

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Волгоградский государственный социально – педагогический университет»
(ФГБОУ ВО «ВГСПУ»)

На правах рукописи



САВВА Наталия Викторовна
ФОРМИРОВАНИЕ АУТОКОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
Корепанова Марина Васильевна,
доктор педагогических наук,
профессор

Волгоград – 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ АУТОКОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ.....	23
1.1. Особенности формирования аутокомпетентности педагога дошкольного образования в процессе профессионального становления.....	23
1.2. Модель формирования аутокомпетентности педагога дошкольного образования	56
ВЫВОДЫ ПЕРВОЙ ГЛАВЫ.....	82
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ АУТОКОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ.....	86
2.1 Диагностика уровня сформированности аутокомпетентности педагогов дошкольного образования.....	85
2.2. Программа формирования аутокомпетентности педагога дошкольного образования.....	93
2.3. Анализ эффективности организационно-педагогических условий формирования аутокомпетентности педагогов дошкольного образования.....	117
ВЫВОДЫ ВТОРОЙ ГЛАВЫ.....	124
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	128
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	137
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	158

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современная ситуация в дошкольном образовании претерпевает значимые изменения, которые нацеливают на пересмотр существующих образовательных традиций. В складывающихся педагогических реалиях все чаще звучат идеи, которые требуют от дошкольного педагога коррекции не только стратегий его профессиональной деятельности, но и преобразования собственных личностных качеств. Новая организация образования предполагает переход к сообразно новому формату: от пассивного исполнения формализованных действий к активности, где ключевой единицей образовательного процесса (взаимодействия с детьми) выступает инициативность самого педагога. Такая трансформация качества профессиональной деятельности требует от педагога проявления компетентности, сопряженной с самоанализом и рефлексией.

В рамках нашего исследования актуальным представляется конкретизация личностных качеств и способностей, зафиксированных как внутренняя готовность педагога дошкольного образования к работе с самим собой, осознанию возможностей и путей самосовершенствования в освоении новых знаний и умений, нашедших отражение, в том числе, в современных нормативных документах (стандарт профессиональной деятельности от 18 октября 2013 года № 544н. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), Федеральная образовательная программа дошкольного образования, приказ Минпросвещения РФ от 25.11.2022 г. № 1028). В науке данный феномен получил название «аутокомпетентность», который рассматривается как базовая характеристика личности педагога, отражающая его адаптивные способности, умение анализировать и решать профессиональные задачи, самостоятельно принимать решения в нестандартных ситуациях; стремиться к максимальному раскрытию

профессионально-личностного потенциала в процессе профессионального становления (Н.А. Аболина, В.А. Беляшов, М.Р. Григорьян, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Л.А. Степнова и др.). Особенностью профессии педагога дошкольного образования является ориентация на эмоциональную сферу ребенка, установление с ним адекватной обратной связи в общении и деятельности ввиду невозможности четкой вербализации ребенком своих чувств и потребностей, недостаточно развитой самостоятельностью. Это требует от педагога системной рефлексии, внутренней готовности к поиску новых, актуальных моделей взаимодействия с воспитанниками. Однако на сегодняшний день проблема формирования аутокомпетентности педагога дошкольного образования остается малоизученной. В педагогической науке представлены исследования по формированию аутокомпетентности студентов (Н.А. Аболина, В.М. Смирнова), специалистов помогающих профессий (С.В. Круглик), подростков (Н.А. Леушкина), а также данный феномен рассмотрен как компонент учебно-воспитательного процесса (А.А. Базикова) и др. Очевидно, что существует объективная необходимость исследования особенностей формирования аутокомпетентности педагога дошкольного образования в процессе профессионального становления, который происходит на протяжении всего периода нахождения педагога в профессии (А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк и др.). При этом завершающийся этап первичной профессионализации (3-5 лет работы), по мнению исследователей (Н.Ф. Ильина, Т.В. Кудрявцев, В.Г. Маралов и др.), является наиболее важным для стабилизации и самоутверждения себя в профессиональной деятельности. К этому времени педагог освоил и качественно осуществляет профессиональную педагогическую деятельность, но при этом испытывает острую потребность в дальнейшем профессиональном росте (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк). К этой группе относятся не только педагоги, включившиеся в педагогическую деятельность после учебного заведения, но и пришедшие в дошкольное образование из других профессий (после профессиональной переподготовки), поэтому биологический и профессиональный возраст в большинстве случаев не

совпадают. Естественная потребность в профессиональном росте в этот период может блокироваться отсутствием условий и перспектив профессионального развития, что приводит к эмоциональному напряжению и, как следствие, к профессиональной стагнации. По этой причине видится целесообразным оказание помощи педагогам дошкольного образования со стороны педагогов-наставников (старшего воспитателя, педагога-психолога) в формировании готовности и способности к рефлексии и анализу собственной деятельности, осуществляемой в условиях дошкольного учреждения.

Поэтому поиск условий, способствующих максимально эффективному становлению педагога в профессии, в контексте которой будет формироваться аутокомпетентность, является актуальным.

Степень научной разработанности проблемы. В теоретических исследованиях, посвященных проблеме аутокомпетентности, особым образом подчеркивается необходимость повышения значимости рефлексии личностных особенностей, собственной деятельности и социальных контактов (А.А. Бодалев, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.С. Родиков и др.). Особый интерес представляют зарубежные исследования, в частности работы А. Бандуры, которым предложена структура профессиональной компетентности в качестве ступенчатой модели развития: от формальных профессиональных действий (неосознанная некомпетентность) к признанию субъектом их непродуктивности (осознанная некомпетентность), к освоению новых способов решения профессиональных задач и расширению репертуара профессиональных действий (осознанная компетентность), к рефлексии и потребности в самореализации (неосознанная компетентность). Кроме того, зарубежными авторами отмечается, что успешность в профессии зависит не только от высокого уровня профессиональной компетентности, но и от таких особенностей как коммуникативные навыки, способность к самоорганизации, аутокомпетентность, мобильность и др. (A. Felstead, D. Gallie, F. Green, G. Henseke).

Профессиональная деятельность педагога дошкольного образования во многом связана со способностью адаптироваться и непрерывно развиваться в процессе профессионального становления (М.Я. Басов, В.А. Бодров, Р.В. Демьянчук, Э.Ф. Зеер, Н.Ф. Ильина, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, В.С. Мерлин, Л.М. Митина, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков и др.). Как показывают опросы, в числе наиболее востребованных качеств педагога дошкольного образования современные педагоги со стажем называют умение самосовершенствоваться и профессионально расти, общаться со всеми участниками образовательных отношений, грамотно решать конфликтные ситуации, принимать нововведения, проявлять эмоциональную устойчивость и самообладание. К рискам относят неготовность начинающих педагогов справляться с препятствиями, возникающими в общении с детьми, их родителями; затруднения в сочетании своих личных ценностей и представлений с реальностью обучения и воспитания. Педагог дошкольного образования должен являться не только экспертом в методических аспектах обучения дошкольников, но и развивать профессиональную способность управлять конфликтами, демонстрировать готовность к рефлексии. Эти способности составляют ядро аутокомпетентности и формируются в условиях решения педагогом профессионально-личностных задач, возникающих на фоне внешних требований и побуждаемых внутренней активностью субъекта, что нашло обоснование в работах Н.В. Кузьминой, В.А. Петровского, В.А. Сластенина, С.Л. Рубинштейна и др. Выделение и разграничение этих условий позволяет определить причины неэффективной профессиональной деятельности.

Проведенное нами исследование на базе дошкольных образовательных организаций показывает, что значительная часть педагогов, в том числе, со стажем от 3 до 5 лет, признает нарастающую неудовлетворенность своими достижениями и статусом в профессии. К этому добавляется высокая эмоциональная напряжённость, ненормированность рабочего времени, необходимость постоянной мобилизации внутренних ресурсов при внедрении

новых подходов и технологий в работе с детьми и ряд других факторов. Однако при этом педагоги не планируют менять профессию. Очевидно, что успешное профессиональное становление невозможно без внутренней удовлетворенности профессией, которая непосредственным образом влияет на качество результатов образовательной деятельности с детьми.

Возникает объективная необходимость обоснования роли аутокомпетентности в профессиональном становлении педагога, с одной стороны, с другой – изучение влияния приобретаемого профессионально-личностного опыта на формирование аутокомпетентности педагога дошкольного образования.

На основании проведенного анализа проблемы формирования аутокомпетентности в процессе профессионального становления педагога дошкольного образования выявлен ряд **противоречий** между:

- потребностью общества в компетентном педагоге дошкольного образования, обладающего высоким уровнем профессиональной адаптации, нацеленного на постоянное саморазвитие в процессе профессионального становления и недостаточной разработанностью научных представлений о сущности аутокомпетентности как составляющей профессиональной компетентности педагога;

- востребованностью научного обоснования организационно-педагогических условий, мотивирующих педагога дошкольного образования к овладению аутокомпетентностью, как стратегией профессионального развития, и недостаточной представленностью в теории профессиональной деятельности научных подходов, обеспечивающих возможность проектирования таких условий;

- необходимостью непрерывного, поэтапного оценивания достижений педагога дошкольного образования в овладении им аутокомпетентностью, как способностью к самоидентификации в профессиональной деятельности, и преобладанием в педагогической практике формального подхода к оценке

результатов деятельности, выраженных в количественных показателях его активности;

– объективной потребностью педагогов дошкольного образования в профессиональном становлении и самореализации и отсутствием методического инструментария, обеспечивающего формирование аутокомпетентности как стремления к максимальному раскрытию профессионально-личностного потенциала.

На основании выявленных противоречий сформулирована **проблема** исследования, заключающаяся в необходимости научного обоснования организационно-педагогических условий формирования аутокомпетентности в процессе профессионального становления педагога, в том числе на этапе первичной профессионализации.

Актуальность данной проблемы обусловила выбор **темы исследования**: «Формирование аутокомпетентности педагога дошкольного образования в процессе профессионального становления».

Объект исследования: профессиональное становление педагога дошкольного образования.

Предмет исследования: формирование аутокомпетентности педагога дошкольного образования в процессе профессионального становления.

Цель исследования: теоретическое обоснование и практическая апробация организационно-педагогических условий формирования аутокомпетентности педагога дошкольного образования в процессе профессионального становления, в том числе на этапе первичной профессионализации.

Гипотеза исследования состоит в том, что формирование аутокомпетентности педагога дошкольного образования в процессе профессионального становления будет осуществляться эффективнее по сравнению с массовой педагогической практикой, если:

– аутокомпетентность будет рассматриваться как способность к самоидентификации в профессиональной деятельности на основе применения

совокупности интериоризированных знаний, умений, навыков, ориентированных на: построение взаимоотношений с субъектами образования (детьми, родителями, коллегами); анализ и решение профессиональных задач; повышение уровня готовности к профессиональному саморазвитию;

– в рамках научно-обоснованной модели поэтапного формирования аутокомпетентности будут созданы организационно-педагогические условия, побуждающие педагогов к решению профессионально-личностных задач, направленных на преодоление противоречий между необходимостью в самоидентификации в профессиональной деятельности и недостаточным владением специфической совокупностью средств совершенствования уровня профессионального саморазвития;

– будут определены показатели сформированности аутокомпетентности педагога дошкольного образования, обоснован и апробирован комплекс репрезентативных диагностических методик и выделены уровни сформированности аутокомпетентности (низкий (пороговый), средний (базовый), средне-высокий (продвинутый) и высокий (оптимальный)), обеспечивающие возможность эффективной оценки данного качества для последующего определения средств и условий формирования аутокомпетентности педагогов дошкольного образования;

– реализация программы формирования аутокомпетентности педагогов дошкольного образования будет обеспечена организационно-педагогическими условиями, способствующими поэтапному продвижению педагогов от формализованного подхода к профессиональной деятельности без учета контекста педагогической ситуации (неосознанная аутокомпетентность) к самостоятельному определению и решению профессионально-личностных задач, обеспечивающих непрерывное саморазвитие в процессе профессионального становления (неосознанная аутокомпетентность).

Для достижения поставленной цели и проверки положений гипотезы были определены следующие задачи:

1. Уточнить существенные характеристики аутокомпетентности и особенности ее формирования в процессе профессионального становления педагога дошкольного образования в условиях дошкольного образовательного учреждения.

2. Разработать модель поэтапного формирования аутокомпетентности педагога дошкольного образования и обосновать условия ее эффективной реализации.

3. Определить показатели сформированности аутокомпетентности педагога дошкольного образования, обосновать и апробировать комплекс репрезентативных диагностических методик и выделить уровни сформированности аутокомпетентности.

4. Обосновать и апробировать программу формирования аутокомпетентности педагога дошкольного образования в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Теоретико-методологической основой исследования составили:

– основные положения и категории компетентностного подхода (В.Н. Введенский, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.), на основании которых была рассмотрена профессиональная компетентность, уточнен и выделен структурно-содержательный аспект аутокомпетентности;

– теории развития субъектности (В.А. Сластенин, М.В. Николаева и др.); исследования рефлексивной функции личности, которая является психологическим механизмом аутокомпетентности (В.И. Слободчиков); подход к формированию «образа Я» (М.В. Корепанова), идеи становления субъекта в деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.), послужившие обоснованием условий развития личности, определяемых единством цели, мотивацией, направленностью на формирование субъектности педагога в процессе профессионального становления;

– основополагающие идеи системного подхода (Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, Г.П. Щедровицкий и др.), на основании которых была разработана система взаимосвязанных мер для исследования существенных и

системных характеристик аутокомпетентности, определение состава и содержания компонентов, изучение системных преобразований в структуре аутокомпетентности педагога в процессе решения профессионально-личностных задач;

– положения задачного подхода (Н.В. Кузьмина, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, и др.), послужившие обоснованием роли профессионально-личностных задач в формировании аутокомпетентности педагога;

– базовые идеи культурологического подхода (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская и др.), согласно которому аутокомпетентность является компонентом содержания непрерывного педагогического образования, и формирование которой осуществляется в культуросообразной образовательной среде, что обеспечивает развитие индивидуальности педагога, помогает его самоопределению в мире культурных ценностей;

– концепции в области профессионального становления (Н.Ф. Ильиной, Е.А. Климова, Э.Ф. Зеера, Т.В. Кудрявцева и др.), раскрывающие особенности роста личности педагога на каждом из его этапов, что позволило осуществить их конструктивный перенос на изучение формирования аутокомпетентности в профессиональной деятельности педагога, а также учесть их при построении программы формирования аутокомпетентности.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования:**

– на первом этапе – *теоретические методы* – анализ психолого-педагогической, методической и нормативной литературы по проблеме исследования, обобщение, педагогическое моделирование, позволившие определить методологические основы и обосновать категориальный аппарат исследования, разработать теоретическую модель поэтапного формирования аутокомпетентности педагога дошкольного образования;

– на втором этапе – *эмпирические методы* – наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, констатирующий и формирующий эксперимент), что обеспечило возможность более точно оценить результаты полученных

экспериментальных данных, дать результатам экспериментальной работы теоретическое обоснование;

– на третьем этапе — *методы количественной и качественной обработки данных* – математической обработки данных с применением критерия Спирмена и критерия Стьюдента, вычисления элементарных статистик (процентные, суммарные, среднее арифметическое сравнение), сравнения, интерпретации и обобщения теоретических и эмпирических результатов исследования. Во всех статистических расчетах анализу подвергались различия, достигающие уровня статистической значимости $p < 0,05$. Математическая обработка осуществлялась с помощью программ MS Excel 2010 и IBM SPSS Statistics v. 20.0.

Эмпирическая база исследования: экспериментальное исследование проводилось на базе дошкольных образовательных организаций: № 393, № 198, ЧОУ детский сад «Разумка» г. Волгограда; № 89, № 101, № 102, № 105. г. Волжского; в исследовании приняло участие 148 педагогов. В дистанционном формате осуществлялась апробация программы на базе курсов повышения квалификации (Международный центр образования и социально-гуманитарных исследований (г. Москва); Институт практической психологии «ИМАТОН» (г. Санкт-Петербург)). В исследовании приняли участие 64 педагога.

Этапы исследования

Исследование проводилось в 2015–2023 гг. и состояло из трех этапов.

I этап (2015–2018 гг.) – изучалось состояние проблемы исследования, осуществлялся анализ философских, психологических, педагогических научных концепций в существующей теории и практике: определение категориального аппарата исследования, целей, задач, содержания процесса формирования аутокомпетентности, ее структурных компонентов и условий ее становления.

II этап (2018–2021 гг.) – проводилась разработка структуры и содержания аутокомпетентности, описание ее основных компонентов,

определение организационно-педагогических условий формирования аутокомпетентности у педагогов на основе использования задачного подхода; разработка и апробация комплексной программы формирования аутокомпетентности на базе дошкольных образовательных организаций, подбор диагностических методик (проведение констатирующего эксперимента); осуществление опытно-экспериментальной работы (проведение формирующего эксперимента), направленного на создание условий для повышения уровня аутокомпетентности у педагогов дошкольного образования.

III этап (2021–2023 гг.) – заключительный этап эксперимента (контрольный эксперимент), в ходе которого были получены данные, которые подтверждают гипотезу исследования; проведен анализ, обобщение, систематизация результатов исследования, научное обоснование его положений, формулирование выводов по результатам работы и оформление текста диссертации и автореферата.

Положения, выносимые на защиту, раскрывающие содержательно-понятийный, логико-процессуальный и технологический аспекты формирования аутокомпетентности:

1. Аутокомпетентность – это способность педагога к самоидентификации в профессиональной деятельности на основе применения совокупности интериоризированных знаний, умений, навыков, ориентированных на:

- построение взаимоотношений с субъектами образования (детьми, родителями, коллегами);
- анализ и решение профессиональных задач;
- повышение уровня готовности к профессиональному саморазвитию в процессе профессионального становления.

Аутокомпетентность проявляется в единстве личностного, социально-коммуникативного и профессионально-деятельностного компонентов, которые находятся в интегрированной связи и взаимовлиянии друг на друга.

Личностный компонент аутокомпетентности представлен способностью к самодиагностике, самокоррекции, владением системой субъективного контроля. *Социально-коммуникативный* компонент описывается как способность к установлению конструктивных коммуникаций с субъектами образовательной деятельности, самостоятельному и ответственному выбору методов взаимодействия с субъектами образования. *Профессионально-деятельностный* компонент включает в себя способность решать профессионально-личностные задачи, осуществлять адекватное самооценивание процесса и результатов педагогической деятельности. Показателем, обеспечивающим интеграцию выделенных компонентов и целостность формирования аутокомпетентности, является способность к рефлексии.

2. Формирование аутокомпетентности представлено в виде модели, раскрывающей динамику процесса на основе объективно существующих противоречий между необходимостью самоидентификации педагога дошкольного образования и недостаточным владением им специфической совокупностью средств профессионального саморазвития, а также отсутствием условий, обеспечивающих реализацию данного процесса.

Теоретическая модель формирования аутокомпетентности базируется на совокупности организационно-педагогических условий, в логике которых определены источники их построения, этапы процесса, виды профессионально-личностных задач, уровень сформированности аутокомпетентности и ожидаемый результат каждого этапа.

Организационно-педагогические условия формирования аутокомпетентности педагога дошкольного образования – это совокупность мер педагогического воздействия, обеспечивающих внешнее влияние на реализацию процесса профессионального становления и стимулирующих внутреннюю активность личности, что направляет и упорядочивает организацию процесса формирования аутокомпетентности педагога дошкольного образования. Данные условия выступают как составной элемент

модели формирования аутокомпетентности и отражают целенаправленно конструируемые меры воздействия.

Композиционное построение организационно-педагогических условий формирования аутокомпетентности педагога дошкольного образования основывается на последовательном вовлечении дошкольных педагогов в решение системы специально подобранных профессионально-личностных задач, ориентированных на формирование способности педагога к самоидентификации в профессиональной деятельности, саморазвитие с учетом уже достигнутых им результатов и «зоны ближайшего развития».

Диагностические (объектно-ориентированные) задачи возникают на фоне внешних требований социума и выражаются в определенных познавательных действиях, которые позволяют педагогу построить адекватный, но отстраненный от себя, образ педагога дошкольного образования, как внешнего объекта; *коммуникативные (субъектно-ориентированные внешне обусловленные)* задачи – требования к их решению задаются в сфере общения и мотивируют педагога к идентификации себя с образом педагога дошкольного образования, востребованного обществом (детьми, родителями, коллегами); *рефлексивные (объектно-ориентированные субъективно-обусловленные)* задачи – их решение осуществляется через призму собственного опыта с проекцией на себя, как субъекта профессиональной педагогической деятельности; *личностные (субъектно-ориентированные внутренне-обусловленные)* задачи – их постановка и решение осуществляется педагогом во внутреннем плане действий и является показателем устойчивой потребности в профессиональном саморазвитии.

3. Сформированность аутокомпетентности педагога дошкольного образования проявляется на разных уровнях. *Низкий (пороговый)* уровень определяется как состояние неосознанной аутонекомпетентности педагога, которая характеризуется непризнанием того, что его действия носят формальный характер, выражающаяся в неспособности учитывать индивидуальные особенности детей, устанавливать обратную связь в ответ на

их эмоциональные действия; взаимоотношения с родителями и коллегами носят авторитарный характер; профессиональные действия директивны, не выходят за пределы стандартных методов; осознание своей некомпетентности возможно только в случае внешних оценок. *Средний (базовый)* уровень осознанной аутонекомпетентности характеризуется пониманием педагогом, что в его педагогических методах преобладают шаблонные стратегии, однако при этом проявляется готовность осваивать новые способы решения профессиональных задач; педагог ориентируется на индивидуальные особенности детей, доброжелательно реагируя на их эмоциональные проявления; выстраивает партнерские отношения с родителями; признает и учитывает мнение коллег; расширяет арсенал методов и приемов в организации учебно-воспитательной деятельности с дошкольниками. *Средне-высокий (продвинутый)* уровень осознанной аутокомпетентности характеризуется уходом от неконструктивных педагогических методов к эффективным сценариям поведения и общения в профессиональной деятельности; педагог обнаруживает стремление к анализу и рефлексии своих действий, готовность обратиться за консультацией к тем, кто в данных вопросах более компетентен; выстраивает взаимоотношения с детьми на основе их возрастных и индивидуальных особенностей, демонстрирует эмоциональную обратную связь на отклик детей, готов к сотрудничеству с родителями; мнение коллег является основой для анализа собственной деятельности, методы профессиональной деятельности носят творческий характер, репертуар которых расширяется. На *высоком (оптимальном)* уровне педагог обладает неосознанной аутокомпетентностью, характеризующейся интуитивным подходом к восприятию и решению педагогической ситуации (уровень профессионального мастерства), и проявляет себя как высокомотивированная, профессионально активная, социально вовлеченная личность, стремящаяся к самореализации. Внимание концентрируется уже не на методах достижения целей, а на самих целях; решение профессиональных задач сопровождается рефлексией собственных действий.

