новыми профессиональными умениями; коммуникация в процессе создания группового или индивидуального методического продукта; рефлексия, направленная на самооценку и сопоставление собственных достижений разных временных периодов (в деятельности до обучения, в текущей курсовой подготовке, в итоге обучения, в деятельности после обучения). В силу того что содержание повышения квалификации должно учитывать особенности учебной деятельности взрослых, субъектный опыт каждого обучающегося, уровень профессионального становления, процесс формирования профессиональной компетентности должен основываться на диагностике профессионального развития педагога и выстраивании индивидуальных маршрутов в его обучении посредством методического сопровождения проектной деятельности. Поскольку формирование профессиональной компетентности педагога в реализации дошкольного образования должно происходить в той же парадигме, что и формирование предпосылок универсальных учебных действий детей старшего дошкольного возраста, то учебно-методический комплекс занятий должен быть личностно-ориентированным, методика (технологии) проведения занятий должна отвечать требованиям развивающего образования, в том числе подводить обучающихся к осознанию происходящих в их профессиональном развитии изменений.

Во **второй** главе «Изучение процесса формирования профессиональной компетентности педагога дошкольного образования в условиях повышения

квалификации» раскрыты особенности организации исследования и его результаты.

Экспериментальное исследование включало в себя собственно эксперимент, состоявший из трех этапов – диагностического, формирующего и контрольного – и предварявшее его *пилотажное исследование*, целью которого была разработка и апробация диагностического инструментария и методического обеспечения эксперимента. Содержание *диагностического этапа* эксперимента было направлено на выявление уровня профессиональной компетентности педагогов. В качестве основного диагностического средства использовалась анкета, составленная нами на основе показателей профессиональной компетентности, которые приведены в §1.3 диссертации и ряде публикаций. *Критериями для анализа* служило соответствие показателей выделенным нами уровням сформированности основных компонентов профессиональной компетентности педагога в дошкольном образовании. Поскольку анкета разрабатывалась на основе показателей, имеющих «накопительный эффект», то она представляет собой кумулятивную шкалу, в которой каждой позиции анкеты присваивается значение того уровня, показателю которого она соответствует. При обработке достаточно сосчитать общее количество выборов и соотнести их с диапазонами первого, второго и третьего уровней.

В ходе диагностики профессиональной компетентности педагогов в реализации дошкольного образования нами были обследованы педагоги общим количеством 321 человек, из которых 201 – в рамках пилотажного исследования и 120 – на курсах повышения квалификации в рамках диагностического этапа эксперимента. Сравнительный анализ результатов анкетирования позволил на основе выделенных критериев и конкретизирующих их показателей выявить общий уровень компетентности и тенденции ее формирования. Кроме того, было проведено сопоставление данных экспериментальной и контрольной групп, сформированных нами из числа обучающихся на курсах повышения квалификации. Сопоставление данных на диагностическом этапе проводилось по двум направлениям: 1) выявление однородности экспериментальной и контрольной групп по уровню образования, должностному представительству, стажевым и квалификационным показателям; 2) выявление однородности групп по показателям профессиональной компетентности. Сравнение контрольной и экспериментальной групп в начале обучения на курсах повышения квалификации показывает их сходство по обоим направлениям.

Качественный анализ диагностики профессиональной компетентности педагога показал, что наиболее актуальными направлениями развития профессиональной компетентности педагогов являются создание условий для овладения умением составлять индивидуальную программу дошкольной подготовки ребенка на основе анализа данных психолого-педагогической диагностики, образовательного результата и современных технологий обучения не только детей, но и родителей; организация коммуникативной практики педагогов, направленной на освоение диалогического стиля общения; обеспечение условий для осознания педагогами собственного отношения к процессу и результату педагогической деятельности, к системе межличностных отношений, к самому себе, осознания способов и приемов, позволяющих преодолевать возникающие труд-

ности, а также осознания мотивов не только конкретных педагогических действий, но и смыслов педагогической деятельности.

Это определило основное содержание *формирующего этапа* эксперимента. На данном этапе осуществлялось повышение квалификации педагогов по программам дополнительного профессионального образования. Мероприятия по реализации программ проводились в контрольной и экспериментальной группах. Учебный процесс в контрольной группе организовывался традиционно: «начитывался» лекционный материал, выполнялись практические задания по теме лекции, проводились ситуативные консультации по выполнению зачетного задания. Обучение было ориентировано на «среднего» педагога дошкольного учреждения. В экспериментальной группе обучение происходило на основании методики поэтапного формирования профессиональной компетентности, включающей в себя особую организацию курсовых занятий и методическое сопровождение самостоятельной проектной деятельности обучающихся педагогов. В организации занятий преподаватели придерживались определенной схемы:

- I. Мотивация – достижение преподавателем и обучающимися общности целей чрез проблематизацию профессиональной действительности.
- II. Освоение теоретических знаний – создание условий для «добывания» обучающимися знаний в требуемом им объеме.
- III. Деятельность – создание командной общности педагогов для решения профессиональных задач.
- IV. Коммуникация – обеспечение конструктивного общения.
- V. Рефлексия – осознание внутренних изменений, произошедших в результате «прожитого» занятия.

Контрольный этап проводился с целью выявления достижений педагогов экспериментальных групп и доказательства эффективности формирующего этапа эксперимента. На контрольном этапе было организовано проведение диагностики профессиональной компетентности в контрольной и экспериментальной группах следующими способами: повторное заполнение анкет и выполнение диагностических (контрольных) заданий.

Сопоставление данных экспериментальной и контрольной групп показало, что если на диагностическом этапе существенных различий в данных не наблюдается, то на контрольном этапе можно говорить о достаточно большом увеличении «разрыва» в общем уровне профессиональной компетентности педагогов контрольной и экспериментальной групп. При этом следует отметить, что наиболее существенные изменения в экспериментальной группе произошли в формировании коммуникативного, функционального и рефлексивного компонентов (прирост соответственно составил 35,2%, 33,4% и 27,2%). В контрольной группе максимальные изменения произошли в функциональном и коммуникативном компонентах, но при этом они измеряются лишь в 12,2% и 11,2%. Это значит, что организацию систематичной работы по обеспечению условий для конструктивного общения и рефлексивной деятельности обучающихся можно считать достаточно эффективной.

Выводы подтверждают и результаты статистической обработки данных *анкетирования*. Для определения достоверности различий в общем уровне профессиональной компетентности педагогов контрольной и экспериментальной

тальной групп до и после обучения мы использовали расчет χ^2 критерия с учетом выборки испытуемых (таблица 1).

Таблица 1

Сравнение результатов исследования сформированности профессиональной компетентности педагогов до и после обучения

| χ^2 (табличное) | | | χ^2 (по экспериментальной группе) | χ^2 (по контрольной группе) |
|----------------------|---------------|----------------|--|----------------------------------|
| $p \leq 0,05$ | $p \leq 0,01$ | $p \leq 0,001$ | | |
| 5,9 | 9,21 | 13,82 | 22,4 | 1,8 |

Поскольку χ^2 (по экспериментальной группе) $\geq \chi^2$ (табличного), то различия в результатах сформированности уровней профессиональной компетентности достоверны. Следовательно, предложенная методика эффективно влияет на становление профессиональной компетентности педагога в реализации дошкольного образования. При этом χ^2 (по контрольной группы) $< \chi^2$ (табличного), что говорит об отсутствии выраженной позитивной динамики становления профессиональной компетентности в реализации дошкольного образования у педагогов контрольной группы.

Данные анкетирования не рассматривались нами как абсолютный индикатор уровня профессиональной компетентности, а использовались в качестве наиболее удобного и быстрого способа получения информации для сравнительного анализа эффективности процесса формирования профессиональной компетентности педагогов контрольной и экспериментальной групп.

Для проверки достоверности информации об изменениях в уровне профессиональной компетентности обучающимся экспериментальной и контрольной групп предлагалось выполнить *контрольную работу*. Вопросы были связаны с группами показателей профессиональной компетентности, ответы оценивались по трехбалльной шкале в соответствии с уровнями компетентности. Расчет значения χ^2 по результатам контрольных работ показал, что для экспериментальной группы $\chi^2=26,2$ и это больше табличного χ^2 . Следовательно, различия в результатах сформированности уровней профессиональной компетентности по данным контрольных работ достоверны. Для контрольной группы значение $\chi^2=3,9$, что меньше табличного значения χ^2 , поэтому достоверность различий результатов выполнения контрольных работ в данной группе до и после обучения педагогов статистически не значима. Это свидетельствует о том, что профессиональная компетентность педагогов в реализации дошкольного образования в контрольной группе осталась практически без изменений. Таким образом, реализуемая методика формирования компетентности в дошкольном образовании эффективна.