4. Реализация программы формирования аутокомпетентности педагогов дошкольного образования осуществляется педагогом-наставником (старшим воспитателем, педагогом-психологом) поэтапно на основе разработанных организационно-педагогических условий. *На первом этапе (диагностическом)* целью является побуждение педагогов к обнаружению затруднений в педагогической деятельности (ситуации-коллизии) и последующее формирование готовности к самоанализу собственной профессиональной позиции в процессе решения внешне заданных диагностических (объектно-ориентированных) задач. *На втором (коммуникативном) этапе* целью является побуждение педагогов к анализу и пониманию причин профессиональных затруднений (ситуации педагогического взаимодействия и общения) и последующее формирование субъектной позиции педагогов при решении ими коммуникативных (субъектно-ориентированных внешне обусловленных) задач, направленных на достижение соответствия собственной профессиональной деятельности требованиям субъектов образования (дети, родители, коллеги). *На третьем (рефлексивном) этапе* целью является достижение педагогами активной профессиональной позиции, что связано с адекватной оценкой внутренних ресурсов, способствующих профессиональному и личностному росту (ситуации рефлексии). На данном этапе педагоги включаются в решение рефлексивных (объектно-ориентированных субъективно-обусловленных) задач, где значительно возрастает самостоятельность, проявляющаяся в обнаружении профессиональных затруднений и способности к их преодолению. Последовательное решение данных задач является внутренними условиями формирования аутокомпетентности и обеспечивает переход на *четвертый этап*, цель которого состоит в самостоятельном определении дошкольным педагогом вектора для достижения максимальной самореализации (ситуации саморазвития) при решении им личностных (субъектно-ориентированных внутренне-обусловленных) задач.

Достоверность результатов исследования обеспечивается методологически выстроенной логикой исследования и соответствием полученных результатов цели и задачам исследования в решении проблемы научного обоснования организационно-педагогических условий формирования аутокомпетентности педагога дошкольного образования; применением комплекса методов, отражающих сущность изучаемого феномена; организацией исследования в экспериментальной и контрольной группах с соблюдением принципа равнозначности; использованием математических методов обработки данных с применением критерия Спирмена и критерия Стьюдента и их апробацией для подтверждения статистической значимости полученных результатов.

Научная новизна результатов исследования заключается в следующем:

– *впервые дано определение* понятия «аутокомпетентность педагога дошкольного образования» как способности к самоидентификации в профессиональной деятельности на основе применения совокупности интериоризованных знаний, умений, навыков, ориентированных на: построение взаимоотношений с субъектами образования (детьми, родителями, коллегами), анализ и решение профессиональных задач, повышение уровня готовности к профессиональному саморазвитию в процессе профессионального становления;

– *дополнено* научное представление об аутокомпетентности педагога (Н.А. Аболина, В.М. Смирнова, Л.А. Степнова и др.) знанием о ее основных компонентах (личностный, социально-коммуникативный и профессионально-деятельностный) и их характеристикой на разных уровнях проявления в процессе профессионального становления, в том числе на этапе первичной профессионализации;

– *уточнено* научное представление об особенностях профессионального становления педагога дошкольного образования (М.Я. Басов, А.А. Бодалев, А.В. Карпов и др.) обоснованием его как непрерывного процесса,

обеспечивающего формирование аутокомпетентности и личностный рост педагога в профессии;

– *расширено* понимание задачного подхода как механизма проектирования организационно-педагогических условий формирования аутокомпетентности педагога дошкольного образования в процессе профессионального становления;

– *конкретизированы* уровни сформированности аутокомпетентности педагога дошкольного образования соотнесением их характеристик с особенностью формирования аутокомпетентности: от неосознанной аутонекомпетентности к неосознанной аутокомпетентности.

Теоретическая значимость результатов исследования определяется:

– вкладом в теорию компетентностного подхода в непрерывном педагогическом образовании за счет разработки теоретических оснований аутокомпетентности и определения уровней ее сформированности в процессе профессионального становления педагога дошкольного образования;

– расширением теоретических представлений о системе профессионально-личностных задач через обоснование их целевых и содержательных характеристик, роли в становлении высокомотивированной, профессионально активной, социально вовлеченной личности педагога, стремящейся к самореализации;

– доказательством необходимости создания условий для формирования аутокомпетентности педагога дошкольного образования через организацию системы профессионально-личностных задач, решение которых сопровождается рефлексией собственных действий и обеспечивает качественную трансформацию аутокомпетентности педагога от уровня неосознанной аутонекомпетентности к уровню неосознанной аутокомпетентности.

Полученные в ходе исследования результаты могут служить теоретической базой для дальнейшего исследования процесса формирования аутокомпетентности воспитателей в условиях профессиональной деятельности,

в том числе, будущих педагогов дошкольного образования в процессе профессиональной подготовки.

Практическая ценность результатов исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы в системе дошкольного, дополнительного образования, в системе переподготовки работников образования, а также в системе повышения квалификации дошкольных педагогов:

– разработана программа формирования аутокомпетентности педагогов дошкольного образования, выстроенная в логике решения профессионально-личностных задач, которые обеспечивают поэтапный переход педагогов на более высокий уровень осознанности собственного поведения, действий и качества межличностного взаимодействия;

– спроектирована и внедрена система вебинаров в Институте практической психологии «ИМАТОН», которая может быть реализована в условиях дистанционного образования;

– составлена анкета «Сущность педагогической профессии», применение которой может служить инструментарием для оценки у педагогов мотивов педагогической деятельности, личных и профессиональных потребностей, представлений об ограничениях педагогической деятельности;

– разработано методическое пособие для педагогов дошкольного образования «Сам себе психолог. Развиваем аутокомпетентность – спасаемся от профессиональной деформации», которое может быть использовано в работе с педагогами в условиях дошкольной образовательной организации и рекомендовано педагогам, психологам, студентам педагогических вузов.

Апробация результатов исследования. Материалы исследования были представлены и признаны актуальными на международных, всероссийских, областных, региональных научно-практических конференциях и семинарах: «Гуманно-личностное пространство сопровождения семьи в реалиях XXI века»: Региональные педагогические чтения г. Волгоград (2008), «Психологическая наука: теоретические и прикладные аспекты исследования»: Вторая

международная научная конференция г. Карачаевск (2009), «Научная концепция нового поколения»: V Международная научно-практическая конференция г. Волгоград (2009), «Здоровьесберегающее образовательное пространство: ДООУ, школа, вуз»: региональная научно-практическая конференция г. Волгоград, г. Волжский (2016), «Непрерывное образование учителя: теория и практика»: международная сетевая научная конференция Российской Академии образования Волгоград – Москва – Элиста (2016), «Методология научного исследования в педагогике»: международная сетевая конференция г. Волгоград – Элиста (2016), «Современный этап развития теории и практики учебной деятельности: научная школа В.В. Давыдова» (2016), «Человек культуры: новые смыслы образования» Волгоград – Ростов-на-Дону – Элиста (2016), «Реализация ФГОС ОО: психологический аспект деятельности педагогов»: региональный научно-практический семинар г. Волгоград (2016), «Фундаментальная наука и технологии – перспективные разработки»: XV международная научно-практическая конференция (2018), «Инновационные подходы в разработке и оценке качества дошкольного образования» г. Волгоград (2018), «Психологическая культура педагога ДООУ»: региональный научно-практический семинар (2019), «Психологическое здоровье и профессиональное долголетие педагога»: региональный практический семинар г. Волгоград (2019), «Качество образования в эпоху глобальных информационных трансформаций»: международный психолого-педагогический форум г. Волгоград (2020), «Профессионализм педагога: психолого-педагогическое сопровождение успешной карьеры» г. Ялта (2021).

Основные положения и результаты исследования отражены в 15 публикациях, 4 из которых – в рецензируемых изданиях, рекомендованных ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ.

Внедрение результатов исследования в практику педагогического образования производилось посредством практической деятельности самого исследователя в дошкольных образовательных организациях: № 393, № 198, ЧОУ детский сад «Разумка» г. Волгограда, № 105 № 89, № 101, № 102

г. Волжского в ходе проведения экспериментальной части научной работы; проведение цикла вебинаров: «Аутокомпетентность как особое качество в профессиональной деятельности педагога» в рамках курсов повышения квалификации на базе Международного центра образования и социально-гуманитарных исследований (г. Москва); система вебинаров: «Сам себе психолог. Развиваем аутокомпетентность, спасаемся от профессиональной деформации!» на базе Института практической психологии «ИМАТОН» (г. Санкт-Петербург); проведение мастер-классов для студентов факультета дошкольного и начального образования ВГСПУ в рамках мероприятий «Успешные в профессии».

Личный вклад соискателя заключается в непосредственном участии во всех этапах диссертационного исследования. При осуществлении опытно-экспериментальной работы был выполнен подбор диагностического инструментария, обрабатывались, анализировались и интерпретировались полученные результаты исследования; производилось проектирование организационно-педагогических условий для формирования аутокомпетентности, что заключалось в проведении занятий с воспитателями на базе дошкольных образовательных организаций по разработанной программе; создавалась и реализовывалась система вебинаров для педагогов дошкольного образования и мастер-классов для студентов факультета дошкольного и начального образования ВГСПУ.

Объем и структура диссертации определены целью и задачами исследования. Диссертация общим объемом 210 стр. состоит из введения (20 стр.), двух глав (I гл. – 62 стр., II гл – 43 стр.), заключения (9 стр.), списка литературы, содержащего 197 наименований, 4 таблицы, 7 рисунков, 16 приложений с диагностическими методиками, материалами опытно-экспериментальной работы, данными результатов эксперимента.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ АУТОКОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

1.1. Особенности формирования аутокомпетентности педагога дошкольного образования в процессе профессионального становления

На сегодняшний день развитие общества в целом и науки в частности выдвигает особые требования к специалисту в любой области, в том числе и в педагогической профессии. В соответствии с Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года [158] дошкольное образование выделено как самостоятельный уровень общего образования, что не только подчеркивает его особое значение и признает самоценность дошкольного детства, как периода развития человека, но и предъявляет новые, принципиально важные требования к педагогу дошкольного образования (воспитателю). Данные требования регламентированы Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО), что обеспечивает эффективное включение педагога дошкольного образования в профессиональную деятельность [157]. Современному дошкольному педагогу необходимо иметь не только высокий уровень профессионально-педагогической компетентности, но и обладать совокупностью определенных личностных качеств, а именно: осознанием смысла и цели образовательной деятельности, наличием собственной позиции, способностью видеть индивидуальные особенности воспитанников и, исходя из этого, умением выстраивать с ними взаимодействие, навыками корректировать профессиональные задачи в соответствии с меняющейся реальностью, потребностью и способностью к личностному творческому росту, рефлексивной деятельности (М.В. Николаева) [108]. Это порождает «необходимость структурирования системы непрерывной профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования» [17, С. 106-107].

Оценка готовности педагога дошкольного образования к осуществлению профессиональной деятельности на основе наличия у него качественно сформированных общекультурных и профессиональных компетенций осуществляется сегодня через призму компетентностного подхода. Компетентностный подход в современных реалиях, постепенно превращаясь из локальной теории в общественное явление, начинает претендовать на роль концептуальной основы в сфере образования (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич) [27], когда значимость приобретает не информированность субъекта, а умение решать проблемы в различных жизненных ситуациях (В.А. Болотов, В.В. Сериков) [24].

В качестве основной составляющей компетентности в науке исследователи рассматривают такую категорию как компетенция.

Как отмечается В.Н. Введенским, зачастую категории «компетентность» и «компетенция» понимаются как синонимы, другими словами, отождествляются, однако предполагается, что компетентность отражает личностные черты, а компетенция – специальные и профессиональные способности и характеристики [29].

Исследователь А.В. Хуторской таким образом вводит разделение в понимание сущности данных двух понятий. Компетентность автор понимает, как «владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и к предмету деятельности», а компетенцию – как «нормативное требование к образовательной подготовке обучаемого, необходимое для его эффективной и продуктивной деятельности в определённой сфере. Данное требование изначально отчуждено от ученика, наперёд задано ему и педагогу. В отличие от компетенции, компетентность – это совокупность личных качеств обучаемого, необходимых и достаточных для осуществления продуктивной деятельности по отношению к определённому объекту» [160, С. 86]. Эти характеристики задаются определённой сферой предметов и процессов, обеспечивая качественную реализацию деятельности. Понятие «компетентность» предполагает обладание компетенцией, отражая

личностное отношение человека к делу, которое им осуществляется. Соответственно, компетентность – это совокупность знаний и осведомленность в рамках какой-либо сферы, а компетенция – набор умений и навыков, которые обеспечивают реализацию возможностей в определенной сфере [160].

Большой вклад в разработку проблемы компетентностного подхода внесли отечественные исследователи Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.А. Петровская, А.В. Хуторской и др. [50; 52; 83; 96; 102; 122; 160].

Несмотря на то, что есть ряд работ, где прослеживается критическое отношение к внедрению идей компетентностного подхода в систему образования (В.С. Ермолова, О.Р. Каюмов, Е.А. Носов и др.), на современном этапе глобализации общества компетентностный подход является необходимым условием модернизации системы высшего профессионального образования в соответствии с мировыми тенденциями [45; 64; 111]. Кроме того, построение образовательных стандартов в российской высшей школе строится на основании компетентностной модели, что обеспечивает конкурентноспособность будущего выпускника, создает условия академической мобильности на международном уровне для специалистов, дает возможность участия в грантовых программах и программах обмена, а также позволяет оценить профессиональную компетентность по направлению специальности [5].

Для нашего исследования отдельный интерес представляет изучение профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования, которая характеризуется неразрывной связью личностных и профессиональных черт и качеств. Совершенствование профессиональной педагогической компетентности предполагает формирование гибкости в отношении восприятия педагогом дошкольного образования инноваций, развитие творческой активности, адаптивных умений к активно меняющимся требованиям и условиям его профессиональной деятельности. Для того, чтобы

проанализировать, как категории компетентностного подхода освещены в рамках законодательства, обратимся к нормативным документам.

Компетентность составляют основные компетенции профессиональной педагогической деятельности, которые детально описывает Профессиональный стандарт педагога (воспитатель, учитель) [123].

Ведущая цель Профессионального стандарта – обеспечить системность в представлении об условиях профессиональной деятельности воспитателя, что выражается в перечне личностных и профессионально-педагогических требований осуществления профессиональной деятельности. Определение трудовых функций обозначено конкретным списком трудовых действий. Требования, заданные Профессиональным стандартом, четко регламентируют качество профессиональной деятельности педагога дошкольного образования.

Для деятельности педагога дошкольного образования характерна особая специфика, которая предполагает не только учет возрастных особенностей детей дошкольного возраста, но обеспечение эмоционального благополучия ребенка в период пребывания в дошкольной образовательной организации. Это обеспечивается установлением педагогом эмоциональной обратной связи с ребенком, ориентированной на невербальные проявления из-за невозможности ребенка четко обозначать свои потребности в силу возрастных особенностей, что требует от педагога эмпатии, развитой рефлексии и тесного эмоционального контакта.

Необходимость создания психолого-педагогических условий для развития индивидуальных задатков и способностей ребенка нацеливает педагога дошкольного образования на обеспечение воспитанника возможностью выбора различных видов деятельности. Организация игровой деятельности детей на протяжении всего дня нахождения ребенка в дошкольной организации; обеспечение совместной и самостоятельной активности дошкольников, ориентируясь на их потребности; владение педагогическими технологиями и методическими приемами физического, познавательного и личностного развития детей побуждает педагога к

внимательному наблюдению за познавательной активностью детей. В силу неустойчивости детского внимания педагогу важно ориентироваться на уровень заинтересованности ребенка, уметь вовремя переключать его с одного вида деятельности на другой. Это требует от воспитателя поведенческой гибкости, умения вовремя изменить стратегию профессиональных действий.

Кроме того, в силу решения определенных воспитательных задач, не поддающихся алгоритму, от педагога дошкольного образования требуются нестандартные творческие решения на основе глубокой психолого-педагогической работы. Воспитателю необходимо владеть навыками планирования, коррекции профессиональных задач совместно с педагогом-психологом и другими специалистами с учетом индивидуальных особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста. Помимо этого, особо подчеркнем, что в работе воспитателя нет четких критериев выявления успешности воспитанников, как, например, в образовательной деятельности учителя в школе, где основным показателем является оценка учебной деятельности ученика. Поскольку результат воспитательной работы отсрочен во времени и размыт по содержанию, педагогу дошкольного образования особенно важно владеть средствами анализа психолого-педагогического мониторинга, позволяющего оценить уровень освоения детьми образовательной программы в дошкольной организации, степень сформированности необходимых интегративных качеств детей дошкольного возраста, что необходимо для дальнейшего обучения в начальной школе. Это предполагает оценивание деятельности ребенка с учетом его индивидуальных особенностей, ориентируясь на его индивидуальный темп развития. Это побуждает педагога к внимательному наблюдению за процессом формирования умений и навыков воспитанника для построения образовательного маршрута с учетом зоны его ближайшего развития. А это, в свою очередь, обуславливает значимость партнерского взаимодействия и сотрудничества с родителями (законными представителями), что подразумевает владение методами и средствами для решения воспитательных задач.

В профессиональном стандарте «Педагог» конкретизация данных трудовых действий представлена, как: «Участие в создании безопасной и психологически комфортной образовательной среды образовательной организации через обеспечение безопасности жизни детей, поддержание эмоционального благополучия ребенка в период пребывания в образовательной организации»; «Создание позитивного психологического климата в группе и условий для доброжелательных отношений между детьми, в том числе, принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также с различными (в том числе ограниченными) возможностями»; «Организация образовательного процесса на основе непосредственного общения с каждым ребенком с учетом его особых образовательных потребностей» [123, 3.2.1. «Трудовая функция»].

Обозначенные требования выполнимы при условии, если педагог дошкольного образования владеет рядом компетенций, которые отражают такие умения, как: выраженное глубокое понимание себя, эффективное владение своим эмоциональным состоянием, умение управлять коммуникацией, способностью предвидеть свои реакции и реакции своих воспитанников в условиях педагогического взаимодействия. Для воспитателя особенно важны данные качества, поскольку для эффективного эмоционального контакта с ребенком дошкольного возраста особую значимость приобретает способность к эмпатическому взаимодействию, что сопряжено с глубоким пониманием себя и собственных реакций. От воспитателя требуется ориентация на состояние ребенка посредством речевого и невербального взаимодействия, что может быть успешным только при наличии системы личностных качеств, позволяющих тонко чувствовать своих воспитанников.

По мнению ряда авторов, в том числе А.Л. Мирзагитовой, при построении воспитательного процесса важно учитывать личностные особенности каждого участника образовательных отношений и стремиться к субъект-субъектному взаимодействию. При таком подходе педагог дошкольного образования, являясь активной личностью, позволяет ребенку-

дошкольнику проявлять свою индивидуальность и заявлять о своих потребностях [101].

В исследованиях А.В. Хуторского указывается, что компетентность предполагает формирование отношения к конкретной компетенции и предмету своей деятельности; совокупность личных качеств, необходимых для осуществления данной деятельности [160]. Так, дошкольный педагог не просто овладевает современными навыками и технологиями в рамках образовательной деятельности с детьми, но и выстраивает ценностное отношение к ней.

В отечественном варианте трактовки компетентностного подхода помимо основных групп компетенций, которых выделено всего семь: культурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые компетенции, включено две дополнительные группы компетенций, которые отсутствуют в европейской парадигме: ценностно-смысловые компетенции и компетенции личностного самосовершенствования. Именно эти две последние группы компетенций отражают гуманистическую ориентацию отечественного образования, без которой осуществление воспитательной деятельности в дошкольной образовательной организации невозможно, и педагог дошкольного образования должен обладать ими в полной мере.

Стоит отметить, что для рассмотрения профессиональной педагогической компетентности особое значение имеет совершенствование педагогом дошкольного образования самого себя, поскольку основным его инструментом профессиональной деятельности является собственная личность [160]. Эта мысль подтверждается В.А. Сластениным, который указывает на то, что современная образовательная ситуация требует от педагога становления субъектом собственного профессионального развития [142; 143]. В исследованиях М.В. Николаевой подчеркивается, что такому педагогу нужен определенный уровень профессионального развития, который отражает новые способы мышления, и поведения, а также отношения к себе и своим

воспитанникам как к индивидуальностям, субъектам собственной деятельности [109].

Выделяя особенности профессиональной деятельности педагога дошкольного звена, опираясь на исследования Т.Н. Щербаковой, стоит отметить, что специфика педагогической деятельности выражается в «индивидуально-творческом развитии педагога и детей, в сочетании приемов алгоритмизации деятельности и творчества, в способности педагога к импровизации, к усвоению чужого опыта путем творческого переосмысления, переработки и его органичного включения в собственную теорию и практику» [170, С. 22]. А это предполагает восприятие себя как субъекта по отношению к детям как соучастника своей профессиональной деятельности, что требует рефлексии собственных действий, мыслей, слов, эмоциональных реакций [113].

В работах М.В. Корепановой, отмечается, что «педагог в современных условиях, прежде всего, исследователь, обладающий научным психолого-педагогическим мышлением, высоким уровнем педагогического мастерства, развитой педагогической интуицией, критическим анализом, разумным использованием передового педагогического опыта, потребностью в профессиональном самовоспитании» [73, С.66].

В нашем исследовании актуальным представляется конкретизация личностных качеств и способностей, зафиксированных как внутренняя готовность воспитателя к работе с самим собой, что отражается в четком осознании своих возможностей и путях самосовершенствования в освоении новых знаний и умений.

В науке данный феномен получил название «аутокомпетентность». Рассмотрим данное понятие с точки зрения общетеоретических положений с целью дальнейшей конкретизации его содержания для педагога дошкольного образования.

В ряде исследований используется термин «аутопсихологическая компетентность» (Т.Е. Егорова, И.Г. Самохвалова, Т.Л. Шиманская и др.) [43; 134; 167], который определяется авторами:

– как способность регулировать психические состояния и свойства, а также корректировать поведенческие особенности и черты личности; выступающая определяющей силой для личностного роста и являющаяся регулирующим компонентом во внутреннем пространстве личности (В.А. Рошин) [128];

– как эффективные прогностические умения, обладание опытом саморазвития, успешность в управлении собственными проявлениями, наличие здоровья как психологического, так и соматического (Т.Н. Щербакова) [172];

– как навык, направленный на осознание своих потребностей, готовность к процессу развития в области самого себя, в частности физического, нравственного и духовного (Н.С. Глуханюк) [34];

– как готовность и способность к внутренней психоаналитической работе, предполагающей анализ и изменение своих психических ресурсов, внутреннего состояния, посредством закрепления и контроля приобретенных знаний, умений и навыков (С.В. Круглик) [80];

– как способность обращаться к своему внутриличностному пространству (В.Н. Козиев, Л.М. Митина, Л.А. Петровская и др.) [68; 102; 122];

– как способность к самопреобразующей деятельности, помогающей познанию внутреннего мира, адекватности самооценивания, владению собственными психическими ресурсами с целью саморазвития (И.Г. Самохвалова) [134].