Соотнеся данные анкетирования и контрольных работ, получили следующие результаты обучения педагогов контрольной и экспериментальной групп, выраженные в процентном отношении к выборке (таблица 2).

Сравнительный анализ уровня профессиональной компетентности

| Уровень профессиональной компетентности | данные контрольных работ | | | данные анкетирования | | |
|---|--------------------------|-----|-----|----------------------|-----|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| Экспериментальная группа | 0% | 78% | 22% | 3% | 77% | 20% |
| Контрольная группа | 40% | 54% | 6% | 47% | 47% | 6% |

Результаты контрольного этапа говорят о том, что процесс формирования и развития профессиональной компетентности педагога в условиях личностно-ориентированного подхода происходит интенсивнее и гармоничнее. Развивающий характер обучения в экспериментальной группе, ориентированный на мотивацию и личностные профессиональные качества педагога, обусловил более значимые достижения обучающихся, нежели в контрольной группе.

Для выявления достижений педагогов экспериментальной группы дополнительно к указанным мероприятиям использовался метод экспертной оценки и следующие способы измерения: сформированность функционального компонента отслеживалась посредством *экспертной оценки* итогового методического продукта (проекта); сформированность коммуникативного, личностного и рефлексивного компонентов оценивалась на основе *наблюдений* деятельности педагогов в процессе учебных занятий и последующего анализа данных протоколов наблюдений.

Остановимся на результатах *экспертной оценки проектов*, разработанных педагогами в ходе обучения. Критерии оценки методического продукта были связаны с основными составляющими группы знаний в области дошкольного образования и группы технологических и методических умений.

Всего было представлено двенадцать проектов следующего тематического содержания: «Педагогическое сопровождение родителей ребенка, не посещающего детский сад», «Мамина школа», «Семейный клуб», «Создание консультационного пункта в детском саду», «Экспресс-диагностика развития ребенка», «Формирование коммуникативной готовности ребенка к школе средствами театрализованной деятельности», «Формирование регулятивных умений», «Развитие речи детей дошкольного возраста», «Индивидуальная программа развития произвольного внимания», «Воспитание положительного отношения к школе», «Индивидуальная программа развития у ребенка умения контролировать свое поведение», «Формирование социальной готовности к школьному обучению».

При экспертизе методических продуктов было отмечено, что все проекты опираются на приоритетные направления в области образования, среди которых педагогами выделялись ранняя диагностика и выявление детей с отклонениями в развитии, обеспечение доступности дошкольного образования посредством развития вариативных форм оказания помощи семье, индивидуализация обучения детей дошкольного возраста, воспитание в детях инициативы, самостоятельности, познавательного интереса, положительного отношения к школьному обучению и проч. При этом все проекты были практико-ориентированы и базировались на знаниях педагогами основных тенденций в развитии современных

дошкольников, таких как снижение уровня вербальных коммуникаций детей и взрослых, односторонность семейного воспитания ребенка дошкольного возраста, стремление родителей переложить ответственность за готовность ребенка к школе на педагогические коллективы детских садов, социальный инфантилизм старших дошкольников (безответственность, безынициативность, неумение жить в коллективе). В ходе представления проектов членами команд использовались различные формы презентации: чередование обращений к компьютерной графике с живым общением с коллегами, научного стиля изложения с художественным словом, иллюстрирование проектных гипотез примерами из собственного практического опыта. В целом педагоги продемонстрировали умения анализировать педагогическую ситуацию, формулировать образовательный результат в соответствии с современными требованиями дошкольного образования, выстраивать на его основе планирование работы, осознанно подбирать методические и дидактические материалы, адаптировать их применительно к поставленным целям и задачам, интегрировать образовательные области в соответствии с тематическим планированием, составленным на основе образовательных потребностей детей. В ходе презентации был виден вклад каждого члена команды в разработку проекта.

Обработка протоколов экспертизы позволила сделать вывод о том, что сформированность функционального компонента профессиональной компетентности у подавляющего большинства педагогов экспериментальной группы достигла уровня, достаточного для реализации дошкольного образования. На диаграмме 1 представлено процентное соотношение количества педагогов с первым, вторым и третьим уровнями сформированности функционального компонента.

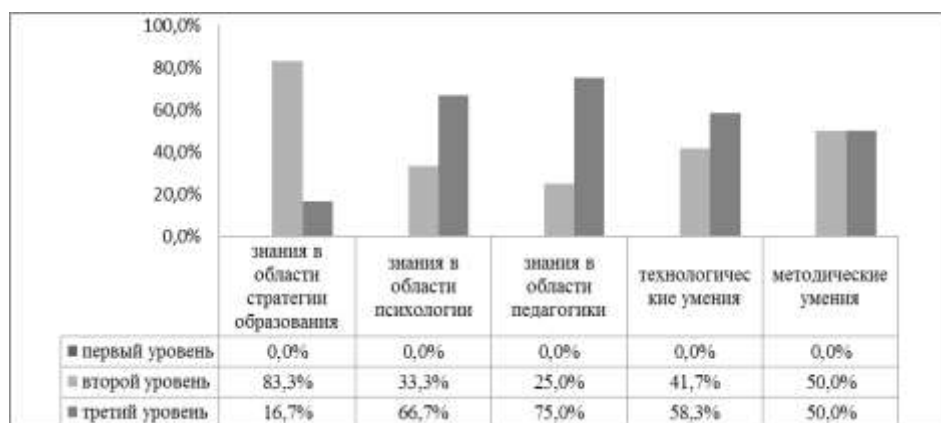


Диаграмма 1. Сформированность функционального компонента профессиональной компетентности педагогов экспериментальной группы (на основе данных экспертизы методического продукта)

Таким образом, исследование результатов совместной деятельности педагогов позволяет сделать выводы о том, что проектная деятельность педагогов на курсах повышения квалификации является достаточно эффективным средством формирования функционального компонента, позволяет не только отработать на практике полученные знания, но и стимулирует педагогов к поиску новых знаний, путей решения педагогических проблем, систематизации и упорядочиванию накопленного опыта. Все это свидетельствует о том, что деятельностная составляющая предлагаемой методики формирования профессиональной ком-

петентности педагога является ее неотъемлемой частью. При этом профессиональные знания находятся по отношению к умениям в иерархической соподчиненности, детерминируя осознанность педагогической деятельности.

Формирование коммуникативного, личностного и рефлексивного компонента анализировалось на основе данных *наблюдений* деятельности педагогов в процессе учебных занятий. Организация наблюдений стала возможной благодаря включению в структуру занятий совместной деятельности обучающихся, в том числе и коммуникативной. Наблюдение организовывалось по параметрам, соответствующим показателям коммуникативного, личностного и рефлексивного компонентов профессиональной компетентности. Обработка данных протоколов наблюдений показала, что вторым уровнем коммуникативного компонента к концу обучения обладали 33,3% педагогов, личностного компонента – 53,3%, третьего уровня коммуникативного компонента достигли 61,7% педагогов, личностного – 45,0%, рефлексивного – 78,3%. Конкретизация данных представлена в диаграмме 2.

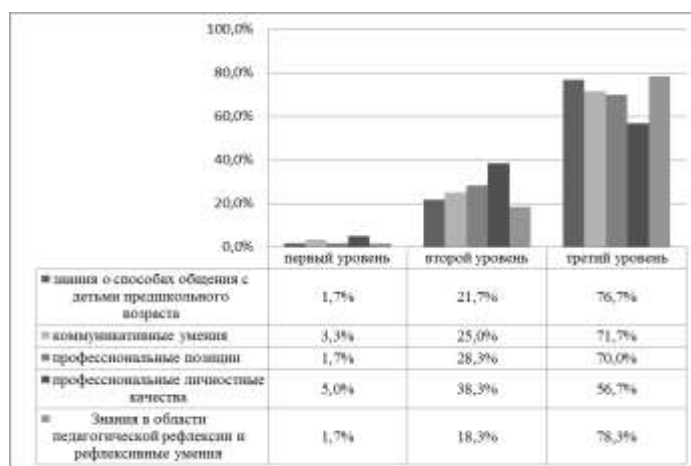


Диаграмма 2. Сформированность коммуникативного, личностного и рефлексивного компонентов профессиональной компетентности педагогов экспериментальной группы (на основе протоколов наблюдений)