Важное место в становлении данного понятия, как сферы самосознания, саморегуляции, саморазвития, становления личности занимают работы Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, И.С. Кона, Р.Л. Кричевского, Ю.М. Орлова, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадрикова и др. Следует подчеркнуть, что, исходя из того, что данный феномен – это, прежде всего, компетентность (категория, относящаяся к деятельности), разработка смыслообразующих составляющих этого понятия происходила через призму деятельности, преимущественно профессиональной [3; 6; 71; 79; 116; 120; 129; 164].

Впервые сущность данного понятия была выделена как отдельный элемент структуры профессиональной педагогической компетентности такими исследователями как Н.В. Кузьмина и Г.И. Метельский. Авторы отмечают, что педагогу необходимо владение не только высоким уровнем общепсихологических знаний и представлений, а способность эти знания применить в области самого себя, управлении своими собственными психологическими состояниями [83; 99].

В дальнейших научных исследованиях изучение данного феномена продолжилось авторами А.А. Деркач, Л.А. Степновой, которые обращаются к категории «аутокомпетентность» и рассматривают ее не только через призму профессиональной деятельности, а применительно к личности и ее развитию в целом. Авторы вводят такие понятия как «самопреобразующая деятельность», «субъект саморазвития» [42].

В рамках акмеологических исследований (В.Б. Бондарева Т.Е. Егорова, Н.А. Кушнир, В.В. Лешин, В.Б. Нарушак, Н.Е. Паевская, В.А. Роцин, И.Ф. Токарева и др.) аутокомпетентность рассматривается как основа для саморазвития личности [26; 43; 84; 88; 104; 118; 128, 154].

В педагогических исследованиях аутокомпетентность изучалась в работах А.А. Базикова, М.Р. Григорьян, С.В. Круглик, Л.А. Лазаренко, Н.А. Лёушкина, В.М. Смирновой, В.В. Чапайкина, Т.Н. Щербаковой и др. [37; 80; 85; 89; 146; 162; 171].

Анализ научной литературы показал, что аутокомпетентность достаточно широко исследована на сегодняшний день, что позволяет более глубоко изучить данную категорию с разных сторон. При исследовании аутокомпетентности различные авторы используют определенную характеристику, как ведущую, по их мнению, для описания этого феномена. Для более глубокого понимания обратимся к различным трактовкам понятия «аутокомпетентность» через выделение основополагающего критерия.

Ряд авторов делают упор в обосновании данного феномена как значимого именно для *развития личности*, понимая аутокомпетентность следующим образом:

– как компетентность, способствующая самосовершенствованию, саморегулированию, саморазвитию (И.А. Зимняя) [53];

– как совокупность представлений индивида о самом себе, являющаяся основой построения Я-концепции (Н.С. Аболина) [1];

– как готовность человека к самоанализу, рефлексии и самоизменению (А.А. Деркач) [41];

– как нацеленность на изменение личных черт и поведенческих характеристик посредством целенаправленной психологической работы (И.В. Елшина, А.П. Ситников и др.) [141];

– как умение человека ориентироваться во внутреннем пространстве, как способность к саморегуляции, что достигается через психологическую работу по обнаружению новых представлений о себе, изменению своих личностных особенностей и поведения посредством управления своими психическими свойствами и состояниями (Л.А. Степнова) [149; 150];

– как сфера самосознания, саморазвития, саморегуляции и формирования личности (Ю.М. Орлов, В.В. Столин) [116; 151];

– как базовое личностное новообразование, основа саморегуляции, устойчивости, эффективности и успешности личности (Т.Е. Егорова) [43];

– как понимание своих индивидуальных черт и личностных особенностей (Т.Л. Шиманская) [167];

– как система знаний о себе, в которой сформированные умения и навыки самопознания и саморегуляции являются внутренним резервом для саморазвития (Н.А. Лёушкина) [89].

В ряде работ особо отчетливо подчеркивается необходимость формирования и повышения уровня аутокомпетентности как важного условия успешной *социализации* как в профессии, так и в жизни в целом:

– основа эффективного поведения людей в профессиональной и социальной жизни (И.А. Зимняя) [52];

– когнитивный компонент самосознания, на основе которого человек строит свое взаимодействие с другими людьми и формирует отношение к себе (Н.А. Аболина) [1];

– существенный фактор социализации личности, который позволяет развивать адаптивность, самостоятельность и ответственность (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Н.С. Глуханюк, Р.Л. Кричевский, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков) [3; 6; 34; 79; 90; 164];

– понимание, как необходимо выстраивать собственные действия исходя из жизненных ситуаций (Т.Л. Шиманская) [167];

– качество, способствующее успешной социальной адаптации (Н.С. Глуханюк) [34].

В других источниках мы находим, что авторы делают акцент на особую значимость аутокомпетентности как необходимого компонента для успешного функционирования в *профессиональной деятельности*. Рассмотрим некоторые из них, которые представлены в науке:

– как базисная, инвариантная характеристика специалиста любого профиля, любой личности, готовой к самоактуализации (Н.А. Аболина, И.С. Кон, Ю.М. Орлов, В.В. Столин) [1; 71; 116; 151];

– как рефлексия профессиональной деятельности и своих личностных особенностей (Г.И. Метельский) [99];

– как основной элемент профессиональной культуры, личностный ресурс для решения профессиональных задач, комплекс умений (самодиагностика, самооценивание, саморазвитие, самокоррекция, самомотивирование), потребность к профессиональному росту, субъективный фактор эффективности и продуктивности деятельности (А.А. Бодалев.) [21];

– как стремление к самосовершенствованию личности, как движущая сила активизации резервных возможностей и развитие способностей личности, что обеспечивает профессиональный рост (В.Б. Бондарева) [26];

– как объективное представление о своих социально-профессиональных особенностях, владение технологиями, способствующими преодолению профессионально-деструктивных явлений (Э.Ф. Зеер) [51];

– как умение эффективной профессиональной самопрезентации личности, способность выстраивать успешно свою профессиональную деятельность, владение способами профессионального самосовершенствования, способность видеть свои сильные и слабые стороны, навыки их коррекции для повышения качества своего труда (Н.В. Кузьмина) [83];

– как необходимая характеристика профессионала (В.Б. Бондарева, В.Б. Нарушак, В.В. Чапайкин и др.) [26; 104; 162].

Исходя из этих трех основных направлений изучения аутокомпетентности, для нашего исследования особенно интересно и актуально понимать аутокомпетентность в контексте трех оснований: личностного развития, социально-коммуникативного развития, профессионального развития.

В научных исследованиях при изучении аутокомпетентности ученые выделяют различные ее компоненты.

Так, в работах Л.А. Степновой мы находим следующие компоненты в структуре данного феномена: самопонимание и самоопределение, субъектная позиция, «включенность в развитие профессионально важных качеств», рефлексивная деятельность. Автор рассматривает ряд признаков, которые позволяют оценить развитие данных структурных компонентов, которые являются интегративными критериями аутокомпетентности: умение использовать внутренний акмеологический резерв человека в процессе профессиональной деятельности, способность к саморазвитию, самореализации. Показателями успешного функционирования данных компонентов в структуре аутокомпетентности являются: поведенческая и интеллектуальная гибкость, способность к успешной адаптации, умение управлять собственным развитием, эффективность и успешность в профессии, оптимальность поведения (интегративный показатель способности

использовать прошлый опыт в принятии решений, учитывать мнение других и обосновывать свою точку зрения), готовность к реализации собственного потенциала [149].

В исследованиях В.А. Беляшова и Т.Е. Егоровой акцент делается на следующих компонентах аутокомпетентности: процессуально-деятельностный (технологический) или компонент волевой регуляции, когнитивный компонент, ценностно-смысловой компонент и эмоционально-оценочный компонент. Авторы рассматривают представленность данных компонентов на разных уровнях жизнедеятельности индивида (психофизиологическом, интеллектуальном, эмоциональном, личностном, духовном) [19].

Т.Л. Шиманская, рассматривая структуру аутокомпетентности, выделяет такие компоненты как:

- рефлексивный, характеризуя его как способность осуществлять адекватную самооценку и эффективный самоконтроль;
- проективный, обозначая его как умение планировать самопреобразующую деятельность;
- конструктивный, включая в него способность к осуществлению целенаправленных внутриличностных изменений;
- организаторский, объясняя его суть в умении наращивать свои ресурсы для осуществления саморазвития;
- прогностический, обосновывая его умением предвосхищать ключевые моменты саморазвития [167].

Анализ исследований Т.Н. Щербаковой позволил выделить в структуре аутокомпетентности следующие компоненты: психолого-педагогические знания, умения; профессионально значимые качества; владение системой субъективного контроля; конструктивные стратегии саморазвития [171].

В работах И.А. Бобровой, Н.А. Лёушкиной, О.В. Чурсиновой были определены следующие составляющие данного феномена:

- когнитивный компонент, который подразумевает представление индивида о себе, своих особенностях и личностных качествах;

– мотивационно-ценностный компонент, демонстрирующий стремление к самопознанию, саморазвитию, самосовершенствованию;

– эмоционально-волевой компонент, связанный с позитивным самовосприятием и положительным настроем на профессиональную деятельность как на возможность овладения новым опытом, позволяющим лично расти и самосовершенствоваться;

– рефлексивно-регулятивный компонент, который проявлен в способности к саморегуляции, самокоррекции, самоанализу и самоконтролю [89; 147].

М.Ю. Краева в описании структуры аутокомпетентности использует следующие компоненты: коммуникативный, когнитивный социально-перцептивный, эмоциональный, рефлексивный, креативный и смысло-жизненный компонент [78].

Н.С. Аболина в изучении структуры аутокомпетентности обозначает следующие компоненты: когнитивный компонент (Я-понимание), эмоциональный компонент (Я-отношение), оценочно-волевой компонент (Я-поведение) [1].

Обобщая представленные исследования, можно констатировать, что аутокомпетентность в большей степени затрагивает преимущественно три основных сферы деятельности субъекта: развитие личности, профессиональную деятельность и социализацию.

Анализ исследований сущности аутокомпетентности, в соотнесении с требованиями к профессиональной характеристике педагога дошкольного образования, позволил выделить в ее структуре три основных компонента: личностный, социально-коммуникативный профессионально-деятельностный.

Остановимся на описании каждого из компонентов аутокомпетентности, учитывая особенности профессиональной деятельности педагога дошкольного образования.

Личностный компонент включает в себя способность к самодиагностике, самокоррекции с учетом вербальных и эмоционально-поведенческих реакций

детей на педагогические действия воспитателя. Это позволяет педагогу дошкольного образования своевременно реагировать на поведение воспитанников, устанавливая с ними эмоциональную обратную связь. Выраженная потребность в рефлексии побуждает воспитателя к поиску таких методов педагогического взаимодействия, которые позволяют развивать способности и умения, являющиеся наиболее эффективными для повышения успешности в достижении профессиональных результатов и улучшения качества жизни. Владение системой субъективного контроля формирует навыки управления своим эмоциональным состоянием, что является показателем наличия стратегий саморегуляции. Это способствует более эффективному контакту педагога дошкольного образования с воспитанниками с целью их всестороннего развития.

Социально-коммуникативный компонент описывается как способность к установлению конструктивных коммуникаций с субъектами образовательной деятельности и связан с готовностью педагога дошкольного образования к решению профессионально-личностных задач по установлению эффективного взаимодействия с детьми, их родителями, коллегами на основе адекватной оценки своих коммуникативных возможностей. Построение отношений с окружающим миром через использование внутреннего локуса контроля обеспечивает зрелую позицию в выстраивании контактов с окружающими, позволяет принимать во внимание их мнение, а также учитывать индивидуальность каждого ребенка. Конструктивное поведение в конфликте, способность к эмпатии ведет к укреплению позиции сотрудничества с другими людьми. Самостоятельный и ответственный выбор методов взаимодействия с субъектами образования позволяет создавать значимые контакты, что побуждает к успешной социальной адаптации в профессии.

Профессионально-деятельностный компонент включает в себя способность решать профессионально-личностные задачи, что характеризуется высоким уровнем самостоятельности, ответственности в организации профессиональной деятельности воспитателя. Адекватное самооценивание

профессиональных достижений и трудностей создает предпосылку для постановки целей соответственно объективным условиям. Умение своевременно корректировать собственную деятельность для преодоления деструктивных явлений в профессии нацелено на предупреждение нежелательных, а, возможно, и необратимых явлений в структуре профессиональной деятельности и личности воспитателя, а также препятствует их негативному влиянию на воспитанников. Выраженная потребность в профессиональном росте и самореализации выступает движущей силой для эффективного поведения в профессиональной жизни и становления педагогической Я-концепции, и в совокупности определяет формирование профессионального мировоззрения, отражающего индивидуальную позицию педагога дошкольного звена. Это создает основу индивидуального стиля профессиональной педагогической деятельности педагога дошкольного образования.

Показателем, обеспечивающим интеграцию выделенных компонентов, и целостность формирования аутокомпетентности, является способность к рефлексии.

Таким образом, аутокомпетентность позиционируется как универсальная компетентность педагога дошкольного образования, входящая в структуру профессионально-педагогической компетентности, формирование которой обеспечивает высокий уровень осознанности собственной деятельности, межличностного взаимодействия и личности в целом.

Полагаем, что аутокомпетентность проявляет себя как метакомпетентность, создавая новый тип сознания, который позволяет не ограничиваться конкретными компетенциями из отдельных областей профессиональной деятельности, а рассматривает деятельность педагога дошкольного образования, как точное понимание и управление процессом своего профессионального становления (О.А. Шабанов) [163].

Рассмотрим аутокомпетентность с позиции метакомпетентности глубже.

Приставка «мета» (с греч. Μετά) применяется в значении «за», «через», «над», «между», «после» – часть слов, имеющих сложную структуру и обозначающих абстрагированность, обобщённость, промежуточность, следование за чем-то, переход к другому чему-либо, перемену состояния, превращение, а также используется для обозначения таких систем, которые описывают другие системы, например, метатеория, метаязык, метазнания, метаспособы [25, С.111].

В латинско-русском словаре «мета» в одном из значений – «цель», «конечный пункт», «предел» [38].

Исходя из понимания аутокомпетентности, как способности быть наблюдателем и мотиватором своего собственного развития, как в личном, так и профессиональном плане, можно сформулировать метапредметные признаки аутокомпетентности на основе идей Джона Бигза: готовность к владению психологическими приемами, чтобы помочь себе учиться и развиваться; понимание и управление процессом самокоррекции и саморазвития; осознание своей собственной стратегии профессионального становления; управление ситуациями профессионального кризиса, деформаций, эмоционального выгорания; способность прогнозировать и смотреть в будущее [173].

Особая роль в зарубежных исследованиях отводится социальным навыкам и гибкости в коммуникативных процессах, которые также имеют характер метапредметности (A. Felstead, D. Gallie, F. Green и др.) [177].

Французские исследователи Д. Винтертон и Ф. Деламер подчеркивают, что метакомпетентность необходима для более легкого освоения других компетентностей; она представлена в виде надструктурного входа, который облегчает их приобретение и усвоение [174].

Итак, рассматривая аутокомпетентность как метакомпетентность, следует говорить о том, что данная категория характеризуется готовностью к стратегическому мышлению в построении внутреннего плана развития, является надструктурной, надсистемной и надпредметной, носит обобщенный характер, всегда ориентирована на личность, способствует более легкому

освоению других компетентностей, а также позволяет регулировать процесс собственного развития на субсознательном уровне, выводящая осознание себя, своей деятельности, в том числе и профессиональной, на более высокий уровень.

Таким образом, *аутокомпетентность* – это способность к самоидентификации в профессиональной деятельности на основе применения совокупности интериоризованных знаний, умений, навыков, ориентированных на:

- построение взаимоотношений с субъектами образования (детьми, родителями, коллегами);
- способность анализировать и решать профессиональные задачи;
- повышение уровня готовности к профессиональному саморазвитию в процессе профессионального становления.

Аутокомпетентностью педагог дошкольного образования овладевает в процессе профессиональной деятельности. Она не задана изначально, поэтому не может быть прописана в нормативных документах как необходимая компетентность для профессиональной педагогической деятельности педагога. Более того, освоение программы высшего образования в соответствие с образовательным стандартом, что обеспечивает соответствие студента основным нормативным требованиям, не гарантирует будущему воспитателю овладение аутокомпетентностью. Она обнаруживает себя, как способность к рефлексии и самооцениванию. Уникальность аутокомпетентности в том, что, формируясь в процессе профессиональной деятельности, помогает улучшать выполнение воспитателем трудовых функций.

В нашем исследовании отдельный интерес представляет изучение процесса формирования аутокомпетентности в контексте *профессионального становления* педагога дошкольного образования.

В научных исследованиях профессиональное становление рассматривается как:

– «степень развития умений и навыков человека по выполнению определённой работы, которое дополняется общественным признанием в процессе освоения социального пространства» (Т. В. Киселева) [65, С. 15];

– результат сформированности у личности определенных способностей, качеств личности (В.П. Невзоров) [105];

– «изменение (совершенствование качеств) личности в процессе выбора профессии, получения профессионального образования (подготовки), а также продуктивного выполнения профессиональной деятельности как единство осуществленного и потенциально возможного» (Н.Ф. Ильина) [57];

– непрерывное накопление и реализация потенциала личности, что позволяет углублять и расширять взаимодействие с собой, окружающими, и обществом, в процессе чего ведущую роль играет наследственность, психологические особенности, социальные взаимодействия и педагогическое воздействие (В.В. Игнатова) [56];

– развитие направленности личности, включающей мотивы, ценности, профессиональную позицию. (В.А. Толочек и др.) [155];

– непрерывный процесс раскрытия личностного потенциала человека Н.А. Переломова [119].

В зарубежных исследованиях в содержании идей компетентностного подхода профессиональное становление ученые рассматривают через формирование у специалистов «ключевых квалификаций» или базовых навыков, которые обеспечат развитие профессионально значимых качеств (Д. Мертенс, А. Шелген, С. Шоу) [191, 166, 196].

Вопрос становления в профессиональной деятельности во многих исследованиях рассматривается неразрывно от становления личности (В.А. Бодров, Э.Л. Голубева, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, В.С. Мерлин, В.Д. Шадриков и др.) [22; 35; 49; 66; 83; 98; 164].

Исследователи подчеркивают, что преобразование личности в процессе профессионального становления происходит вследствие разрешения противоречия между сложившимися свойствами личности и объективными

требованиями профессиональной деятельности. Профессиональная деятельность, будучи ведущей, преобразует субъекта через перестройку мотивов ведущей деятельности и формирование новых свойств (Р.В. Демьянчук) [40]. Это обеспечивает не только эффективное функционирование в профессии, социализацию человека, но и развитие личности в целом (М.Я. Басов, А.К. Маркова, Е.И. Рогов, Е.А. Рябоконт, В.Д. Симоненко, С.Д. Смирнов, и др.) [11; 95; 125, 130, 113, 145].

В контексте нашей работы при рассмотрении процесса профессионального становления через призму профессии педагога дошкольного образования, важно учесть специфику данной профессиональной деятельности. Основываясь на классификации Е.А. Климова, который выделил пять типов профессий («человек-природа», «человек-техника», «человек-образ», «человек-человек», «человек-знаковые системы»), профессия педагога дошкольного образования относится к профессиям типа «человек-человек». В данной категории профессий предметом преобразования являются социальные системы, группы людей, в контексте которых происходит профессиональное становление через процессы коммуникации, взаимодействия, деятельности в сочетании с другими видами активности [67]. Стоит отметить, что преобразование происходит в двустороннем порядке, где все участники такого взаимодействия меняются. Так, воспитатель, преобразуя субъект своего труда, включаясь во взаимодействие с детьми, их родителями, коллегами меняется и преобразуется сам.

Поскольку в процессе погружения в профессию у воспитателя формируются не только отдельные профессионально важные качества, происходит накопление знаний, умений и навыков, но и меняется личность в целом, важно, чтобы педагог дошкольного образования был способен осознанно подходить к данным изменениям. Это позволит ему успешно развиваться в профессии, уметь ставить профессиональные цели и достигать их, выстраивать эффективную коммуникацию со всеми участниками педагогического процесса, критически относиться к достижениям и неудачам,

предупреждая, таким образом, деструктивные явления в профессиональной деятельности.

Именно неразрывная связь становления личности педагога с профессиональной деятельностью обеспечивает пространство взаимодействия образования и социальной практики (В.Г. Воронцова) [32].

Личностные характеристики воспитателя в процессе профессиональной деятельности претерпевают изменения, что влечет за собой, по мнению авторов Н.В. Кислинской и Н.Н. Никитиной, преобразование профессионализма [107]. Воздействие профессиональной педагогической деятельности на интеллектуальную, действенно-волевою, эмоциональную и духовно-нравственную сферы личности, по мнению Л.Ф. Обуховой, также обосновывает неразрывную связь личностного развития и развития в профессиональной деятельности [112].

Ряд ученых (Г.С. Корицова, Н.В. Харина и др.) подчеркивают, что в процессе профессионального становления личность педагога не просто трансформируется, а формируется как личность профессионала-созидателя, что выводит человека на новый уровень профессионализма и компетентности [77; 159].

Такая трансформация происходит через нахождение личностных смыслов в профессии, что помогает дошкольному педагогу профессиональные цели создавать самостоятельно, ответственно выбирать профессию, специальность и место работы (Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк) [51]. Эту идею высказывает В.П. Зинченко, считающий, что невозможно развиваться осмысленно в своей профессии без развития духовного, творческого раскрытия и повышения социальных навыков. Автор отмечает, что путь развития и становления в профессии является важным условием, чтобы помочь человеку стать самим собой [55], что связано со становлением субъектности человека. В.И. Слободчиков подчеркивает, что для субъекта важна не только непосредственная реализация деятельности, но и наличие способности

«рефлектировать ее основания и средства во всей полноте ее нормативной структуры» [144, С. 28–29].

В исследованиях А.В. Карпова, Ю.К. Корнилова, М.М. Кашапова, и др. обнаруживается связь профессионального становления педагога с формированием *мышления*, имеющего профессионально-педагогическую направленность, что позволяет решать задачи, возникающие в проблемных ситуациях в условиях педагогического пространства. [61; 62; 63; 75].

В соответствии с логикой исследований И.А. Зимней и М.И. Станкина, развитие *профессиональных способностей* (экспрессивных (речевых)), авторитарных, научно-педагогических (академических), дидактических, перцептивных, коммуникативных, мажорных, моторных (двигательных навыков), конструктивных и проектировочных является средством и результатом становления педагога как профессионала [54; 148]. Обозначенные способности являются неотъемлемыми «инструментами» профессиональной деятельности воспитателя. Развиваясь в педагогической профессии, данные способности оказывают преобразующую деятельность на личность педагога дошкольного образования в целом.

Актуальность выполняемого нами исследования подтверждается выводами М.В. Николаевой, которая подчеркивает, что в научных исследованиях недостаточно представлен процесс профессионального становления педагога: требуют более детального изучения факторы, помогающие и мешающие продуктивному личностно-профессиональному развитию педагога; необходимо подробное изучение процесса самообучения педагога в процессе профессиональной деятельности [109].

Опираясь на идеи А.А. Бодалева, А.А. Деркач, Н.В. Кузьминой, мы отмечаем, что процессы *саморазвития и самоактуализации* являются ключевыми в становлении дошкольного педагога как профессионала высокого уровня, которые подразумевают реализацию своего творческого потенциала, достижение профессионального мастерства, достижение зрелости в личностном и профессиональном отношении [21; 41; 83].

Значимость *образования* в профессионально-личностном становлении в педагогической деятельности подчеркивает Ю.В. Сенько: «Образование выстраивается как становление становящегося человека». Автор обозначает результатом этого «становящийся образ человека образующегося, человек сам-себя-образующий сегодня, сейчас, в данное мгновение» [138, С.6]. Ученый особо отмечает значение ценностей профессионального образования, которые являются основой становления педагога.

Эффективность процесса профессионального становления во многом связана с умением педагога дошкольного образования *ставить цели* профессионального и личностного развития и достигать их. Именно это способствует раскрытию личностного потенциала и самоактуализации (Н.В. Кислинская и Н.Н. Никитина) [107].

В процессе профессионального становления педагог дошкольного образования не только реализует свои основные профессиональные потребности и раскрывает потенциальные возможности творческого роста, но и движется в направлении определенного социального статуса, что оказывает влияние на удовлетворенность качеством жизни в целом. Развитая аутокомпетентность педагога в этой связи является залогом успешного профессионального становления, что позволит ему достичь высшей стадии педагогической профессии – педагогического мастерства, как высокого и постоянно совершенствуемого искусства обучения и воспитания (Н.Л. Реруш) [124]. Достижение этого этапа связано с высоким уровнем способностей к самоорганизации (Н.В. Кислинская, Н.Н. Никитина) [107], с оптимальным выбором средств в педагогической деятельности, отвечающих целесообразности и носящих индивидуально-творческий характер (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Слостенин и др.) [83; 95; 142]. Педагог на этом уровне характеризуется умением видеть педагогическую проблему; педагогически мыслить и действовать; организовывать творческое учебное сотрудничество на основе паритетного диалога; понимать внутреннюю позицию и состояние воспитанников; владеть процессом труда (техниками,

технологиями), что приводит к приобретению самобытного индивидуального стиля деятельности, адекватно отвечающего особенностям субъектов образовательного процесса (М.А. Белялова, В.С. Лаушкина, О.Ю. Сенаторова, В.А. Чвякин и др.) [86; 137].

В многочисленных работах, где описан процесс профессионального становления личности, мы находим весьма незначительные указания на внутренние *движущие силы и условия*, которые этот процесс побуждают. В науке описаны детально и подробно *внешние условия*, стимулирующие профессиональные изменения, среди которых отмечены профессиональные требования, общественная значимость профессии, взаимодействие воспитателя с воспитанниками, статус педагога дошкольного образования и др. Однако, *внутренние условия*, представляющие интерес для нашего исследования, влияющие на успешное становление воспитателя в профессии, в науке представлены недостаточно. Мы не находим развернутого описания задач во внутреннем плане, побуждающих процесс становления воспитателя в профессии; отсутствует понимание того, как сам педагог дошкольного образования участвует в осознании возникновения внутренней побудительной силы для профессионального продвижения личности. В.А. Сластенин подчеркивает, что на первых этапах процесс саморазвития «подталкивает», запускает процессы самоизменений, являясь при этом механизмом, а на следующем этапе сами процессы изменений порождают, способствуют возникновению, поддерживают новую форму саморазвития, становясь механизмами [142]. Позволим предположить, что эти процессы невозможны без особого вида компетентности – аутокомпетентности, стимулирующей внутренние процессы роста, преодоления, актуализации личностного потенциала в жизни и профессии. В исследованиях об этом не говорится напрямую. Такие качества как самоконтроль, рефлексия, самооценивание, стремление к самоактуализации – вот неполный набор составляющих аутокомпетентности, которая не рассматривается на сегодняшний день исследователями как базовая составляющая профессиональной компетентности

дошкольного педагога. Мы считаем, что требует отдельного внимания изучение вопроса о том, каким образом аутокомпетентность формируется в процессе профессионального становления педагога дошкольного образования.

Учитывая то, что на пути профессионального становления происходит качественное преобразование личности педагога дошкольного образования, формирование Я-концепции, следует проследить взаимосвязь данных преобразований с формированием аутокомпетентности. Принимая во внимание позицию Н.А. Аболиной, рассматривающей данный феномен как представление человека о самом себе, (когнитивный компонент самосознания), как осознанность своих качеств, способностей, внешности, и социальной ситуации и т. д., можно говорить о том, что формирование аутокомпетентности влияет на формирование идентичности педагога в процессе его становления в профессии [1]. Эта мысль развивается в работах Н.Л. Регуш, которая связывает вхождение в педагогическую профессию и профессиональное становление в целом с формированием самосознания. [124].

Исходя из утверждения Л.Б. Шнейдер о том, что профессиональная идентичность – это слияние профессиональной деятельности и творческого потенциала, педагог дошкольного образования в процессе профессионального становления не просто учится эффективно выполнять функции в условиях профессиональных ситуаций, но характеризуется профессиональным служением, что требует высокого уровня самосознания [168].

В исследованиях М.В. Николаевой отмечается, что идентичными можно считать тех профессионалов, которые обладают как стабилизирующей базой, так и преобразующим потенциалом, соотношение которых в профессиональной деятельности оптимально для данной профессии. Предпосылки формирования профессиональной идентичности заложены в субъективном мире отдельного педагога, в пространстве которого есть образы педагогической реальности: образ педагогической деятельности; образ воспитанника; образ Я-профессионального [109].

Очевидно, что изменение идентичности воспитателя – это планомерный процесс, обусловленный накоплением профессионального опыта. Однако авторы не в полной мере акцентируют внимание на внутренних механизмах участия самого специалиста при формировании его идентичности. На наш взгляд, недостаточная осознанность воспитателя в данном процессе, а значит и низкий уровень развития аутокомпетентности, создает риск торможения процесса профессионального становления. Это может послужить причиной становления неадаптивной идентичности у педагога дошкольного образования, что мы наблюдаем в рассуждениях некоторых исследователей (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, Л.Б. Шнейдер) [51; 168]. Кроме того, как следствие, может произойти потеря профессиональной идентичности, что приводит к утрате ментальной морали, свойственной данной профессии, разрушению социально значимых профессиональных структур, что способно привести к профессиональному отчуждению [51]. У воспитателя это может проявляться в отгораживании от коллег, проявлению агрессии, неосознанному искажению фактов, цинизму, преувеличению своих заслуг. Велика вероятность возникновения профессиональной непригодности вследствие профессионального отчуждения. В случае развитой аутокомпетентности, которая предполагает наличие умений развивать и использовать свои личностные ресурсы, а также создавать благоприятные условия для эффективной деятельности путем владения навыками самоизменения (А.А. Деркач), возможно предотвратить профессиональное отчуждение и потерю идентичности [41]. Потеря профессиональной идентичности возможна также из-за того, что педагог дошкольного образования несвоевременно замечает тревожные признаки деструктивных явлений.

К таким деструктивным явлениям авторы относят: *профессиональные противоречия, профессионально-личностные конфликты* (Е.В. Есликова) [46], *кризисные явления* (в отечественных исследованиях – Р.А. Ахмеров, Л.С. Выготский, Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, Т.В. Кудрявцев, а в зарубежных – G. Caplan, Q.R. Jacobson и др.) [7; 33; 51; 82; 175, 182], *профессионально*

обусловленные акцентуации (А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.Л. Свеницкий и др.) [95; 103; 135], *профессиональную деформацию* (С.П. Безносков, Р.М. Грановская и др.) [14; 36], *выученную беспомощность* (в отечественных исследованиях – Д.А. Циринг др., в зарубежных – J. Kuhl, I.W. Miller, W.N. Norman, J.B. Owermier, M.E. Seligman) [161; 187; 192; 193], *профессиональную отчужденность и стагнацию* (Э.Ф. Зеер, Ю.М. Орлов, Э.Э. Сыманюк – в отечественных работах; K. Kondo, M.E.P.Seligman [51; 115, 185; 195], *профессиональную некомпетентность* (Н.Ф. Талызина, Р.К. Шакуров и др. [153; 165].

В исследованиях, представленных зарубежными учеными, рассмотрение профессиональных деструкций осуществляется через описание понятия «эмоциональное выгорание» (burn out) (S.L. Cordes, T.W. Dougherty, M. Blum) [176]. В работах А. Лэнгле эмоциональное выгорание представлено как истощение психики, имеющее отражение в деятельности [92]. Так, эмоциональное истощение может быть причиной появления ряда симптомов, проявляющихся в ухудшении самочувствия, а также в негативных эмоциональных переживаниях (S.E.Jackson, E. Maher, C. Maslach) [181; 189; 190]. Более того, эмоциональное выгорание оказывает негативное влияние на успешность личности в предъявлении личностью собственной позиции, в принятии решений и осуществлении действий. Некоторые авторы данный синдром связывают с истощением, которое может оказывать неблагоприятное влияние на все сферы личности (H.J. Freudenberger, A.M. Garden, D.E. Green, A.J. Taylor) [178; 179; 180]. Данный взгляд позволил исследователям обозначить влияние эмоционального выгорания и на осуществление профессиональной деятельности (H. Kuunaruu, A. Pines, E. Aronson) [188; 194]. Выделенные авторами структурные компоненты описываемого феномена демонстрируют влияние эмоционального выгорания на процессы самосознания, что может быть причиной изменения отношения специалиста к самому себе как к личности и как к профессионалу (R.M.Khusanova, V.A.Vishnevsky, N.R.Usaeva) [184; 197].

Кроме вышеназванных явлений, способствующих формированию деструктивных тенденций у педагога дошкольного образования, важно обозначить еще один существенный фактор – *стаж трудовой деятельности*, то есть длительность пребывания в профессии. Следует отметить, что не всегда увеличение стажа позитивным образом влияет на профессиональное становление воспитателя. В некоторых случаях можно наблюдать отрицательную тенденцию, которая характеризуется стереотипизацией трудовой деятельности, остановкой профессионального развития, консервацией взглядов и методов работы. Важно подчеркнуть, что для педагогов дошкольного звена это распространенное явление, связанное с их социальной ролью. Поскольку педагогическая деятельность предполагает передачу готового опыта воспитанникам, призвана способствовать их активному становлению, нести ответственность за их жизнь и здоровье, это укрепляет авторитарные черты у воспитателя, блокирует восприимчивость к новому [76; 77].

Поэтому нами видится целесообразность формирования аутокомпетентности уже на первоначальных этапах вхождения воспитателя в педагогическую профессию, поскольку это позволит своевременно скорректировать предвестники деструктивных явлений. Для этого рассмотрим более подробно динамику профессионального становления.

Поддерживая точку зрения авторов (В.А. Адольф, В.Н. Белкина, Л.Ю. Боликова, А.А. Деркач, С.Б. Елканов, Э.Ф. Зеер, Н.Ф. Ильина, В.Г. Маралов, Л.М. Митина, Ю.А. Шурыгина и др.) о непрерывном самосовершенствовании и саморазвитии личности педагога дошкольного образования в процессе профессионального становления), подчеркнем, что данный процесс проходит через ряд последовательных взаимосвязанных стадий, этапов или фаз (в зависимости от видения автора), зачастую охватывающих период от начала обучения в вузе и формирования профессиональных намерений до окончания достижения реализации в профессиональном деле [2; 18; 23; 41; 44; 51; 57; 94; 102].

Актуальным представляется взгляд С.Г. Вершловского, в котором представляется динамика процесса профессионального становления педагога через призму профессиогенеза. Автор отмечает специфику преобразования особенностей педагогических решений. В начале своей профессиональной деятельности принятие решений относительно педагогических ситуаций в большей степени ориентировано на текущие моменты, а в дальнейшем – на перспективу. На этом уровне педагог дошкольного образования уже приобрел определенный опыт, позволяющий ему предвидеть последствия своих решений, которые основаны на ведущих профессиональных идеях, а не на выполнении сиюминутных задач. В процессе приобретения опыта воспитатель способен использовать сложившиеся ситуации в образовательных целях. [30].

В работах А.Б. Каганова мы встречаем мнение о том, что процесс профессионального становления заканчивается на этапе закрепления на конкретном месте работы, где специалист осуществляет определенную трудовую деятельность [60].

Иной точки зрения придерживаются Э.Ф. Зеер, Н.Ф. Ильина, Т.В. Кудрявцев, В.Г. Маралов и др., которую мы в нашей работе, в свою очередь, разделяем. Авторы подчеркивают, что становление педагога в профессии осуществляется на всем протяжении профессиональной деятельности, не завершаясь на этапе окончания обучения. Это отражает длительность и динамичность данного процесса [51; 57; 81; 94].

Начальный этап профессионального становления исследователи связывают с профессиональным самоопределением, которое, как отмечается А.В. Батаршевым, возможно лишь при адекватной самооценке, реалистическом уровне притязаний и приемлемом уровне ответственности как меры социальной зрелости [12].

Эту же мысль высказывает Б.П. Невзоров, отмечая необходимость сопоставления требований и содержания профессиональной деятельности и психологических возможностей личности. Процесс становления специалиста в определенной области автор обосновывает значимостью способности к

адаптации в динамичных условиях социально-экономического пространства на пути построения своей карьеры [105]. Аналогичной точки зрения придерживается Е.А. Климов, который называет главным этап профессионального самоопределения, считая, что в этот период происходит «определение себя»: определение пределов, границ, самоограничение [67]. В исследованиях П.Г. Щедровицкого также подчеркивается взаимосвязь профессионального становления с самоопределением личности, как способности человека строить самого себя, умения переосмыслить свои сущностные основы [169].

Глубокое понимание и «определение себя» в педагогической профессии невозможно, на наш взгляд, без развитой аутокомпетентности, формирование которой важно начинать уже студента на этапе освоения профессии. Однако профессиональное самоопределение не является единственной основой, которая будет способствовать успешному становлению воспитателя в педагогической профессии.

Сложности следующей стадии профессионального становления – стадии «адаптации в профессиональной деятельности» (А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Н.Ф. Ильина и др.) обусловлены тем, что противоречие между ожиданиями начинающих педагогов от предстоящей профессиональной деятельности и реальной педагогической практикой создает у субъекта внутриличностный конфликт [41; 51; 57]. Это способствует появлению у педагога неуверенности и неудовлетворенности, что может провоцировать риск его ухода из профессии. Недостаточное понимание педагогом собственных эмоциональных сложностей и поведенческих реакций при вхождении в профессиональную деятельность, а также сложность в осознании им коммуникативных затруднений при включении в систему профессиональных отношений может быть препятствием для успешного функционирования в профессии. На этом этапе формирование аутокомпетентности позволит своевременно предпринять меры, скорректировать собственные действия и продолжить педагогическую деятельность на выбранном месте работы.

По мнению ученых (Н.Ф. Ильина, В.Г. Маралов и др.) наиболее важным для стабилизации и самоутверждения себя в профессии является период по завершению 3 – 5 лет работы [57; 94]. Стоит отметить, что речь идет не только о педагогах, включившихся в педагогическую деятельность после учебного заведения, но и о пришедших в систему дошкольного образования из других профессий (после профессиональной переподготовки), поэтому биологический и профессиональный возраст в большинстве случаев не совпадают.

В ряде работ этот период рассматривается как *период первичной профессионализации* (Э.Ф. Зеер, Н.Ф. Ильина, Э.Э. Сыманюк) [51; 57], деятельность и продолжающаяся зависимость (Н.Л. Регуш) [124], этап самопознания (осознание уровня развития своих профессиональных качеств) (В.Г. Маралов) [94], процесс вхождения в профессию (Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова) [82], уровень оформляющейся способности к целеполаганию (С.Б. Елканов) [44]. К этому времени педагог освоил и качественно осуществляет профессиональную педагогическую деятельность, но при этом испытывает острую потребность в дальнейшем профессиональном росте (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк) [51]. Появляется необходимость в рефлексии накопленного опыта, в анализе эффективности методов, методик, приемов, обеспечивающих максимальную включенность каждого воспитанника в образовательный процесс. Естественная потребность в профессиональном росте в этот период может блокироваться отсутствием условий и перспектив профессионального развития, что приводит к эмоциональному напряжению и, как следствие, к профессиональной стагнации. Поэтому, по мнению Н.Ф. Ильиной, наиболее уместными и адекватными форматами профессионализации на данном этапе профессионального становления педагога являются программы повышения квалификации, в основе которых лежит совершенствование рефлексивных навыков через методы организации обратной связи, а также совершенствование профессиональных компетенций педагога. Помощь педагога-наставника, обеспечивающего подобную обратную связь, будет особенно ценной на данном этапе [57].

На наш взгляд данный период максимально благоприятен для формирования аутокомпетентности. Это обусловлено тем, что педагог уже достаточно эффективно выполняет профессиональную деятельность, и уже готов увидеть собственные профессиональные и личностные достижения и трудности, как бы со стороны. Развитая аутокомпетентность позволит своевременно проявить навыки рефлексии, самооценивания и самокоррекции, применить психологические инструменты саморегуляции. Это даст возможность педагогу дошкольного образования не только обозначить более четко цели собственного профессионального развития, но и не допустить в своей профессиональной жизни развития деструктивного маршрута. Востребованность в профессии определяется готовностью педагога дошкольного образования к пересмотру сложившихся установок, отказу от неэффективных стратегий профессиональной деятельности, установлению обратной связи с участниками образовательных отношений (детьми, родителями, коллегами) и, как результат, достижением стадии профессионального мастерства.

Ориентируясь на исследования В.И. Загвязинского, Э.И. Койковой, А.С. Львовой, О.А. Любченко, стоит отметить, что педагог дошкольного образования может называться профессионалом в том случае, если он способен меняться и развиваться сознательно в профессии, а также, если он вносит свой творческий вклад в профессию через проявление собственной индивидуальности, ощущая свое профессиональное предназначение [47; 70; 91]. Это требует организации «особого пространства профессионального развития педагогов с целью достижения сущностных характеристик систематического, поступательного и качественного изменения их личности на различных этапах» (И.Б. Бичева, Т.Г. Ханова) [20, С.192].

Таким образом, профессиональное становление педагога дошкольного образования – это динамический процесс, обусловленный поступательным движением, как в профессиональном, так и личностном развитии. Данный процесс затрагивает не только профессиональные аспекты личности

воспитателя, формируя профессиональное мышление, развивая педагогические способности, но и качественно преобразует саму личность. На пути профессионального становления рост личности обеспечивается позитивным выходом из кризисов, являющихся неизбежными в процессе профессионального роста, являясь своего рода ступенью в развитии профессионала. Однако, деструктивные модели развития педагога дошкольного образования возможны при неблагоприятном векторе профессионального становления. Своевременная профилактика и коррекция подобных проявлений будет «содействовать готовности воспитателя к сотрудничеству, преодолению психологических и эмоциональных барьеров», а также может служить необходимой мерой помощи педагогам дошкольного звена [131, С.114].

1.2. Модель формирования аутокомпетентности педагога дошкольного образования

На сегодняшний день в рамках компетентного подхода подробно разработаны требования к педагогу дошкольного образования, соответствие которым обеспечивает высокое качество и эффективность педагогической деятельности. В научных исследованиях и в нормативных документах определены основные виды компетентностей, а также входящие в их структуру компетенции, которыми должен овладеть воспитатель в процессе профессионального становления. Однако есть отдельные виды компетентностей, которые требуют особого внимания, поскольку их формирование затруднено в силу определенных особенностей.

Научное описание категории «формирование» представляется как сознательное управление процессом развития субъекта, доведение до задуманной формы отдельных сторон, качеств, свойств его личности, особенностей его характера [15]. Стоит отметить, что трудность формирования аутокомпетентности заключается в том, что эта способность включает в себя набор внутренних качеств личности, которые сложно измеримы и носят субъективный характер. Кроме того, уровень сформированности

аутокомпетентности мы можем оценить только опосредованно, через результаты деятельности, которую осуществляет человек, в данном контексте педагог дошкольного образования, в процессе выполнения профессиональной педагогической деятельности.

Поэтому процесс формирования аутокомпетентности мы будем рассматривать через создание модели, в которой будут учтены внешние и внутренние движущие механизмы, стимулирующие его поступательное осуществление. Для этого необходимо рассмотреть процесс формирования аутокомпетентности, учитывая его внутреннюю динамику.

Для выстраивания модели формирования аутокомпетентности, мы опирались на разработки канадского и американского психолога Альберта Бандуры, который известен исследованиями в рамках теории социального научения или социального когнитивизма. Наиболее интересной является разработанная автором структура компетентности специалиста, где описана ступенчатая модель развития в процессе индивидуального обучения [9].

Первая ступень становления профессиональной позиции субъекта характеризуется состоянием: «я не знаю / не умею / не понимаю, но никогда не сталкивался с ситуацией, в которой я это осознаю». А. Бандура определяет это состояние как *неосознанная некомпетентность*. Специалист выполняет деятельность неумело, но даже этого не осознает. При этом работника не беспокоит данная ситуация, поскольку он не видит своих промахов и ошибок. Субъект никогда не думал о том, что есть моменты, имеющие значение в его деятельности или поведении. Осознание своей некомпетентности возможно только в случае указаний со стороны. Автор подчеркивает, что чем обычнее способы выполнения деятельности, тем чаще встречается подобная ситуация.

На второй ступени возникает *осознанная некомпетентность*, которая характеризуется состоянием: «я не знаю / не умею / не понимаю в ситуации, где мне нужно это знать, уметь или понимать». Здесь у субъекта уже есть потребность освоить новые способы выполнения задач. У него уже

присутствует осознание необходимости выполнить свои задачи правильно или, если он пока не знает верного способа, этому дополнительно научиться.

В дальнейшем, на третьей ступени обнаруживает себя *осознанная компетентность*. Данное состояние можно охарактеризовать как осознание области вещей, которые «я знаю / понимаю / умею делать». Специалист уже освоил способ выполнения деятельности, выполняет ее согласно правилам. У субъекта обнаруживается стремление освоить недостающие умения и навыки, он анализирует свои действия на основе полученных результатов, при необходимости обращается за консультацией к тем, кто в данных вопросах более компетентен.