По итогам наблюдений преподавателями было отмечено, что в ходе обучения педагоги стали более грамотно и конкретно формулировать вопросы, высказывать свои суждения, ориентируясь на содержание высказывания собеседника, проявляли умение конструировать обратную связь. Критичные высказывания педагогов приобрели конструктивный характер, а позитивные стали более обоснованными и менее эмоциональными. Создаваемые на занятиях условия для коммуникативной деятельности педагогов способствовали овладению обучающимися диалогическим типом взаимодействия. Приобретаемые коммуникативные умения основывались не только на прошлом опыте субъектов обучения, но и на полученных в ходе курсовой подготовки знаниях о типах общения, способах стимулирования высказывания, приемах косвенного воздействия, что обуславливает включение коммуникативного компонента в структуру занятий для овладения педагогами умениями более высокого порядка, которые в свою очередь создали базис для развития личностных качеств профессионала, таких как общительность, распределенность внимания в коллективном обсуждении,

способность соответствовать позиции коллег, эффективно сотрудничать с членами команды, находить решения в проблемных ситуациях.

Анализ полученных данных позволил сделать общие выводы по итогам эксперимента. В педагогах обеих (контрольной и экспериментальной) групп произошли определенные изменения. При этом следует отметить, что прирост «знаниевой» составляющей компетентности в контрольной группе проявился в «количественном» наборе знаний: педагоги правильно перечисляли нормативные документы, особенности работы с детьми дошкольного возраста, технологии подготовки к школе. Педагоги, обучавшиеся в экспериментальной группе, показали не только знания самих документов, но и понимание приоритетных направлений государственной образовательной политики, определяющих содержание педагогической деятельности, что дало им возможность выйти за рамки детского сада, увидеть основания, на которых строятся требования к образованию детей дошкольного возраста. Кроме того, знание возрастных особенностей трансформировалось в умение видеть преемственность возрастных периодов, проявившееся в грамотном прогнозировании успешности школьного обучения своих воспитанников.

Взаимосвязь теоретического блока с практической деятельностью позволила педагогам экспериментальной группы в короткий срок не только познакомиться с образовательными технологиями, но и освоить их на себе. Ориентированность на субъектный опыт каждого обучающегося на курсах повышения квалификации детерминировала личностный смысл обучения, обеспечивший устойчивый интерес педагогов к учебной деятельности и превратила внешние цели, ставившиеся преподавателями, во внутренние потребности. Применение в ходе курсовой подготовки педагогов экспериментальной группы интерактивных способов обучения позволило существенно повысить их познавательную активность, а также развить такие профессионально значимые качества, как инициативность и самостоятельность, способствовало осознанию позиции другого человека. Процесс совместного проектирования привел к осознанию педагогами дошкольных учреждений трудностей перехода к новой парадигме образования на различных ступенях.

Проведенное теоретическое исследование и положительная динамика результатов экспериментальной работы подтвердили правомерность выдвинутой гипотезы и позволили в **заключении** сформулировать основные выводы:

1. В исследованиях наблюдается многообразие видов, уровней, блоков профессиональной компетентности педагога, вариативность подходов к ее структурированию. Сформулированное на основе теоретического анализа источников понятие профессиональной компетентности педагога в дошкольном образовании позволило выделить следующие компоненты компетентности: функциональный, коммуникативный, личностный и рефлексивный.

2. Содержание профессиональной компетентности педагога в реализации дошкольного образования определяется особенностями осуществления деятельности в его условиях. В качестве особенностей дошкольного образования выделяются вариативность, адресность, преемственность, инновационность. Сформированность профессиональной компетентности на достаточном для реализации дошкольного образования уровне определяется показателями, вытекающими из содержания компетентности.

3. Методическое обеспечение формирования профессиональной компетентности педагога в дошкольном образовании на курсах повышения квалифика-

ции строится на следующих позициях: процесс обучения структурно соотносится с основными компонентами профессиональной компетентности и выстраивается в той же последовательности, что и иерархия основных компонентов, это позволяет достигнуть системности работы по формированию профессиональной компетентности; обучение педагогов парадигмально идентично процессу обучения детей дошкольного возраста, что позволяет педагогам освоить на себе соответствующие подходы и технологии, проверить на себе степень и результат педагогических воздействий и делает, в конечном счете, дошкольное образование более гуманным; индивидуальное профессиональное развитие происходит не только в специально организованных формах познавательной и коммуникативной деятельности обучающихся, но и в процессе методического сопровождения самостоятельной проектной деятельности педагогов.