На четвертой ступени специалист обладает *неосознанной компетентностью*, когда человек выясняет, что «знает/понимает/умеет нечто, действует «автоматически» правильно». Выполнение новых умений осуществляется неосознанно, в автоматическом режиме, становится привычным для субъекта. Внимание концентрируется уже не на методах достижения целей, а на самих целях. На этом уровне обнаруживается более высокий уровень компетентности, в основе которого имеется большой практический опыт и рефлексия собственных действий. В дальнейшем, по той или иной причине субъект вновь чувствует неудовлетворенность, что побуждает его ставить новые цели.

В исследованиях М. Байер (M. Beyer), описанных в работах А.С. Родикова, описывается динамика эмоциональной составляющей в процессе формирования компетентности специалиста. Автор отмечает, что переход от неосознанной некомпетентности к осознанной некомпетентности осуществляется через возникновение состояния *фрустрации*, возникающей в тот момент, когда человек сталкивается с препятствием. В дальнейшем переход от осознанной некомпетентности к осознанной компетентности происходит при ощущении *путаницы и замешательства* в процессе освоения человеком нового способа действия. Далее специалист достигает неосознанной компетентности, что сопровождается *радостью* [127].

Для нашего исследования важно понять, какие *организационно-педагогические условия* необходимо создавать для повышения уровня аутокомпетентности педагога, какие внешние и внутренние стимулы побуждают его к самостоятельному профессиональному саморазвитию.

В педагогической науке не существует единого подхода к трактовке термина «организационно-педагогические условия», поэтому для его определения мы опирались на рассмотрение феноменов «педагогические условия», «организационные условия» и «организационно-педагогические условия», представленные в научных исследованиях.

В.И. Андреев считает, что педагогические условия – это «обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей» [4, С. 17].

В работах Н.В. Ипполитовой педагогические условия определяются как компонент педагогической системы, отражающий совокупность внешних и внутренних элементов, что позволяет ей эффективно функционировать. Внешние элементы обеспечивают реализацию процессуального аспекта системы, а внутренние – способствуют личностному развитию субъектов образования [59].

С.Н. Павлов отмечает, что понятие «педагогические условия» включает объективные возможности обучения и воспитания людей, а также организационные формы и материальные возможности [117].

В работах А.В. Сверчкова педагогические условия рассматриваются в качестве оснований, которые носят принципиальный характер, и связывают процессы деятельности, управляющие формированием профессиональной культуры личности [136].

В исследованиях Н.М. Борытко констатируется, что педагогическое условие является внешним обстоятельством, которое специально создается,

конструируется педагогом для того, чтобы повлиять на протекание педагогического процесса с целью достижения определенного результата [28].

Т.В. Минакова рассматривает педагогические условия как обстоятельства, которые способствуют развитию познавательной самостоятельности будущего специалиста [100].

А.А. Володин, Н.Г. Бондаренко под педагогическими условиями понимают создание такой образовательной среды, в которой представлены педагогические и психологические факторы, компоненты, отношения, средства и т. д. таким образом, чтобы обеспечивать реализацию педагогического процесса (как сложной педагогической системы), что будет способствовать формированию универсальной ключевой компетентности у субъектов образования [31].

В работах В.В. Серикова исследование педагогических условий становления личности, как некой сущностной субстанции человека, предполагает выявление педагогических средств и механизмов, обеспечивающих развитие опыта субъектности у воспитанника, личностно-развивающих возможностей педагогического процесса как его «целостного» свойства [140].

Очевидно, что педагогические условия выступают ведущим компонентом педагогической системы и отражают возможности образовательной и материально-пространственной среды. Основной отличительной особенностью педагогических условий является то, что они меняются с течением времени.

С точки зрения ряда авторов (Н.Г. Бондаренко, А.А. Володин, Г.А. Демидова и др.) организационные условия можно рассматривать как внешние обстоятельства для реализации педагогических условий. Они являются существенным компонентом комплекса объектов, явлений или процессов и влияют на другие обуславливаемые феномены, что способствует направленному и упорядоченному формированию среды, в которой протекает феномен [31; 39].

Ю.А. Мамедова связывает организационные условия с дидактическими и рассматривают их как подготовленность педагога к применению средств обучения [93].

В исследованиях А.А. Володина, Н.Г. Бондаренко подчеркивается, что организационные и педагогические условия являются равноценными частями педагогического процесса, и их важно рассматривать как единое целое. Организационные условия напрямую влияют на реализацию педагогических условий и создают возможность для их осуществления, выступая пространственной средой для образовательной среды [31].

Н.В. Ипполитова организационно-педагогические условия выделяет как разновидность педагогических условий [58].

В исследованиях Е.И. Козыревой обосновывается, что организационно-педагогические условия можно рассматривать как объективные возможности, обеспечивающие успешное решение поставленных задач [69].

В.А. Беликов рассматривает их как «совокупность возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса, направленных на достижение целей педагогической деятельности» [16, С. 235].

С.Н. Павлов под «организационно-педагогическими условиями» подразумевает совокупность объективных возможностей обучения и воспитания, организационных форм и материальных возможностей, а также обстоятельств взаимодействия субъектов педагогического процесса. Они являются результатом целенаправленного, планируемого отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов) для достижения цели педагогической деятельности» [117, С. 14].

В работах Г.А. Демидовой организационно-педагогические условия представлены как совокупность внешних обстоятельств реализации функций управления образовательной деятельностью и ее внутренних особенностей, что способствует сохранению целостности, полноты, целенаправленности и эффективности образовательного процесса [39].

А.А. Володин, Н.Г. Бондаренко считают, что организационно-педагогические условия характеризуют педагогическую систему, как отражающую потенциальные возможности пространственно образовательной среды и способствуют ее упорядоченному и направленному функционированию и развитию [31].

Таким образом, на основании анализа литературы, под организационно-педагогическими условиями мы понимаем совокупность мер педагогического воздействия, обеспечивающих внешнее влияние на реализацию процесса профессионального становления и стимулирующих внутреннюю активность личности, что направляет и упорядочивает организацию процесса формирования аутокомпетентности педагога дошкольного образования. Условия выступают как составной элемент модели формирования аутокомпетентности и отражают целенаправленно конструируемые меры воздействия.

В качестве внешних стимулов (источников построения организационно-педагогических условий), побуждающих к формированию аутокомпетентности выступают внешние требования (государственные нормативные документы, определяющие образ педагога и содержание его профессиональной деятельности (Профессиональный стандарт, ФГОС ДО и др.), инновационные трансформации в образовании, требования социальной среды (обратная связь от детей, родителей, коллег, ситуации педагогического взаимодействия и общения), которые направляют педагога дошкольного образования к самоидентификации и саморазвитию в профессиональной деятельности с учетом уже достигнутых им результатов и «зоны его ближайшего развития».

Внутренними источниками построения организационно-педагогических условий, способствующими формированию аутокомпетентности, выступает внутренняя активность личности. Для понимания движущих сил обратимся к концепции неадаптивной активности В.А. Петровского, где автор исследовал процессы, стимулирующие субъекта к развитию [121]. Для нашей работы данная концепция интересна тем, что описываемый механизм выступает в

качестве внутренних условий, побудительных сил формирования аутокомпетентности личности педагога.

В.А. Петровский рассматривает в качестве проявлений неадаптивности в человеческой деятельности все, что выходит за рамки привычной активности и характеризуется «неприспособительным» поведением – научная деятельность, искусство, художественное творчество, воспитание, инновационная деятельность в производстве, прогресс в сфере культуры. Невозможность объяснения данных процессов гедонистическими, приспособительными или иными причинами приводит автора к утверждению, что «неадаптивность» в таких проявлениях может рассматриваться как «подвижничество духа». В подобных видах деятельности не прослеживается сообразности в поведении, очевидной причинной обусловленности активности субъекта. При проявлении неадаптивной активности человек не просто стремится поддержать биологические нормы функционирования, а, проявляя творчество, демонстрирует неадаптивность. Однако, с точки зрения автора, эта активность может иметь вполне адаптивный характер, если отражает нормы того социума, к которому субъект принадлежит. Следовательно, такие неадаптивные проявления способствуют не только индивидуальному развитию, но и развитию его окружения. Особенности проявлений такой активности с одной стороны, «снижают» потенциал личности в некоторых сферах, с другой – наоборот, позволяют человеку развивать свои возможности. В данном случае исследователь подобное поведение называет надситуативной активностью, которая образует ядро развивающегося субъекта. Более того, данный вид активности может быть понят только в контексте анализа деятельности, которую осуществляет субъект.

Подтверждение этой мысли мы находим у С.Л. Рубинштейна, который указывает на то, что внешние воздействия могут вызвать эффект, лишь в процессе преломления через внутренние условия. Здесь речь идет о том, что внутри личности существуют некие побудительные силы, которые заставляют

личность выходить за пределы проблемной ситуации, с которой личность сталкивается [129].

В исследованиях Н.А. Батурина рассматривается природа стремления человека к успеху в некоторых видах деятельности, а также подчеркивается, что в определенный момент происходит перестройка процесса выполнения деятельности, когда она теряет свой прошлый «предметный смысл» и приобретает новый [13].

В качестве внутреннего механизма личностного развития В.А. Петровский рассматривает поэтапное решение задач, осуществляемое субъектом в разных видах деятельности, в частности в познавательной активности. Профессиональная педагогическая деятельность как специфический вид познавательной активности, «включает личностный опыт преодоления трудностей и препятствий и самостоятельное достижение успешных индивидуальных результатов профессионального роста как специалиста...», а также «овладение опытом решения качественно новых профессиональных задач» (М.В. Николаева) [110, С.58]. Полагаем обоснованным соотнесение этих позиций ученых в рассмотрении разных видов деятельностей через призму решения задач, обоснованных В.А. Петровским, и проекции данного механизма личностного развития на процесс формирования аутокомпетентности. Рассмотрим описание видов задач в контексте профессионального становления педагога дошкольного образования.

Первый вид задач (объектно-ориентированные извне обусловленные задачи) возникает на фоне внешних требований социума и выражается в определенных познавательных действиях, которые позволяют педагогу построить адекватный, но отстраненный от себя, образ педагога дошкольного образования, как внешнего объекта. Они направлены на побуждение педагогов к обнаружению затруднений, препятствующих эффективности в профессиональной деятельности, формирование готовности к самоанализу собственной позиции в профессии.

Этот вид задач возникает в пространстве внешней деятельности, на которую опирается субъект. Формируясь во внешней деятельности, психический образ является производным от взаимодействий с предметной действительностью. Чувственная предметная деятельность – это производящая «субстанция» сознания, что позволяет говорить о предшествовании деятельности сознанию, а не наоборот (А.Н. Леонтьев) [87].

Второй вид задач (субъектно-ориентированные, внешне обусловленные задачи), решение которых задается внешними требованиями преимущественно в сфере общения, и мотивирует педагога к идентификации себя с образом педагога дошкольного образования, востребованного обществом (детьми, родителями, коллегами). Их решение нацелено на выбор и обоснование способов коммуникации, что стимулирует педагогов к самооцениванию в ситуациях профессионального взаимодействия и общения с субъектами образования.

В развитой форме деятельности субъект не только реализует исходные отношения, но и выходит за рамки первоначальных отношений в новый вид деятельности, который как бы поднимается над предыдущим. Такую форму активности автор рассматривает как расширенное воспроизводство деятельности. Решение данного вида задач способствует формированию новых возможностей взаимодействия с социальным окружением, что создает основу для открытия перспектив в развитии субъекта.

Третий вид задач (объектно-ориентированные субъективно-обусловленные задачи), решение которых осуществляется через призму собственного опыта с проекцией на себя, как субъекта профессиональной педагогической деятельности. Это способствует углублению процессов самопознания и самоанализа педагогической деятельности, укреплению мотивации к самоизменению, способности ставить перед собой долгосрочные профессиональные цели. Решение данного вида задач является этапом начальной формы активности в познавательной деятельности. При завершении исходной деятельности активность субъекта не угасает, а наоборот,

способствует построению новой деятельности, где находят применение новые возможности, что является формированием дополнительных условий для активности субъекта. В основе данного процесса В.А. Петровский рассматривает рефлекссию, которая касается не только аналитического взгляда на деятельность, которая уже была осуществлена (ретроспективный момент рефлексии), но и на планируемую деятельность в будущем (проспективный момент рефлексии).

Именно здесь проявляется надситуативная активность, в основе которой реализуются новые требования к себе, не являющиеся необходимыми в начале исходной деятельности. При решении данного вида задач возникает избыточное преобразование ситуации, что создает цель новой деятельности. Актуальность предшествующей ситуации пропадает, поскольку субъект обнаруживает изменения в себе, и вместе с тем изменение исходных целей деятельности.

Такая активность субъекта приводит его к решению *четвертого вида задач (субъектно-ориентированных внутренне обусловленных задач)*, решение которых поддерживает готовность педагогов к непрерывному саморазвитию в процессе профессионального становления. На этом этапе сам субъект выступает областью внутреннего поиска, который и является инициатором их постановки. Субъект самостоятельно определяет уровень своих предметно-практических, функциональных и других видов возможностей. Предметно-практические возможности проявляются в процессе трудовой деятельности и являются побудительной силой к активности, самодвижению деятельности. Если на первоначальном этапе деятельность побуждалась извне посредством внешних требований, то теперь побуждение происходит «изнутри» – от внутренних побуждений субъекта.

Таким образом, система задач, описанная В.А. Петровским, послужила более глубокому пониманию движущих сил и механизмов формирования аутокомпетентности педагога дошкольного образования в процессе профессионального становления. Это дало возможность создания модели

формирования аутокомпетентности, которая выстроена в логике этапов, включающих специально подобранную систему профессионально-личностных задач. Решение задач побуждается целенаправленно конструируемыми внешними и внутренними условиями, включенными в контекст педагогической деятельности. Последовательное решение профессионально-личностных задач продвигает педагогов дошкольного образования от неосознанной аутонекомпетентности к устойчивому личностному новообразованию – неосознанной аутокомпетентности [186].

Первый этап формирования аутокомпетентности: диагностический.

Основной целью данного этапа является побуждение педагога к обнаружению затруднений, препятствующих эффективности в профессиональной деятельности, формированию готовности к самоанализу собственной позиции в профессиональной деятельности.

Уровень аутокомпетентности на данном этапе можно охарактеризовать как *низкий (пороговый)*, соответствующий характеристикам *неосознанной аутонекомпетентности*, которая отличается произвольностью, импульсивностью и спонтанностью (А.А. Деркач) [41]. Педагог на данном этапе не признает того, что его педагогические действия носят формальный характер, осуществляются без учета индивидуальных особенностей детей, в отношениях с которыми отсутствует обратная связь. Взаимоотношения педагога с родителями и коллегами характеризуются авторитарностью. Осознание педагогом своей некомпетентности возможно только под влиянием внешних оценок. Данный уровень сформированности аутокомпетентности соответствует стадии, которая в работах Н.Л. Регуш называется «зависимость и идентификация» [124], а в работах В.Г. Маралова – уровень первичного осознания своей профессиональной роли [94].

Личностный компонент аутокомпетентности отражает сложность в понимании своих потребностей и целей, собственных эмоциональных переживаний и реакций; несформированными навыками различения оттенков эмоций и чувств, что отражается при описании своего эмоционального

состояния суждениями: «комфортно/дискомфортно», «приятно/неприятно», «хорошо/плохо».

Социально-коммуникативный компонент аутокомпетентности отличается стереотипностью коммуникативных умений в общении с субъектами образования (детьми, родителями, коллегами); неуправляемостью поведения в спонтанно возникающих конфликтных ситуациях; затруднениями в построении коммуникации на основе индивидуальных потребностей воспитанников вследствие низкого уровня эмпатии.

Профессионально-деятельностный компонент аутокомпетентности характеризуется шаблонностью педагогических действий и профессиональной коммуникации, опорой на полученные знания о том, как должен функционировать педагог дошкольного образования. Данный уровень можно соотнести с адаптацией к профессиональной деятельности (А.А. Деркач) [41].

Повышение уровня сформированности аутокомпетентности и ее основных компонентов на этом этапе обеспечивается построением *организационно-педагогических условий*, в качестве которых выступает система внешних требований (нормативные документы ФГОС ДО, Профессиональный стандарт, инновационные трансформации в образовании, социальная среда); а также специально создаваемые ситуации-коллизии, побуждающие педагога к обнаружению профессиональных затруднений.

Это способствует тому, что перед педагогом возникает необходимость решения профессионально-личностных задач. Содержанием данного вида задач является выявление педагогом несоответствия его профессиональных действий внешним требованиям (требованиям Профессионального стандарта, в котором заложены ориентиры к профессиональной компетентности педагога; требованиям к содержанию трудовых действий педагога; инновационным процессам, происходящим в образовании; требованиям администрации; пожеланиям родителей). В качестве субъекта, реализующего потребность педагога в помощи по решению данного вида задач, выступает педагог-наставник (старший воспитатель, педагог-психолог), который констатирует

данное противоречие при помощи диагностических задач. Решение *диагностических (объектно-ориентированных извне обусловленных) задач* побуждает педагога к определенным познавательным действиям по анализу соответствия характера собственной деятельности с требованиями, задаваемыми извне.

В результате решения данного вида задач у педагога дошкольного образования возникает мотивационная готовность к необходимости изменений собственного профессионального поведения и действий в соответствии с системой внешних требований. Осуществление первых шагов к обнаружению затруднений в педагогической деятельности стимулирует педагога к последующему формированию готовности к самоанализу собственной профессиональной позиции. Полагаем, что для повышения эффективности профессиональной деятельности педагога дошкольного образования, а также успешного прохождения процесса профессиональной адаптации целесообразно стимулировать его к решению данного вида задач на этапе первичной профессионализации (в первые 3-5 лет профессиональной деятельности).

Результат уклонения от решения данного вида задач отражается в закреплении на данном этапе неэффективных стратегий профессиональной деятельности и взаимодействия с профессиональным окружением, закрытости для рефлексии собственных ошибок в процессе дальнейшего профессионального становления. Неспособность дошкольного педагога обнаружить у себя предвестники профессионально-деструктивных явлений может приводить к снижению успешности в профессиональной деятельности: нестабильности профессиональной самооценки; закреплению шаблонности профессиональных действий; эмоциональному напряжению, что в частности, может служить благодатной почвой для эмоционального выгорания (Э.Ф. Зеер) [51].

Иллюстрация поведения педагога дошкольного образования, находящегося на уровне неосознанной аутонекомпетентности может быть представлена следующим образом. Для повышения профессиональной

квалификации педагогу дошкольного образования нужно пройти курсы. Педагоги, находящиеся на уровне неосознанной аутонекомпетентности скорее всего, отнесутся к данной необходимости формально, выбирая образовательные программы с меньшим уровнем временных затрат или ориентируясь на иные внешние причины, не учитывая собственные нужды в профессиональном развитии.

Второй этап формирования аутокомпетентности: коммуникативный.

Цель данного этапа – стимулировать педагога дошкольного образования к самопознанию и самооцениванию в ситуациях профессионального взаимодействия и общения с субъектами образования, способности ставить перед собой долгосрочные профессиональные цели.

На этом этапе аутокомпетентность характеризуется *средним (базовым) уровнем (осознанная аутонекомпетентность)*, что проявляется в одновременном осознании педагогом шаблонных действий в собственной педагогической практике и готовности осваивать новые способы решения профессиональных задач; расширять арсенал методов и приемов в организации учебно-воспитательной деятельности с дошкольниками. Профессиональное общение педагога направлено на выстраивание эффективных коммуникаций с участниками образовательных отношений: стремление к партнерскому взаимодействию с родителями, признание мнения коллег, готовность к ориентации на индивидуальные особенности детей. На этом уровне аутокомпетентность обладает характеристиками произвольности (А.А. Деркач), когда воспитатель осознает неконструктивные способы своей профессиональной деятельности и коммуникации, обнаруживает барьеры, препятствующие успешному профессиональному функционированию, и осознанно стремится к их преодолению [41]. Данный уровень сформированности аутокомпетентности соответствует стадии профессиональной идентичности, названной Н.Л. Регуш, «деятельность и продолжающаяся зависимость» [124].

Личностный компонент аутокомпетентности характеризуется наличием умения дифференцировать эмоции и чувства; пониманием причин эмоционального дискомфорта; владением элементарными способами саморегуляции.

Социально-коммуникативный компонент аутокомпетентности отражает рост осознанности в профессиональном взаимодействии с субъектами образования (детьми, родителями, коллегами); расширение репертуара навыков управления конфликтными ситуациями в профессиональной коммуникации; умение выстраивать приоритет профессиональных целей во взаимодействии с коллегами; владение навыками эмпатического слушания, выражающегося в понимании эмоционального состояния собеседника в социальных контактах.

Профессионально-деятельностный компонент аутокомпетентности характеризуется способностью нахождения педагогом оптимального решения педагогических задач с построением общей стратегии развития в профессиональной деятельности; опорой на внешние требования и общепринятые стереотипы в поисках ориентиров в профессиональной деятельности.

Повышение уровня сформированности аутокомпетентности достигается построением *организационно-педагогических условий*, в качестве которых выступают ситуации педагогического взаимодействия и общения с участниками образовательных отношений (детьми, родителями, коллегами), нацеливающих педагогов к самопознанию и самооцениванию. Погружение педагога во взаимодействие и коммуникацию с субъектами образования побуждает его к решению профессионально-личностных *коммуникативных (субъектно-ориентированных извне обусловленных) задач*, выявляющих коммуникативные затруднения, обнаруживающих неэффективные стратегии поведения и общения, активизирующих обратную связь с коллегами, родителями, руководством. Оказание помощи педагогу в преодолении затруднений в процессе выбора и обоснования способов коммуникации стимулирует его к самопознанию и самооцениванию. Решение

коммуникативных (субъектно-ориентированных извне обусловленных) задач мотивирует педагога к идентификации себя с образом педагога дошкольного образования, востребованного обществом (детьми, родителями, коллегами).

Результат решения данного вида задач проявляется в возникновении у педагога выраженной потребности в изменении привычных шаблонных стратегий поведения и коммуникации. Активная аналитическая деятельность побуждает педагога к выходу за рамки стандартных педагогических действий, большей самостоятельности в постановке задач профессионального развития. Открытость педагога к обратной связи в результате взаимодействия с коллегами, его готовность к изменениям развивает гибкость профессионального поведения. «Подобного рода рефлексия может стать стимулом к пересмотру собственной позиции. Это способствует возникновению импульса к изменениям, идущего не извне, как внешнее требование, а рождается в сознании педагога как объективная необходимость. Возникает потребность преодолевать препятствия и затруднения в профессиональной деятельности, что, по мнению В.А. Петровского, и является предвестником той самой неадаптивной активности в процессе профессионального становления педагога» [131, С. 115].