Результаты экспериментального исследования подтвердили эффективность разработанной методики формирования профессиональной компетентности педагога в реализации дошкольного образования. Перспективным направлением проведенного исследования является изучение возможностей применения методического и диагностического комплекса формирования профессиональной компетентности в условиях высшего профессионального образования.

Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях автора:

Статьи в изданиях, включенных в утвержденный ВАК РФ «Перечень ведущих рецензируемых журналов и изданий»:

1. Тихомирова, О.В. Организация исследования процесса формирования профессиональной компетентности педагога дошкольного образования в условиях повышения квалификации [Текст] /О.В. Тихомирова // Вестник Череповецкого государственного университета: научный журнал. – 2012. – № 4 (42). – Том 1. – ISSN 1994-0637 (0,5 п.л.).
2. Тихомирова, О.В. Особенности повышения квалификации педагогов в реализации дошкольного образования [Текст] /О.В. Тихомирова / /Вестник Северного (Арктического) федерального университета: научный журнал (Архангельск). – 2012. (0,5 п.л.).
3. Тихомирова, О.В. Показатели сформированности профессиональной компетентности педагога в сфере дошкольного образования [Текст] /В.Н. Белкина, О.В. Тихомирова // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 3. – Том II (Психолого-педагогические науки). – ISSN 1813–145X. – С.168-172 (0,5 п.л.).
4. Тихомирова, О.В. Содержание профессиональной компетентности педагога в дошкольном образовании [Текст] / О.В. Тихомирова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 2. – Том II (Психолого-педагогические науки). – 267 с. – С.193-197 (0,5 п.л.).
5. Тихомирова, О.В. Формирование профессиональной компетентности педагога в реализации дошкольного образования [Текст] /О.В. Тихомирова // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 3. – Том II (Психолого-педагогические науки). – ISSN 1813–145X. – С.27-31 (0,5 п.л.).

Статьи в других изданиях:

6. Тихомирова, О.В. Вариативность дошкольного образования как условие доступности школьного обучения для всех категорий детей [Текст] / О.В.Тихомирова // Модернизация образования как условие устойчивого развития: материалы международной конференции «Ярославский образовательный форум»: 20-22 апреля 2012 г. – Ярославль: ГОАУ ЯО ИРО, 2012. – С. 137-144 (0,3 п.л.).
7. Тихомирова, О.В. Кратковременное пребывание детей в дошкольном учреждении как наиболее оптимальное для социально-личностного развития ребенка сочетание семейного и общественного воспитания [Текст] /О.В.Тихомирова // Перспективные технологии дошкольного и начального образования: сборник материалов научно-практической конференции 18–19 ноября 2008 года. - Часть 2 – Ярославль: ИРО, 2008. – С.79–84 (0,4 п.л.).
8. Тихомирова, О.В. Информационно–коммуникационные технологии как средство организации образовательного пространства детей дошкольного возраста, не посещающих ДООУ [Текст] / О.В. Тихомирова // Образование старших дошкольников в преемственности с начальной школой как стратегическое направление развития образования России: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, 4–5 июня 2008 года, Москва; сост. Н.А. Песняева. – М.: АПК иППРО, 2008. – С.255–260 (0,4 п.л.).
9. Тихомирова, О.В. Обеспечение преемственности дошкольного и начального образования при переходе к образовательным стандартам второго поколения [Текст] /О.В. Тихомирова // Вестник ИРО: научно-методический журнал (Ярославль). – 2011 – №1(10) – С. 19-25. (0,4 п.л.).
10. Тихомирова, О.В. Подготовка педагогов детского сада к реализации ФГТ [Текст] / О.В. Тихомирова // Практика управления ДООУ: журнал для руководителей ДООУ, старших воспитателей, методистов. – 2012 – №1(5) (0,5 п.л.).
11. Тихомирова, О.В. Дошкольное образование: обеспечение адресной помощи семье [Текст] / О.В. Тихомирова //Практика управления ДООУ: журнал для руководителей ДООУ, старших воспитателей, методистов. – 2011 – №2(3) – С. 43-48 (0,4 п.л.).
12. Тихомирова, О.В. Современная государственная политика в области поддержки семейного воспитания [Текст] / О.В. Тихомирова // Сборник материалов международной конференции «Чтения Ушинского». – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – С. 48-55 (0,5 п.л.).
13. Тихомирова, О.В. Проектирование образовательного процесса. Методическое сопровождение деятельности педагога [Текст] / О.В. Тихомирова // Практика управления ДООУ: журнал для руководителей ДООУ, старших воспитателей, методистов. – 2012 – №2(6) – С. 28-35 (0,5 п.л.).
14. Тихомирова, О.В. Профессиональная компетентность педагога как условие реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования [Текст] / О.В. Тихомирова // Детский сад: теория и практика: научно-методический журнал. – 2012 – №4 – С. 78-84 (0,5 п.л.).
15. Тихомирова, О.В. Структура и содержание профессиональной компетентности педагога в реализации дошкольного образования [Текст] /О.В.Тихомирова // Компетентностный подход в процессе непрерывного профессионального образования студентов: монография. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. – С. 52-60 (0,4 п.л.).
16. Тихомирова, О.В. Формирование профессиональной компетентности педагога дошкольного учреждения в условиях стандартизации образования