Результат уклонения от решения данного вида задач выражается в невосприимчивости педагога к критическим оценочным замечаниям относительно его привычных профессиональных действий и особенностей коммуникации, что создает ригидность поведения и эмоциональную закрытость. Упрочение деструктивных стратегий поведения и деятельности педагога приводит к возникновению профессиональных деструкций и деформаций, профессиональной усталости, эмоциональному выгоранию в процессе профессионального становления. Накопление психоэмоционального и физического напряжения является благодатной почвой для развития психосоматических заболеваний. Неготовность педагога к изменениям способствует возникновению риска диффузной профессиональной идентичности, характеризующейся отсутствием прочных профессиональных

целей и убеждений, и, как следствие, ведет к появлению пессимизма, апатии, тоске, ненаправленной злобе, тревоге, профессиональному отчуждению (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк), что значительно может затруднить процесс успешного профессионального становления [51].

В качестве иллюстрации поведения педагога дошкольного образования, находящегося на уровне осознанной аутонекомпетентности может служить следующий пример. Родители ребенка высказывают претензию начинающему педагогу дошкольного образования относительно отсутствия у ребенка желания посещать дошкольную образовательную организацию. В очередной раз высказанная претензия от родителей вводит воспитателя в состояние замешательства и неопределенности. Воспитатель понимает, что вынужден отреагировать на замечание родителей, но не обладает достаточным количеством навыков вести открытый диалог и прояснить причины такого поведения ребенка, хотя это могло бы послужить почвой для анализа эффективности собственной профессиональной деятельности. Ощущение дискомфорта и смущения в данной ситуации провоцирует педагога дошкольного образования избегать контакта с родителями данного ребенка. Очевидно, что вместо того, чтобы найти пути решения проблемы, воспитатель использует неэффективную стратегию выхода из конфликта – стратегию ухода (избегает продолжения данного диалога, переключает внимание родителей на другие вопросы), хотя мог бы обратиться за помощью к более опытным коллегам. Это лишь обостряет конфликтную ситуацию. Недостаточный уровень развития аутокомпетентности не позволяет педагогу дошкольного образования найти эффективные коммуникативные приемы.

Третий этап формирования аутокомпетентности: рефлексивный.

На этом этапе основная *цель* – способствовать углублению процессов самопознания и самоанализа у педагога дошкольного образования в педагогической деятельности, укреплять мотивацию к самоизменению.

Аутокомпетентность на этом этапе представлена *средне-высоким (продвинутым) уровнем (осознанная аутокомпетентность)* и отличается

произвольностью (А.А. Деркач) [41]. Профессиональная деятельность педагога характеризуется уходом от неконструктивных педагогических методов к эффективным сценариям поведения и общения. Взаимоотношения педагога строятся с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, направлены на сотрудничество с родителями, ориентированы на мнение и помощь коллег при возникновении сложных профессиональных ситуаций. Упрочение потребности к самоизменению и саморазвитию осуществляется при помощи анализа и рефлексии своих действий, что способствует творческому преобразованию педагогом сложившихся методов педагогической деятельности. «Особенностью такого состояния аутокомпетентности является умение видеть себя как бы со стороны, как в профессиональном, так и в личном плане. Педагог осознает свои сильные и слабые стороны» [131, С. 115]. Данный уровень сформированности аутокомпетентности можно рассматривать как этап самосовершенствования (возможность управлять своим уровнем профессионализма) (В.Г. Маралов) [94]; как уровень обретения специалистом целостности в профессии А.А. Деркач [41].

Личностный компонент аутокомпетентности характеризуется умением понимать оттенки собственных эмоциональных переживаний; способностью безопасного выражения собственных чувств для себя и окружающих, что обеспечивает контроль над настроением (эмоциональная интеллигентность (А.С. Родиков)) [127]; навыками саморегуляции, что помогает педагогу справляться психоэмоциональным и физическим напряжением; выявлением собственных потребностей и целей, что транслируется не только на профессиональную деятельность, но и на жизненные ситуации вне профессии (Е.Д. Нелунова) [106].

Социально-коммуникативный компонент аутокомпетентности проявляется во включенности педагога в расширенные виды профессиональной деятельности (инновационная деятельность, участие в профессиональных мероприятиях, активное включение в события общественной жизни); упрочении профессиональной и коммуникативной уверенности (снижение

страха перед общественным мнением, свободное выражение собственной позиции); способности создавать и удерживать качественные социальные контакты, как в профессиональной деятельности, так и вне профессии; успешном выборе приемов и средств коммуникации; сформированными умениями дипломатичного построения диалога, использовании стратегий компромисса и сотрудничества в конфликтных ситуациях, развитии навыков эмпатии и рефлексии; нацеленности на построение взаимоотношений с детьми на основе индивидуального подхода.

Профессионально-деятельностный компонент аутокомпетентности представлен самостоятельностью в принятии профессиональных решений; способностью к глубокому анализу своей деятельности; владением приемами самодиагностики и навыками самооценивания; постановкой целей профессиональной деятельности через осознание себя элементом целостного процесса с ориентацией на командное взаимодействие, нацеленностью не только на текущие моменты, но и на перспективу при решении профессиональных задач (С.Г. Вершловский) [30].

Для обеспечения повышения уровня сформированности аутокомпетентности на этом этапе осуществляется создание *организационно-педагогических условий*, активизирующих внутреннюю активность субъекта при помощи ситуаций рефлексии. Анализ собственного профессионального опыта с осуществлением проекции на себя побуждает педагога к решению профессионально-личностных задач, содержанием которых является формирование адекватной оценки внутренних ресурсов, анализ эффективности собственной профессиональной деятельности, выявление сообразности постановки целей собственным возможностям. На этом этапе педагог может нуждаться лишь в косвенной внешней помощи, которая стимулирует его к развитию рефлексивных навыков. В качестве субъекта внешней поддержки для педагога может выступать педагог-наставник (старший воспитатель, педагог-психолог), помогающий педагогу в достижении позиции субъекта собственной профессиональной деятельности. Решение *рефлексивных (объектно-*

ориентированных субъективно-обусловленных) задач способствует углублению у педагогов процессов самопознания и самоанализа педагогической деятельности, укреплению мотивации к самоизменению, формированию способности ставить перед собой долгосрочные профессиональные цели. Постановка и решение данного вида задач осуществляется педагогом во внутреннем плане действий и является показателем устойчивой потребности в профессиональном саморазвитии.

Стоит отметить, что на этапе решения данного вида задач «рефлексия может касаться уже не только профессиональных тем, но и эмоционального благополучия педагога, качества его межличностных отношений, образа и стиля жизни, привычных стратегий преодоления стрессовых и кризисных ситуаций, навыков саморегуляции и самовосстановления, постановки целей, формирования планов и перспектив относительно дальнейшего развития в жизни» [131, С. 115].

Результат решения данного вида задач достигается целенаправленным самонаблюдением и анализом собственной деятельности и особенностей коммуникативного взаимодействия, что способствует возникновению критического отношения не только к собственной позиции в профессиональной деятельности, но рефлексии успешности и эффективности педагога вне профессии. Согласно исследованиям, В.А. Петровского, функционирование специалиста на данном уровне характеризуется переходом от «пассивного субъекта» к субъекту, способному самостоятельно создавать цели собственной деятельности [121].

Результат уклонения от решения данного вида задач проявляется в неготовности педагога менять свои убеждения и стратегии, что закрепляет косность взглядов, приводит к деструктивной профессиональной самоидентификации. Шаблонность и стереотипность мышления в профессиональном поведении и вне профессиональной деятельности формирует педагога-функционера, роль которого предполагает обезличивание профессиональной деятельности. Сложность и неумение справляться со своими

негативными эмоциональными переживаниями, нежелание и некомпетентность в коммуникативных стратегиях приводит педагога к общей неудовлетворенности, снижению общего фона настроения, низкому уровню творческой активности, потере профессиональных и личностных смыслов. Такое состояние исследователи Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк характеризуют, как состояние потери профессиональной идентичности, что является причиной профессиональной непригодности специалиста [51]. Поэтому особенно важно создавать условия для поддержания инициативы и творчества педагога в процессе профессиональной деятельности уже на ее начальных этапах, способствовать интеграции молодого педагога в коллектив с учетом уже сложившихся педагогических традиций и ценностей.

Данный уровень развития аутокомпетентности у воспитателя можно отразить в примере, описанном ниже. В группе детского сада ребенок ведет себя нестандартно. Очевидно, что необходимо принимать меры, поскольку такое поведение становится небезопасным для других детей. Воспитатель, ориентируясь на собственный профессиональный опыт и учитывая индивидуальные особенности данного ребенка, выстраивает собственное поведение, ориентируясь на его индивидуальные потребности. Это побуждает педагога дошкольного образования изучить психологическую характеристику воспитанника, проанализировать специализированную литературу, проконсультироваться со специалистами, компетентными в этом вопросе. Сложности во взаимодействии с ребенком способствуют тому, что воспитатель, находясь на уровне осознанной аутокомпетентности, видит в этом вектор и для своего собственного развития, что побуждает его к расширению репертуара профессиональных действий. Так появляется внутренняя потребность решать новые сложные профессиональные задачи, что стимулирует мотивацию к внутреннему росту.

Успешное освоение описанных этапов формирования аутокомпетентности предполагает переход к следующему уровню

сформированности аутокомпетентности, что является уже внутриличностной деятельностью педагога дошкольного образования.

Четвертый этап формирования аутокомпетентности: личностный.

Цель данного этапа – поддерживать готовность педагогов к решению личностных задач, обеспечивающих непрерывное саморазвитие в процессе профессионального становления.

Высокий (оптимальный) уровень аутокомпетентности (неосознанная аутокомпетентность) характеризуется постпроизвольностью (А.А. Деркач) [41], что связано с интуитивным подходом к восприятию и решению педагогической ситуации (уровень профессионального мастерства). Педагог проявляет себя как высокомотивированная, профессионально активная, социально вовлеченная личность, стремящаяся к самореализации. Внимание педагога концентрируется уже не на методах достижения целей, а на самих целях; решение профессиональных задач сопровождается рефлексией собственных действий, постоянной готовностью педагога к внутренним преобразованиям. Данный уровень сформированности аутокомпетентности соответствует уровню профессиональной идентичности, которая Н.Л. Регуш охарактеризована как спокойствие и коллегиальность [124].

Личностный компонент аутокомпетентности характеризуется сформированной привычкой рефлексии собственных действий; контролем над проявлением своих эмоций в различных стрессовых ситуациях на основе высокого уровня эмоциональной интеллигентности (А.С. Родиков) [127]; наличием стойкой мотивации к самопознанию и самоизменению; устойчивой потребностью к раскрытию внутреннего потенциала; созданием внутренних требований к себе, на основе понимания собственных глубинных потребностей; способностью к построению новых целей, выходящих за пределы наличной ситуации (надситуативная активность – В.А. Петровский); направленностью на самоактуализацию.

Социально-коммуникативный компонент аутокомпетентности представлен сформированными навыками рефлексивного слушания,

пониманием мотивов поведения других людей, способностью строить коммуникацию в соответствии с целями деятельности, не позволяя собственным эмоциональным состояниям негативно влиять на процесс общения; принятием позиции собеседника при решении конфликтных ситуаций; стремлением выстраивать диалог конструктивным способом; нацеленностью на повышение качества социальных контактов; интуитивным выбором приемов и средств общения с опорой на собственный приобретенный опыт и сформированные умения.

Профессионально-деятельностный компонент аутокомпетентности соответствует уровню мастерства, когда педагог выступает в роли наставника (Э.Ф. Зеер) [49], педагога-новатора (А.А. Деркач) [41] и характеризуется умением виртуозно осуществлять профессиональную деятельность, в которой обнаруживается четко узнаваемый уникальный стиль; построением целей профессиональной деятельности во внутреннем плане в соответствии с индивидуальной траекторией профессионального маршрута; автоматизмом профессиональных действий на основе интуитивного выбора, которые органично встраиваются в процесс профессионального развития и обусловлены потребностями профессиональной ситуации.

Для поддержания данного уровня сформированности аутокомпетентности необходимым *организационно-педагогическим условием* выступают *ситуации саморазвития*, побуждающие субъекта к внутренней активности, что способствует самостоятельному определению им вектора для достижения максимальной самореализации. Возникающая у педагога внутренняя потребность в саморазвитии и повышении уровня профессионального мастерства процессе профессионального становления подталкивает его к пересмотру смыслообразующих жизненных позиций, возникновению «личностных задач» (В.А. Петровский) [121] или «задач на личностный смысл» (А.Н. Леонтьев) [87]. Личностные задачи являются экзистенциальными (В.А. Петровский) и доступны только самому субъекту во внутреннем плане [121]. Решение *личностных (субъектно-ориентированных*

внутренне-обусловленных) задач не связано с непосредственной деятельностью и общением, а стимулируется поиском глубинных смыслов.

Важно отметить, что далеко не все педагоги достигают решения данного вида задач. На этом уровне очень ярко прослеживается описанная В.А. Петровским неадаптивная активность и надситуативная активность, которая характеризуется тем, что цели развития «педагог формулирует для себя сам во внутреннем плане. Этот процесс носит устойчиво-динамический характер и проявляется постоянной готовностью педагога к внутренним изменениям» [131, С. 116]. Результаты решения данного вида задач проявляются в устойчивой динамике личностного развития, которую можно обнаружить только опосредованно через отсроченные результаты профессиональной деятельности. Достижение четвертого уровня аутокомпетентности говорит о высоком развитии самоосознания личности. Этот процесс не имеет окончания, а реализуется посредством самосовершенствования в течение всей жизни человека. Профессиональное и личностное становятся неотделимыми друг от друга.

Таким образом, решение профессионально-личностных задач с учетом накопленного опыта и зоны ближайшего развития обеспечивает последовательный переход педагога с одного уровня аутокомпетентности на другой, создавая основу успешного профессионального становления личности педагога дошкольного образования [133].

Разработанная модель дает целостное представление об особенностях формирования аутокомпетентности и раскрывает поступательное движение процесса через организацию системы профессионально-личностных задач, последовательное решение которых продвигает педагогов от неосознанной аутокомпетентности к устойчивому личностному образованию – неосознанной аутокомпетентности в процессе профессионального становления.

Модель формирования аутокомпетентности педагога дошкольного образования представлена ниже (Рис. 1.1.).

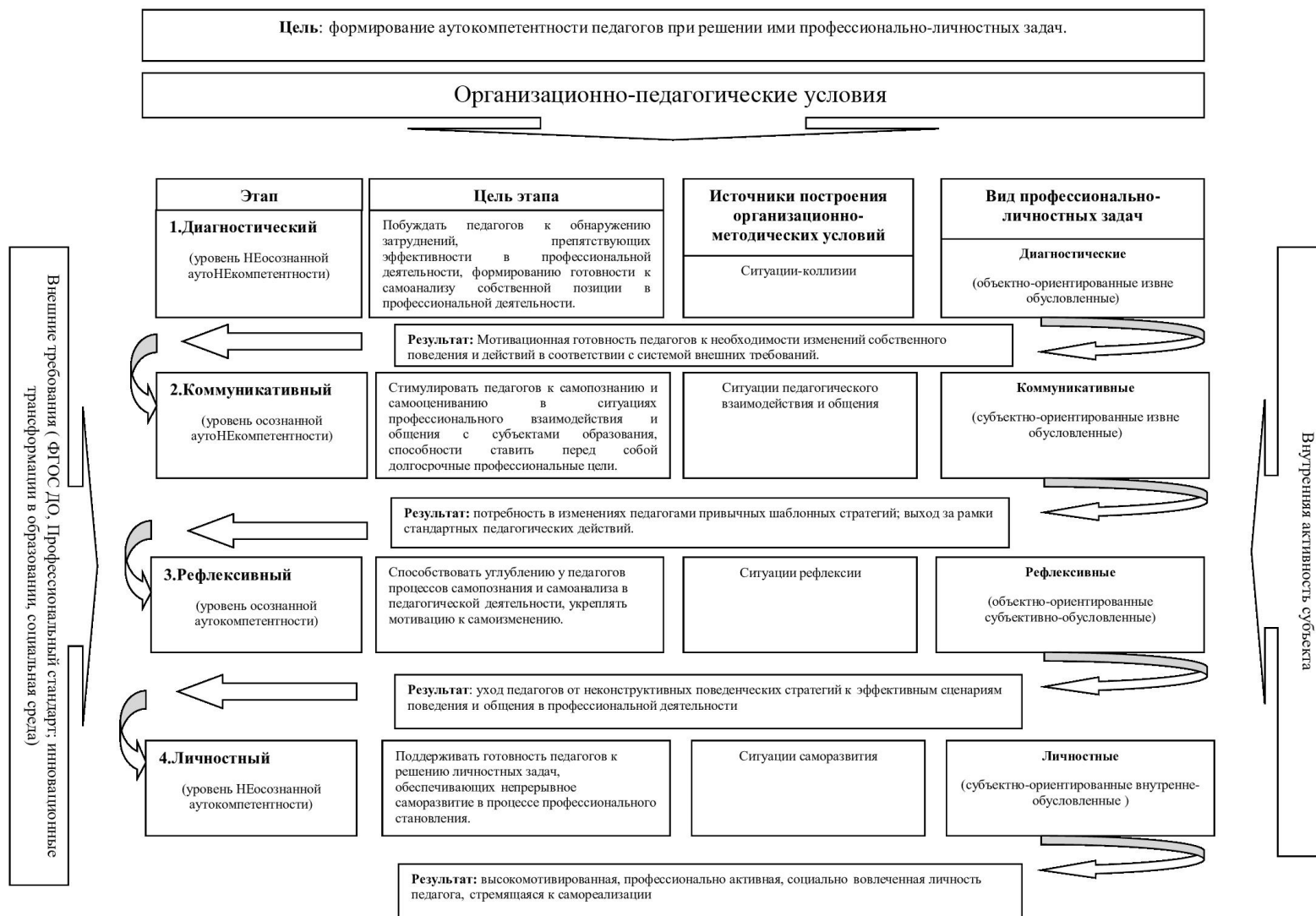


Рис. 1.1. Модель формирования аутокомпетентности педагога дошкольного образования

ВЫВОДЫ ПЕРВОЙ ГЛАВЫ

1. На основании анализа психолого-педагогических исследований аутокомпетентность определяется как способность педагога дошкольного образования к самоидентификации в профессиональной деятельности на основе применения совокупности интериоризованных знаний, умений, навыков, ориентированных на: построение взаимоотношений с субъектами образования (детьми, родителями, коллегами), способность анализировать и решать профессиональные задачи, повышение уровня готовности к профессиональному саморазвитию в процессе профессионального становления.

Аутокомпетентность выступает как метакомпетентность, что позволяет педагогу дошкольного образования быть наблюдателем и мотиватором своего собственного развития, как в личном, так и профессиональном плане.

Аутокомпетентность характеризуется совокупностью личностного, социально-коммуникативного и профессионально-деятельностного компонентов, которые находятся в интегрированной связи и взаимовлиянии друг на друга. Личностный компонент аутокомпетентности представлен: способностью к самодиагностике, самокоррекции, владением системой субъективного контроля. Социально-коммуникативный компонент описывается как способность к установлению конструктивных коммуникаций с субъектами образовательной деятельности, самостоятельному и ответственному выбору методов взаимодействия с субъектами образования. Профессионально-деятельностный компонент включает в себя способность решать профессионально-личностные задачи, осуществлять адекватное самооценивание процесса и результатов педагогической деятельности. Показателем, обеспечивающим интеграцию выделенных компонентов и целостность формирования аутокомпетентности, является способность к рефлексии.

Формирование аутокомпетентности происходит непосредственно в процессе профессионального становления, что обеспечивает непрерывный

процесс роста личности воспитателя в рамках профессии. Профессиональное становление не ограничивается исключительно овладением определенным набором педагогических компетенций, а является преобразующим фактором для личности педагога дошкольного образования в целом. Динамика профессионального становления носит дискретный характер, где стабильные периоды сменяются кризисными. Неразрывность и взаимовлияние процессов формирования аутокомпетентности и профессионального становления заключается в следующем. С одной стороны, аутокомпетентность, как локус внутреннего контроля и способность самоизменению, позволяет найти адаптивные стратегии для выхода из профессионально сложных ситуаций (профессиональные противоречия, конфликты, профессионально-деструктивные явления), являющихся неизбежными в процессе профессионального становления. С другой стороны, формирование аутокомпетентности осуществляется в процессе профессионального становления, что побуждает педагога к системному анализу и пересмотру жизненных позиций, стимулирует стремление к максимальному раскрытию профессионально-личностного потенциала. Основная задача формирования аутокомпетентности на этапе первичной профессионализации заключается в том, чтобы закрепить у педагогов навыки рефлексии, самооценивания и самокоррекции, помочь в достижении эффективного результата при решении профессионально-личностных задач. Это даст возможность педагогу дошкольного образования не только обозначать более четко цели собственного профессионального развития, но и не допускать в своей профессиональной жизни развития деструктивного маршрута.

2. Для реализации теоретических положений формирования аутокомпетентности педагога дошкольного образования в процессе профессионального становления была разработана теоретическая модель формирования аутокомпетентности, которая базируется на совокупности организационно-педагогических условий, в логике которых определены источники их построения, этапы процесса, виды профессионально-личностных

задач, уровень сформированности аутокомпетентности и ожидаемый результат каждого этапа. Организационно-педагогические условия представляют собой совокупность мер педагогического воздействия, обеспечивающих внешнее влияние на реализацию процесса профессионального становления и стимулирующих внутреннюю активность личности, что направляет и упорядочивает организацию процесса формирования аутокомпетентности педагога дошкольного образования. Их композиционное построение реализуется через решение системы специально подобранных профессионально-личностных задач. Последовательное решение данных задач продвигает дошкольных педагогов от неосознанной аутонекомпетентности к устойчивому личностному новообразованию – неосознанной аутокомпетентности. К видам задач, обеспечивающих реализацию данного процесса относятся: *диагностические* (объектно-ориентированные внешне обусловленные), возникающие на фоне внешних требований социума и выражающиеся в определенных познавательных действиях, которые позволяют педагогу дошкольного образования построить адекватный, но не идентифицируемый с собой, образ педагога дошкольного образования как внешнего объекта; *коммуникативные* (субъектно-ориентированные внешне обусловленные), требования к решению которых задаются в сфере общения, и мотивируют педагога к идентификации себя с образом педагога дошкольного образования, востребованного обществом (детьми, родителями, коллегами); *рефлексивные* (объектно-ориентированные субъективно-обусловленные), побуждающие к рефлексии, решение которых осуществляется через призму собственного опыта с проекцией на себя, как субъекта профессиональной педагогической деятельности; и *личностные* (субъектно-ориентированные внутренне-обусловленные), решение которых осуществляется педагогом во внутреннем плане действий и является показателем устойчивой потребности в профессиональном саморазвитии. Решение профессионально-личностных задач способствует качественной трансформации уровня осознанности субъекта.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ АУТОКОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

2.1. Диагностика уровня сформированности аутокомпетентности педагогов дошкольного образования

В соответствии с целью исследования, заключающейся в теоретическом обосновании и практической разработке организационно-педагогических условий формирования аутокомпетентности педагога дошкольного образования в процессе профессионального становления, на констатирующем этапе были поставлены следующие задачи по изучению и определению уровня сформированности аутокомпетентности, что позволило бы получить объективную оценку данной способности для последующего определения средств и условий формирования аутокомпетентности педагогов дошкольного образования.

1. Разработать и обосновать диагностическую программу исследования аутокомпетентности педагогов дошкольного образования.
2. Сформировать экспериментальную и контрольную группы для реализации формирующей части исследования.
3. Провести эмпирическое исследование с использованием диагностической программы, обработать и проанализировать результаты для обоснования организационно-педагогических условий.

При создании диагностической программы были подобраны методики, характеризующиеся валидностью и надежностью. Возможность получения эмпирических данных, которые могут быть подвергнуты количественному, качественному и статистическому анализу, отвечает поставленным в исследовании эмпирическим задачам. В соответствии с этим, в настоящем исследовании была составлена следующая программа диагностики, представленная в таблице (Таблица 2.1.1).

Диагностическая программа аутокомпетентности педагогов дошкольного образования

Цель диагностической процедуры	Методика
Предварительная оценка сформированности аутокомпетентности у воспитателей, изучение представлений о себе как профессионале.	Анкета: «Сущность педагогической профессии», автор Н.В. Савва (Приложение 1).
Оценка показателей личностного, социально-коммуникативного и профессионально-деятельностного компонентов: способность к самодиагностике; способность к самокоррекции; владение системой субъективного контроля; рефлексия; способность к установлению конструктивных коммуникаций с субъектами образовательной деятельности; способность к самостоятельному и ответственному выбору методов взаимодействия с субъектами образования; внутренний локус контроля; способность к эмпатии; способность решать профессионально-личностные задачи; способность осуществлять адекватное самооценивание процесса и результатов педагогической деятельности; самостоятельность; ответственность в организации профессиональной деятельности.	Методика САН (самочувствие, активность, настроение), авторы В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, М.П. Мирошников, В.Б. Шарай) [10] (Приложение 3); «Опросник для оценки профессиональной дезадаптации», автор Э.Э. Сыманюк [152] (Приложение 4).
Оценка профессионально-деятельностного компонента аутокомпетентности: оценка готовности к профессиональному развитию, определение стимулирующих и ограничивающих факторов собственного профессионального роста.	Анкета: «Оценка уровня готовности педагога к развитию» В.И. Зверева, Н.В. Немова [48] (Приложение 5).

При помощи анкеты «Сущность педагогической профессии» (Н.В. Савва) осуществлялась предварительная диагностика, в ходе которой у педагогов дошкольного образования выявлялись мотивы и потребности в

педагогической деятельности. Количественный и качественный анализ полученных результатов позволил определить профессиональные потребности педагогов дошкольного образования, а также наметить пути их реализации (Приложение 2).

При проектировании *основной* диагностической программы мы опирались на выделенную в процессе теоретического анализа структуру аутокомпетентности, которая включает следующие компоненты: *личностный, социально-коммуникативный, профессионально-деятельностный*. Поскольку все компоненты находятся во взаимосвязи и взаимозависимости, нецелесообразно использовать диагностический инструментарий для их отдельного изучения. Поэтому для нас важно было отобрать те методики, которые позволят оценить компоненты аутокомпетентности в интегрированном виде. Для этого показатели аутокомпетентности были соотнесены с диагностическими показателями в методиках (Приложение 6). Соотношение количественных показателей по каждой из методик с уровнем развития аутокомпетентности представлены в Приложении 7.

1. *Методика САН (самочувствие, активность, настроение)* (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, М.П. Мирошников, В.Б. Шарай).

Данная методика нацелена на изучение *личностного компонента* аутокомпетентности через выявление степени выраженности того или иного состояния педагога, отражающего самочувствие, активность, настроение через противоположные характеристики (позитивная и негативная крайность). Анализируются результаты не по каждой отдельной группе, а делается вывод по состоянию в целом.

2. *Методика «Опросник для оценки профессиональной дезадаптации»* (автор Э.Э. Сыманюк) позволила изучить *личностный, социально-коммуникативный и профессионально-деятельностный компонент* аутокомпетентности. Опросник позволяет оценить уровень дезадаптации и выявить ее источники с целью принятия мер для нормализации состояния педагога дошкольного образования.

Для сравнения показателей внутри методики был применен прием перевода балльных показателей в процентилях (%), что позволило произвести статистический анализ. Кроме этого, на основании показателей в процентилях делался вывод об уровне дезадаптации по каждой из шкал.

3. Для оценки *профессионально-деятельностного компонента* аутокомпетентности использовалась серия анкет «*Определение уровня готовности педагога к развитию*» В.И. Зверевой, Н.В. Немовой. Процедура исследования осуществлялась по классическому алгоритму, созданному авторами, где каждый испытуемый оценивал меру субъективной значимости таких показателей, как: способность педагога к развитию (самостоятельность, ответственность; умение эффективно организовывать педагогическую деятельность; нацеленность на профессиональное развитие); факторы, стимулирующие развитие и саморазвитие педагогов; факторы, препятствующие обучению, развитию и саморазвитию педагогов.

На основании полученных баллов выявляется три группы педагогов.

1. *Активное развитие.* Педагоги обнаруживают потребность в непрерывном образовании и самообразовании, нацелены на профессиональный и личностный рост. В процессе формирующей работы особое внимание следует уделить постановке новых целей самореализации и планированию конкретных действий по их достижению в процессе профессионального становления.

2. *Несложившееся развитие.* У педагогов данной группы существуют осознаваемые и неосознаваемые барьеры в развитии, на которые следует обратить внимание в формирующей части эксперимента. Основную работу необходимо проводить в оказании помощи педагогам в осознании и преодолении препятствий, как в профессиональном, так и в личностном росте, а также оказывать поддержку в построении новых горизонтов в развитии.

3. *Остановившееся развитие.* Педагоги данной группы требуют отдельного внимания в формирующей части исследования. Работу следует проводить по актуализации потребностей в развитии, а также по поиску путей их реализации.

Методика позволяет качественно и количественно оценить уровень готовности педагогов к развитию, что позволяет использовать эти данные для построения формирующего эксперимента.

Для статистической обработки результатов диагностического исследования применялись: *критерий Спирмена* (для изучения взаимосвязи компонентов аутокомпетентности педагогов дошкольного образования); *критерий Стьюдента* для независимых выборок (для проверки достоверности различий между показателями компонентов аутокомпетентности). Для проверки равнозначности контрольной и экспериментальной группы на начальном этапе исследования был также использован критерий Стьюдента для независимых выборок. Во всех статистических расчетах анализу подвергались различия, достигающие уровня статистической значимости $p < 0,05$. Математическая обработка осуществлялась с помощью программ MS Excel 2010 и IBM SPSS Statistics v. 20.0. Количественные данные и их анализ представлены в Приложении 8, 9, 10.

Эмпирическая база исследования.

Констатирующее исследование проводилось в экспериментальной и контрольной группах. При этом в экспериментальную группу были включены педагоги ДОО № 198, № 393, ЧОУ детский сад «Разумка» г. Волгограда (возраст: 21 – 64 года; стаж: 1 год – 37 лет); в контрольную группу – педагоги ДОО № 89, № 101, № 102, № 105 (возраст: 21 – 58 лет; стаж: 2 года – 35 лет); Выборку исследования составили 148 педагогов; должность: педагог дошкольного образования.

Все респонденты были разделены на экспериментальную (76 человек) и контрольную (72 человека) группы, при этом внутри экспериментальной группы была выделена группа педагогов, находящихся на этапе первичной профессионализации, в которую вошли 33 педагога в возрасте от 21 до 28 лет с педагогическим стажем, не превышающим 5 лет.

Для оценки уровня сформированности аутокомпетентности по каждому из компонентов мы опирались на результаты *основной* диагностики и получили следующие результаты.

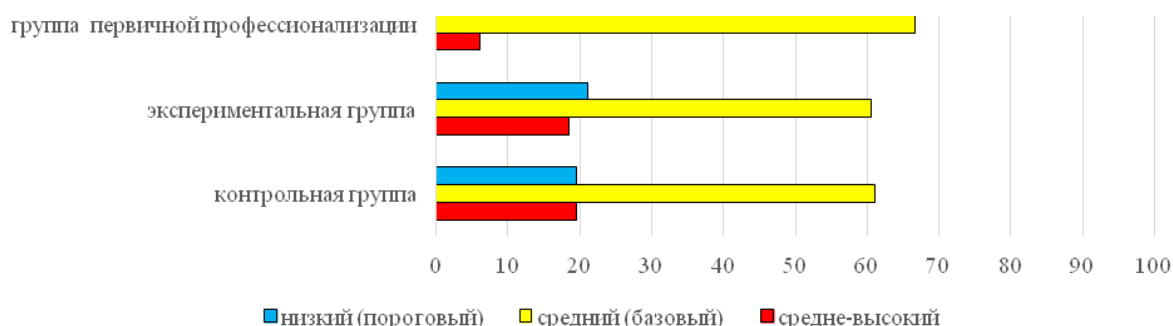


Рис. 2.1.1. Первичная оценка уровня сформированности личностного компонента аутокомпетентности у педагогов дошкольного образования.

Личностный компонент в структуре аутокомпетентности оценивался по следующим показателям: *способность к самодиагностике и самокоррекции, владение системой субъективного контроля, рефлексия*. По результатам диагностики установлено, что преобладающее количество участников эксперимента относится к среднему (базовому) уровню, характеризующемуся как осознанная аутонекомпетентность. Это выражается в неуверенности и тревоге за результат педагогической деятельности, в недостаточной способности к самодиагностике, нехватке навыков самокоррекции (в группе начинающих дошкольных педагогов); в недостаточном контроле эмоциональных проявлений с детьми, родителями, коллегами (в группе педагогов со стажем) (Рис.2.1.1.).

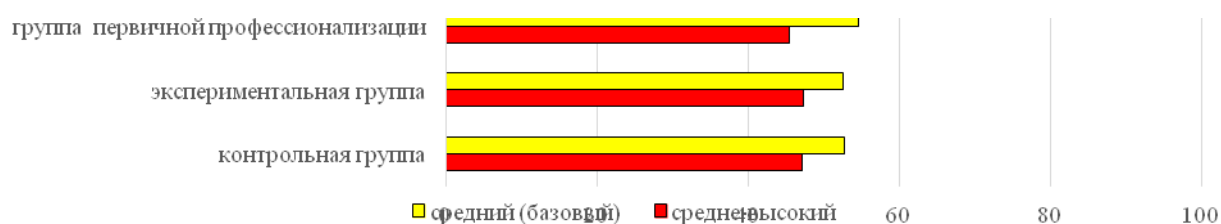


Рис. 2.1.2. Первичная оценка уровня сформированности социально-коммуникативного компонента аутокомпетентности у педагогов дошкольного образования.

Социально-коммуникативный компонент оценивался по следующим показателям: *способность к установлению конструктивных коммуникаций с субъектами образовательной деятельности, самостоятельному и ответственному выбору методов взаимодействия с субъектами образования, внутренний локус контроля, способность к эмпатии, рефлексия*. Результат позволил констатировать, что у респондентов обнаруживаются проблемы, фиксирующие средний (базовый) уровень (осознанная аутонекомпетентность): неустойчивость социально-коммуникативного статуса педагога с участниками образовательных отношений (группа начинающих дошкольных педагогов); ограниченный репертуар коммуникативных навыков в управлении спонтанно возникающими педагогическими ситуациями – в группе педагогов со стажем (Рис. 2.1.2.).

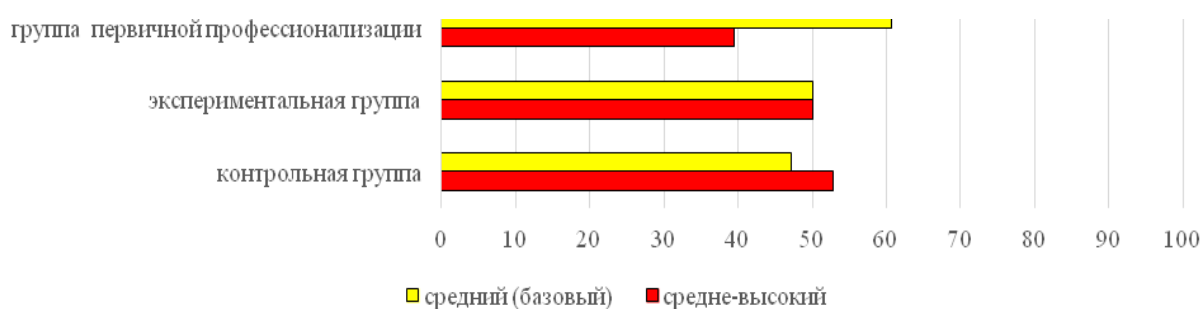


Рис.2.1.3. Первичная оценка уровня сформированности профессионально-деятельностного компонента аутокомпетентности у педагогов дошкольного образования.

Профессионально-деятельностный компонент аутокомпетентности оценивался по следующим показателям: *способность решать профессионально-личностные задачи, осуществлять адекватное самооценивание процесса и результатов педагогической деятельности, самостоятельность, ответственность в организации профессиональной деятельности, рефлексия*. Результаты диагностики показали, что значительная часть педагогов обнаруживают средний (базовый) уровень сформированности данного компонента аутокомпетентности (осознанная аутонекомпетентность). Это проявляется в выраженной неготовности к инициативной педагогической

деятельности (в группе начинающих дошкольных педагогов), освоению новых способов решения профессиональных задач (педагоги со стажем). Это препятствует дальнейшему профессиональному росту педагогов и их самореализации в процессе профессионального становления (Рис.2.1.3.).

Количественные данные, иллюстрирующие процентное соотношение педагогов дошкольного образования по уровню сформированности компонентов аутокомпетентности представлены в таблице (Таблица 2.1.2.).

Таблица 2.1.2.
Соотношение педагогов дошкольного образования по уровню сформированности компонентов аутокомпетентности, %

Компонент аутокомпетентности	Уровни сформированности и компонентов аутокомпетентности	Экспериментальная, n=76		Контрольная, n=72		Группа первичной профессионализации, n=33	
		абс, чел	%	абс, чел	%	абс, чел	%
личностный	средне-высокий	14	18,42	14	19,44	2	6,06
	средний (базовый)	46	60,53	44	61,11	22	66,67
	низкий (пороговый)	16	21,05	14	19,44	9	27,27
социально-коммуникативный	средне-высокий	36	47,37	34	47,22	15	45,45
	средний (базовый)	40	52,63	38	52,78	18	54,55
профессионально-деятельностный	средне-высокий	38	50,00	38	52,78	13	39,39
	средний (базовый)	38	50,00	34	47,22	20	60,61

*n – количество педагогов дошкольного образования.

Анализируя количественные данные в экспериментальной группе, демонстрирующие распределение педагогов дошкольного образования по уровню сформированности компонентов аутокомпетентности в процентном соотношении, отметим результаты по преимущественному количеству респондентов. Из таблицы видно, что 60,53% педагогов дошкольного образования обнаруживают себя на среднем (базовом) уровне сформированности *личностного компонента аутокомпетентности* (осознанная аутокомпетентность). *Социально-коммуникативный компонент*

у 52,63% респондентов отмечен средним (базовым) уровнем (осознанная аутонекомпетентность). Показатели *профессионально-деятельностного компонента* поровну распределены (50,00% / 50,00%) между средним (базовым) (осознанная аутонекомпетентность) и средне-высоким (продвинутым) уровнем (осознанная аутокомпетентность).

Анализируя группу педагогов, находящихся на этапе первичной профессионализации, можно отметить, что большая часть испытуемых демонстрирует средний (базовый) уровень (осознанная аутонекомпетентность) в показателях *личностного компонента* (66,67%), средний (базовый) уровень (осознанная аутокомпетентность) в проявлении *социально-коммуникативного компонента* (54,55%), средний (базовый) уровень (осознанная аутонекомпетентность) сформированности *профессионально-деятельностного компонента* (60,61%).

Полученные данные диагностики обнаруживают необходимость разработки программы формирования аутокомпетентности, в процессе осуществления которой будут созданы организационно-педагогические условия для того, чтобы стимулировать достижение педагогом дошкольного образования высокого (оптимального) уровня аутокомпетентности. Необходимость организации методической помощи педагогам подчеркивается в работах М.В. Корепановой, которая считает, что на сегодняшний день это наиболее оптимальный способ помощи педагогам дошкольного образования в решении задач, возникающих в педагогической деятельности, в условиях современного дошкольного образовательного учреждения [72].

2.2. Программа формирования аутокомпетентности педагога дошкольного образования

Проектирование и организация формирующей работы с педагогами проводились на основании результатов констатирующего эксперимента. Выявленный у педагогов недостаточный уровень способности к самодиагностике и самокоррекции, владения системой субъективного

контроля, ограниченный набор коммуникативных навыков в управлении спонтанно возникающими эмоциональными реакциями в сложных педагогических ситуациях, а также низкая готовность к поиску новых способов решения профессиональных задач может негативно сказываться на эффективности педагогического труда в процессе профессионального становления. Важность расширения репертуара социально-коммуникативных навыков обусловлена необходимостью повышения уверенности педагогов в профессиональной коммуникации.

Результаты констатирующего этапа исследования дали нам основания полагать, что создание организационно-педагогических условий, стимулирующих решение профессионально-личностных задач, обеспечит эффективное формирование аутокомпетентности у педагогов дошкольного образования в процессе профессионального становления, что и явилось *целью* формирующего эксперимента.

Формирующий эксперимент проводился на базе дошкольных образовательных организаций: № 198, № 393, ЧОУ детский сад «Разумка» г. Волгограда; 64 педагога приняли участие в формирующем этапе эксперимента в дистанционном формате, на базе курсов повышения квалификации (Международный центр образования и социально-гуманитарных исследований (г. Москва)); (Институт практической психологии «ИМАТОН» (г. Санкт-Петербург)).

Для реализации цели была разработана комплексная программа *«Формирование аутокомпетентности педагогов дошкольных образовательных организаций»* (Приложение 14), которая обусловила постановку следующих задач:

1. Обосновать значимость аутокомпетентности, как компонента профессиональной компетентности и способности педагога к профессиональному и личностному саморазвитию в процессе профессионального становления (уровень *неосознанной аутокомпетентности*).

2. Побуждать педагогов к обнаружению затруднений, препятствующих эффективности в педагогической деятельности, формирование готовности к самоанализу собственной позиции в профессиональной деятельности (уровень *осознанной аутокомпетентности*).

3. Стимулировать развитие у педагогов рефлексивных умений в оценке особенностей личностного и профессионального взаимодействия с субъектами образования, способности ставить перед собой долгосрочные профессиональные цели (уровень *осознанной аутокомпетентности*).

4. Стимулировать потребность у педагогов в самореализации в непрерывном процессе профессионального становления на основе адекватной оценки внутренних ресурсов (уровень *неосознанной аутокомпетентности*).

Программа формирования аутокомпетентности педагогов дошкольных образовательных организаций представляла собой практическое средство реализации теоретически разработанных организационно-педагогических условий. Это предполагало построение занятий в логике этапов процесса формирования аутокомпетентности, основанных на решении профессионально-личностных задач, ориентированных на формирование способности педагога к самоидентификации в профессиональной деятельности, саморазвитие с учетом уже достигнутых им результатов и «зоны его ближайшего развития».

В таблице (Таблица 2.2.1) отражена логика построения программы формирования аутокомпетентности: название этапа, цель каждого этапа, формируемый компонент аутокомпетентности, источники построения организационно-педагогических условий, виды профессионально-личностных задач, ожидаемый результат на каждом этапе, уровень сформированности аутокомпетентности.

Программа формирования аутокомпетентности педагогов дошкольного образования

Этапы	1 этап диагностический	2 этап коммуникативный	3 этап рефлексивный	4 этап личностный
Цель	Побуждать педагогов к обнаружению затруднений, препятствующих эффективности в педагогической деятельности, формирование готовности к самоанализу собственной позиции в профессиональной деятельности	Стимулировать педагогов к самопознанию и самооцениванию в ситуациях профессионального взаимодействия и общения с субъектами образования, способности ставить перед собой долгосрочные профессиональные цели.	Способствовать углублению процессов самопознания и самоанализа в педагогической деятельности, укреплять мотивацию к самоизменению.	Поддерживать готовность педагога к решению личностных задач, обеспечивающих непрерывное саморазвитие в процессе профессионального становления.
Формируемый компонент аутокомпетентности	профессионально-деятельностный, социально-коммуникативный, личностный.	социально-коммуникативный, профессионально-деятельностный, личностный.	профессионально-деятельностный, личностный, социально-коммуникативный.	личностный профессионально-деятельностный, социально-коммуникативный.
Источники построения организационно-педагогических условий	Внешние требования (Ситуации-коллизии)	Внешние требования (Ситуации педагогического взаимодействия и общения)	Внутренняя активность (Ситуации рефлексии)	Внутренняя активность (Ситуации саморазвития)
Вид профессионально-личностных задач	Диагностические Объектно-ориентированные извне обусловленные	Коммуникативные Субъектно-ориентированные извне обусловленные	Рефлексивные Объектно-ориентированные субъективно-обусловленные	Личностные Субъектно-ориентированные внутренне-обусловленные

Результат	Мотивационная готовность педагогов к необходимости изменений собственного поведения и действий в соответствии с системой внешних требований.	Потребность в изменениях педагогами привычных шаблонных стратегий; выход за рамки стандартных педагогических действий.	Уход педагогов от неконструктивных поведенческих стратегий к эффективным сценариям поведения и общения в профессиональной деятельности	Высокомотивированная, профессионально активная, социально вовлеченная личность педагога, стремящаяся к самореализации
Уровень аутокомпетентности	Низкий (пороговый): НЕосознанная аутоНЕкомпетентность	Средний (базовый): осознанная аутоНЕкомпетентность	Средне-высокий (продвинутый): осознанная аутокомпетентность	Высокий (оптимальный): НЕосознанная аутокомпетентность

На первом этапе (диагностическом) Осуществление практической работы подразумевало постановку следующей *цели*: побуждать педагогов к обнаружению затруднений, препятствующих эффективности в педагогической деятельности, формирование готовности к самоанализу собственной позиции в профессиональной деятельности.

Задачи данного этапа:

1. Показать актуальное состояние аутокомпетентности педагогов дошкольного образования посредством диагностики.
2. Способствовать обнаружению педагогами дошкольного образования неэффективных моделей поведения и деятельности в собственной педагогической практике посредством ситуаций-коллизий.
3. Направить педагогов к осознанию своих сильных сторон, как в личностной, так и в профессиональной сфере.
4. Стимулировать педагогов к поиску путей формирования аутокомпетентности, повышать ее уровень.