[Текст] / О.В. Тихомирова // *Общественные науки: всероссийский научный журнал*. – 2011 – №9 – 480 с. - С. 166-175 (0,8 п.л.).

17. Тихомирова, О.В. Организация в детском саду совместных с родителями прогулок [Текст] / О.В. Тихомирова, Л.А. Паисова // *Детский сад: теория и практика: научно-методический журнал*. – 2011 – №12 – С.56-62 (0,8 п.л.).
18. Тихомирова, О.В. Как обеспечить доступность дошкольного образования [Текст] / О.В. Тихомирова, Л.А. Соколова // *Управление дошкольным образовательным учреждением: научно-практический журнал*. – 2011. – № 2(68) – С. 84-91 (0,4 п.л.).

Учебно-методические издания:

19. Организация работы консультационного пункта [Текст]: методические рекомендации; под ред. О.В. Тихомировой. – Ярославль: ГОАУ ЯО ИРО, 2011. – 100 с. (5,8/1,9 п.л.).
20. Педагогическое сопровождение ребенка, не посещающего ДООУ [Текст]: методические рекомендации к программе. - Часть 1; сост. О.В. Тихомирова, Е.В. Коточигова; под общ. ред. О.В. Тихомировой. – Ярославль: ГОУ ЯО ИРО, 2010. – 91 с. (5,3/1,5 п.л.).
21. Педагогическое сопровождение ребенка, не посещающего ДООУ [Текст]: методические рекомендации к программе. - Часть 2; сост. О.В. Тихомирова, Е.В. Коточигова, под общ. ред. О.В. Тихомировой. – Ярославль: ГОУ ЯО ИРО, 2010. – 79 с. (4,6/1,5 п.л.).
22. Педагогическое сопровождение ребенка, не посещающего ДООУ [Текст]: методические рекомендации к программе. - Часть 3; сост. О.В. Тихомирова, Е.В. Коточигова; под общ. ред. О.В. Тихомировой. – Ярославль: ГОУ ЯО ИРО, 2010. – 86 с. (5,4/1,1 п.л.).
23. Тихомирова, О.В. Программа педагогического сопровождения развития ребенка, не посещающего ДООУ [Текст]: программно-методические материалы / О.В. Тихомирова. – Ярославль: ГОУ ЯО ИРО, 2009. – 39 с. (2,3 п.л.).
24. Тихомирова, О.В. Профессиональная компетентность педагога в дошкольном образовании [Текст]: учебно-методическое пособие / О.В. Тихомирова. – Ярославль: ГОАУ ЯО ИРО – 2011. – 90 с. (5,2 п.л.).
25. Тихомирова, О.В. Функции и содержание деятельности специалиста консультационного пункта [Текст] / О.В. Тихомирова // *Развитие ребенка раннего возраста в условиях семейного воспитания (специалистам консультационных пунктов): методические материалы*. – Ярославль: ИРО, 2008. - С. 5–13 (0,4 п.л.).

Формат 60x92/16. Объем 1,5 п. л. Тираж 100 экз. Заказ № ____

Типография ЯГПУ
150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44
Тел.: (4852) 32-98-69, 72-64-05