Источником построения организационно-педагогических условий выступали внешние меры педагогического воздействия, осуществляемые

педагогом-психологом совместно со старшим воспитателем посредством включения педагогов дошкольного образования в ситуации-коллизии. Для построения ситуаций-коллизий педагоги вовлекались в самоанализ собственной профессиональной позиции в процессе осуществления диагностических процедур с последующей обратной связью от коллег. Диагностика была направлена на выявление состояния основных компонентов аутокомпетентности (*личностного, социально-коммуникативного и профессионально-деятельностного*). Методы диагностики, представленные анкетированием, тестированием, проективными рисуночными практиками, позволяли обнаружить несоответствие характера собственной деятельности с требованиями, задаваемыми извне.

Подобные формы работы в сочетании с самонаблюдением и наблюдением за деятельностью коллег побуждали педагогов к решению *диагностических (объектно-ориентированных извне обусловленных) задач.*

В процессе решения данного вида задач происходила трансформация уровня осознанности педагогов дошкольного образования, которая заключалась в переходе от уровня *неосознанной аутонекомпетентности к осознанной аутонекомпетентности.*

В самом начале решения данного вида задач в процессе диагностического занятия педагоги занимали пассивную позицию, воспринимая предложенную работу как дополнительную нагрузку к основной профессиональной деятельности. Это сопровождалось вопросами: «А как долго будет идти занятие?», «А обязательно ли посещать все занятия?», «А куда эти результаты пойдут?» и пр. Соответственно, состояние участников эксперимента можно описать следующим образом: тревожность, эмоциональная закрытость, недоверие, настороженность, пассивность, уклонение от вербального контакта. Чтобы соблюсти чистоту эксперимента, не подводя предварительной беседой испытуемых к ответам, цели подобной диагностики не озвучивались. Выполнение диагностических процедур осуществлялось неохотно, с

использованием негативных комментариев («Вот опять писать!», «Как много бланков заполнять, мы и так все время пишем!»).

Нежелание включаться в работу, а также игнорирование необходимости самопознания, недостаточное внимание к негативным проявлениям в сфере эмоционального и физического состояния подтверждает низкий уровень понимания необходимости решения профессионально-личностных затруднений, характеризуемое как проявление неосознанной аутонекомпетентности у определенной группы дошкольных педагогов.

Однако следует отметить, что некоторые педагоги были достаточно заинтересованы возможностью подобной работы, демонстрируя неподдельный интерес, желание участвовать в занятиях и выполнять предложенные задания. Данная группа педагогов интересовалась целями каждой методики, а также проявляла беспокойство о том, важно ли какие-то моменты уточнить подробнее. Это сопровождалось такими комментариями, как: «Ну, наконец-то, с нами поработает психолог!», «Нам всем это очень нужно!» и пр.

Очевидное оживление происходило на этапе перехода к проективным диагностическим методикам. При выполнении рисуночной методики «Я и моя профессия» педагоги эмоционально включились в работу и по окончании диагностики стали высказываться относительно ее результатов. Ценность проективных рисуночных методов заключается в том, что, несмотря на закрытость испытуемого, есть возможность получить проекцию переживаний испытуемого в рисунке. В тот момент, когда педагоги начали для себя осуществлять первичный анализ рисунка еще без предваряющих инструкций, они уже стали задумываться о некоторых аспектах, проявленных в данной творческой работе, что является начальным этапом перехода от неосознанности к осознанности. Например, достаточно показателен рисунок, на котором нарисована лошадь, а название рисунка: «Свадебная лошадь» (Приложение 15). Данный рисунок комментировался педагогом так: «Я же так много работаю, как лошадь! И всегда должна быть в хорошем настроении. А это очень утомляет. Срочно надо что-то менять!», после чего, эмоциональное

состояние педагога стало приближаться к негативному эмоциональному спектру, как реакция на осознание собственной неудовлетворенности. Другой показательный рисунок назывался «Птица-говорун» (Приложение 15), комментарии к которому были следующими: «И на работе, и дома столько разговариваю. А как хочется помолчать. Выхода не вижу!». Стоит отметить, что установки на вербальный анализ не звучало. Все подобные высказывания носили спонтанный характер, что говорит об искренности эмоциональных проявлений. Такие осознания приводили к первичному пониманию того, что есть зоны дискомфорта, как в работе, так и в жизни, которые следует устранять и корректировать. Данные высказывания вызывали смех и эмоциональное оживление педагогов, что снижало эмоциональное напряжение, возникшее в самом начале диагностической работы. Отсутствие у педагогов способов и приемов для коррекции сложившихся шаблонов поведения побуждало их к поиску новых поведенческих стратегий.

После проведенной диагностики в режиме мини-лекции обсуждалась сущность категории «аутокомпетентность», где были разъяснены цели и задачи предстоящей работы, значимость развития ее основных компонентов, что позволило осветить актуальность проведения запланированных занятий. Разъяснение практической необходимости повышения уровня аутокомпетентности, стимулирование педагогов дошкольного образования к осознанию неэффективных приемов и способов поведения и деятельности, а также побуждение к осмыслению рисков, связанных с развитием профессиональных деструкций при неблагоприятной адаптации в профессии, помогло выстроить доверительное и открытое отношение педагогов к получению обратной связи от педагога-психолога и коллег. Это дало возможность ведущему конструктивно обсудить с педагогами результаты диагностики и наметить пути дальнейшей работы.

Стоит отметить, что особое внимание на этапе диагностической работы уделялось педагогам со стажем 3-5 лет, поскольку многие из них отмечали сомнения в желании оставаться в профессии в дальнейшем. Низкая

заинтересованность в профессиональном развитии у данной группы педагогов могла создавать риск их ухода из профессиональной педагогической деятельности.

Недостаточная активность в работе на занятиях отмечалась у некоторых педагогов со стажем более 10 лет, в противовес которым педагоги со стажем от 5 лет до 10 лет продемонстрировали стремление глубже разобраться в предложенной теме и проявили высокую вовлеченность в процесс занятий.

Таким образом, в результате решения *диагностических (объектно-ориентированных извне обусловленных) задач* у многих участников эксперимента обнаруживалось эмоциональное состояние, которое характеризуется *фрустрацией* (психическое состояние, вызванное неуспехом в удовлетворении потребности или желания), что можно объяснить реакцией на осознание необходимости изменений, вектор которых на данном этапе еще не определен. Возникновение подобных эмоциональных состояний является закономерным в процессе личностного роста и сопровождается сложными чувствами в результате погружения в глубинную работу над самим собой.

У большинства участников занятий удалось сформировать необходимую мотивационную готовность к изменениям. Однако следует отметить, что некоторые участники формирующего эксперимента не проявили ожидаемого интереса и достаточно формально восприняли необходимость дальнейшей работы. Это обнажило характер основной проблемы: не все педагоги готовы к самоизменению, а также к изменению сложившихся форм и методов профессиональной деятельности.

На втором этапе (коммуникативном) целью являлось стимулирование педагогов к самопознанию и самооцениванию в ситуациях профессионального взаимодействия и общения с субъектами образования, способности ставить перед собой долгосрочные профессиональные цели.

Задачи данного этапа:

1. Стимулировать педагогов к самонаблюдению в процессе профессиональной деятельности и межличностного взаимодействия с коллегами, детьми, родителями.

2. Активизировать педагогов к поиску «сложных зон» и «белых пятен», которые мешают эффективному функционированию в профессиональной деятельности и коммуникации.

3. Оказывать педагогам помощь в поиске путей по преодолению привычных особенностей поведения и общения, которые могут не осознаваться им самостоятельно.

4. Создавать условия для педагогов для тестирования новых форм поведения в специально созданных ситуациях для практического освоения новых способов взаимодействия.

Источником построения организационно-педагогических условий на данном этапе выступали внешние меры педагогического воздействия, в виде ситуаций педагогического взаимодействия и общения, инициированные педагогом-психологом совместно со старшим воспитателем.

Моделирование ситуаций профессионального общения, при помощи использования групповых и игровых форм работы побуждало педагогов к решению *коммуникативных (субъектно-ориентированных извне обусловленных) задач*, в результате которого педагоги обнаруживали причины профессиональных затруднений в профессиональной деятельности и коммуникации.

Например, в процессе занятия на тему «Поведение в конфликте», которое было нацелено на проработку *социально-коммуникативного компонента* аутокомпетентности, педагогам предлагалось тестирование на выявление привычных стратегий поведения в конфликтных ситуациях. Анализ результатов тестирования нацеливал участников занятий на обнаружение неэффективных способов коммуникации в конфликтном взаимодействии и побуждал их к более осознанному выбору коммуникативных приемов и средств. Обсуждение предложенных в качестве примера конфликтных

ситуаций, проигрывание их в микрогруппах помогало педагогам научиться выстраивать общение конструктивным способом. Формирование навыков управления собственным эмоциональным состоянием в спонтанно возникающих ситуациях общения с детьми, родителями, коллегами способствовало успешному взаимодействию и общению в профессиональных ситуациях. Впоследствии воспитатели делились своими наблюдениями о том, что неэффективные стратегии поведения в конфликтном взаимодействии обнаруживались ими уже не только в профессиональной коммуникации, но и в повседневной жизни.

В процессе обсуждения темы: «Ассертивность» педагогам предлагалась схема построения асертивного высказывания, на основе которой нужно было сформулировать диалоги и проиграть их в парах. В качестве ситуаций для построения диалогов использовались примеры сложных ситуаций коммуникации из профессиональной и личной жизни участников тренинга. Решение задачи заключалось в построении педагогом асертивного высказывания, для чего было необходимо проанализировать собственные мотивы и потребности, а также мотивы и потребности собеседника, чтобы данная коммуникация оказалась успешной. Это достигалось через получение педагогами обратной связи относительно эмоций и чувств каждого участника в таком диалоге в процессе работы в микрогруппах. Побуждение педагогов к дипломатичному ведению диалога помогало обнаружить у себя неэффективные стратегии в общении. Следует отметить, что погружение в ситуации, связанные с жизнью вне профессии, являлось сложным, особенно в режиме эмоционального раскрытия внутри профессионального коллектива. Поэтому для работы с ситуациями, связанными с личными взаимоотношениями, предлагались задания для индивидуальной самостоятельной работы. Такая работа, на наш взгляд, являлась целесообразной, поскольку самореализация в полном объеме невозможна без коррекции всех сторон жизни человека, в частности по утверждениям исследователя данной проблемы А. Маслоу [97].

Данная работа обеспечивала повышение уровня *социально-коммуникативного компонента* аутокомпетентности.

На занятии по теме «Самоактуализация в профессии», осуществлялось развитие *профессионально-деятельностного компонента* аутокомпетентности. Работа строилась на основе коучинга, предполагающего работу в паре, когда участники тренинга попеременно играли роль коуча и клиента. В упражнениях формировались умения по созданию профессиональных целей на основе индивидуальных профессиональных потребностей и возможностей педагогов дошкольного образования. Многие воспитатели обнаруживали для себя новые возможности в профессиональном росте и самореализации, а также определяли те сферы профессиональной деятельности, в которых они испытывали неудовлетворенность. В частности, важно отметить, что некоторые участники увидели возможность самостоятельно корректировать свои цели и планы в профессиональном развитии. Если в процессе предварительной диагностики в высказываниях педагогов звучала зависимая позиция, связанная с внешними факторами (предписаниями руководства, уровнем заработной платы, профессиональными требованиями и пр.), то при помощи упражнений удалось побудить педагогов к проявлению активной жизненной позиции, в которой осуществлялся поиск возможностей для собственного профессионального развития. Это характеризовало повышение уровня *профессионально-деятельностного компонента* аутокомпетентности, что обнаруживало повышение уверенности педагога в своих действиях по целедостижению, смелость в постановке новых задач развития, открытость к критическим замечаниям с целью коррекции сложившихся форм поведения и деятельности. Работа в паре в формате коучинга побуждала участников тренинга к построению новых целей, поиску более эффективных стратегий развития, создавала у участников тренинга возможность увидеть свое отражение в поведении другого человека, то есть партнер по упражнению выступал своего рода «социальным зеркалом». В упражнениях, построенных в форме парного взаимодействия, участник, будучи в роли коуча, стимулировал своего коллегу к

поиску и постановке целей профессионального развития, поддерживая мотивацию к профессиональному росту. Такая взаимная поддержка и помощь в процессе данной работы придавала участникам тренинга уверенность в собственных силах.

Групповые и игровые формы работы создавали у участников занятий благоприятный эмоциональный фон и возможность безопасного обнаружения некоторых поведенческих шаблонов, создающих неэффективную коммуникацию. Показательными формами работы, которые позволяли обойти психологические защитные механизмы, связанные с эмоциональным сопротивлением и нежеланием видеть у себя некоторые недостаточно успешные приемы взаимодействия и деятельности, являлся просмотр видео- и фотоматериалов, а также прослушивание аудиоматериалов. Например, при обсуждении темы «Профессиональные деформации педагогов» использовались коммуникативные задачи: участникам предлагалось прослушать речь педагога, содержащую указания или замечания детям. После чего, ведущая тренинга просила озвучить свои чувства, относительно услышанного, а также найти примеры, где сам педагог мог вести себя похожим образом. Это вызывало заметное оживление, эмоциональное раскрытие педагогов в обсуждении своих чувств и эмоций относительно данного упражнения. Как правило, подобное самораскрытие и обнаружение подобного поведения вызывало неприятные эмоциональные реакции: недоумение, растерянность, разочарование, чувство вины и даже злость на себя. Такие комментарии типа: «А я и не замечала, что постоянно говорю: «Так-тааак!». Причем мне даже дети об этом говорят, а я не хотела этого слышать»; или педагог обнаруживает у себя фразу: «Я знаю, что говорю!», которая используется очень часто. Подобные проявления являлись отправной точкой для дальнейшей работы. Побуждение педагогов к изменениям осуществлялось педагогом-психологом посредством вопросов: «Какие альтернативные реакции вы можете использовать в дальнейшем?», «Как можно то же самое замечание детям сделать по-другому?», «Где, с кем и когда проявляется чаще подобный стиль поведения?» и др., что стимулировало

педагогов к дальнейшему самонаблюдению вне занятий и поиску более эффективных форм взаимодействия. Такие упражнения повышали уровень *социально-коммуникативного* и *профессионально-деятельностного компонента* аутокомпетентности.

Позитивная эмоциональная среда группового тренинга позволяла даже критические замечания в рамках обратной связи воспринимать адекватно, без эмоционального напряжения. Проговаривание вслух своих эмоций и реакций помогало педагогам лучше понимать себя в процессе коммуникации.

В процессе решения коммуникативных задач педагоги отмечали для себя пути дальнейшей самокоррекции на основании обнаруженных поведенческих стратегий. Важно отметить, что непосредственная психологическая работа с педагогами не может являться исчерпывающим инструментом профилактики и коррекции профессионально-деструктивных явлений. «Особого внимания требует формирование у педагогов навыков самостоятельной психологической помощи, что предполагает своевременную коррекцию самим воспитателем собственных эмоциональных реакций с целью нормализации психоэмоционального состояния. Это обеспечивает закрепление у личности зрелых эмоциональных проявлений» [132, С. 59].

Стоит отметить, что в некоторых случаях педагоги сталкивались обратной связью от коллег или куратора занятий, вызывающей негативные эмоциональные состояния (*растерянность и неопределенность*), что вызывало снижение фона настроения. Это объяснялось тем, что переход от *осознанной аутонекомпетентности к осознанной аутокомпетентности* способствовал признанию педагогом того, что в его педагогических методах преобладают неэффективные шаблонные стратегии. Осознание необходимости самоизменения рождало тревогу и напряжение вследствие отсутствия в арсенале педагога альтернативных проверенных форм поведения и деятельности. Этот закономерный факт, следует оценить, как позитивный, поскольку личностное и профессиональное развитие и переход на новый уровень происходит только вследствие утраты старой привычной модели

поведения и деятельности. Готовность к осознанному освоению новых способов решения профессиональных задач является предпосылкой к формированию субъектности в профессиональной деятельности.

В результате решения данного вида задач при помощи моделирования ситуаций педагогического взаимодействия и общения, а также на основании наблюдения за поведением и эмоциональными реакциями коллег в процессе упражнений, педагоги дошкольного образования обнаруживали неэффективные привычные поведенческие стратегии. Это позволяло педагогам самостоятельно формулировать задачи по совершенствованию навыков профессиональной коммуникации и формирования умений управления собственным эмоциональным состоянием, как в профессиональной деятельности, так и в жизни вне профессии. Анализ обратной связи от участников тренинга позволял обнаружить неэффективные модели поведения и привычные эмоциональные реакции. «Подобные осознания позволяют не только посмотреть на свою личность и деятельность с другого ракурса критически, но и наметить пути преодоления данного вида сложностей. Вследствие этого, импульс к изменениям, не возникает извне как директива, а появляется во внутреннем пространстве специалиста как объективная необходимость» [131, С. 115]. На этом этапе рождается потребность менять привычные стереотипные реакции, что является показателем внутренней готовности личности к изменениям. Это характеризует переход от базового уровня аутокомпетентности (осознанная аутонекомпетентность) к продвинутому уровню (осознанной аутокомпетентности).

Опираясь на исследования Н.Ф.Ильиной, следует подчеркнуть, что, значимость повышения уровня умений строить взаимоотношения с субъектами образования (детьми, родителями, коллегами) особенно высока у молодых педагогов, которые, попадая поликоммуникативную среду, где разные позиционеры оформляют заказ на профессиональную деятельность педагога и обозначают свои ожидания: собственного опыта решения проблем реальной практики еще нет, требования к профессиональной деятельности от всех

субъектов образовательных отношений высоки [57]. Поэтому, для того, чтобы начинающие педагоги научились выстраивать комфортные отношения с профессиональным окружением, мы уделяли им особое внимание на данном этапе. Полагаем, что это даст возможность им в будущем избежать негативной адаптации в профессии и избежать риска ухода из нее.

Третий этап (рефлексивный), основной целью которого являлось углубление процессов самопознания и самоанализа в педагогической деятельности, укрепление мотивации педагогов к самоизменению.

Задачи данного этапа:

1. Поддерживать стремление педагогов дошкольного образования к самоизменению через ситуации рефлексии.
2. Оказывать помощь педагогам в нахождении и закреплении новых стратегий профессиональной деятельности и форм взаимодействия с другими, как в рамках профессии, так и вне педагогической деятельности.
3. Поддерживать педагогов в умении анализировать результаты своей деятельности и общения; проектировать пути самореализации.

*Источником построения организационно-педагогических условий на данном этапе, стимулирующим внутреннюю активность личности, являлось побуждение педагогов дошкольного образования к рефлексии, адекватной оценке собственных внутренних ресурсов, способствующих профессиональному и личностному росту, что осуществлялось на основе включения воспитателей в решение *рефлексивных (объектно-ориентированных субъективно-обусловленных) задач.**

Особенность данного этапа заключается в увеличении доли задач, решая которые педагог самостоятельно обнаруживает зоны дальнейшего роста. Этот процесс характеризуется как переход от состояния «пассивного субъекта» к формированию собственной активной позиции, в соответствии с которой педагог сам выдвигает для себя цели и стратегии развития и намечает пути дальнейшего профессионального и личностного роста. Это состояние можно охарактеризовать как *осознанная аутокомпетентность*. Иными словами,

субъект начинает действовать над порогом внешне заданных требований, происходит смещение локуса контроля вовнутрь. Это характеризуется тем, что педагог дошкольного образования берет на себя ответственность за свои эмоциональные проявления, поведенческие реакции, способен ими управлять и менять их.

В качестве иллюстрации проявления уровня осознанной аутокомпетентности следует отметить то, что педагоги начинали более открыто делиться своими наблюдениями на основе выполнения домашних заданий относительно обнаруженных у себя особенностей поведения и эмоциональных проявлений, мешающих их эффективности в профессиональной деятельности и успешному межличностному взаимодействию. У некоторых воспитателей снизился страх оценки и критики, более того, участники тренинга высказывали потребность в обратной связи от коллег относительно изменений в собственном поведении и общении. Фиксация собственных наблюдений и обратной связи коллег способствовала возникновению критической позиции, позволяющей самостоятельно видеть барьеры в собственном развитии. Самостоятельный поиск новых, более эффективных стратегий профессиональной деятельности и общения укреплял мотивацию к самоизменению.

На данном этапе осуществлялась работа не только с *профессионально-деятельностным* и *социально-коммуникативным*, но и *личностным* компонентом аутокомпетентности. Решаемые профессионально-личностные задачи побуждали педагогов дошкольного образования к анализу удовлетворенности качеством жизни в целом, поиску новых стратегий в межличностных контактах вне профессиональной деятельности, расширению поведенческих стратегий. Участники формирующего эксперимента начинали видеть взаимосвязь используемых стратегий не только в профессии, но и в жизненных ситуациях, не связанных с педагогической деятельностью. Это открывало больше горизонтов для осознанности, поскольку в профессиональной деятельности требования достаточно четко задаются извне, а в контексте собственной жизни педагог задает эти требования

самостоятельно. Подобное состояние способствовало усилению мотивации на дальнейшие изменения, побуждение к развитию и углублению аутокомпетентности.

Промежуточные диагностические процедуры, встроенные в структуру каждого занятия, способствовали углублению знаний о своих эмоциональных реакциях, поведения в межличностных отношениях и особенностях осуществления профессиональной деятельности.

В процессе обсуждения темы «Эмоции и чувства» педагоги учились более глубоко понимать свои эмоциональные реакции. Значимость обсуждения данной темы была обусловлена тем, что в работе педагога дошкольного образования владение собственным настроением и понимание эмоциональных реакций другого имеет определяющее значение. Для многих участников тренинга открытием было то, что позитивное и негативное эмоциональное состояние может иметь целый спектр проявлений, а с каждой конкретной эмоцией следует работать отдельно. Например, обсуждая приемы и методы работы с такой эмоцией как обида, многие педагоги отмечали, что удалось разобраться с теми ситуациями, где они испытывали эти чувства на протяжении многих лет. Так, повышение психологической грамотности дошкольных педагогов позволяло не только выводить на осознаваемый уровень многие тяжелые чувства и переживания, но и приводило к созданию возможности помогать себе в этом самостоятельно. У многих участников впервые возникало «ощущение себя» (К.Р. Роджерс) [126].

Использование техник релаксации и практик саморегуляции позволяло педагогам дошкольного образования уже в процессе занятий овладевать новыми инструментами для формирования навыков управления своим эмоциональным состоянием. Для стабилизации эмоционального состояния и нормализации настроения многие педагоги ввели некоторые упражнения в ежедневную практику. Участниками занятий отмечалось улучшение эмоционального фона, прилив сил, наполненность энергией, повышение работоспособности после проведенных упражнений. Использование подобных

упражнений, со слов участников тренинга, помогало педагогам оставаться эффективными на протяжении всего рабочего дня.

В работе над темой: «Качество и образ жизни», целесообразность обсуждения которой была определена важностью для педагога удовлетворения не только профессиональных, но и базовых психологических потребностей, многие педагоги обнаружили скудность и однообразие в отношении наполнения своей жизни. Отмечалось, что у большинства участников тренинга отсутствуют любые увлечения, любимые виды деятельности и хобби, что значительно снижает уровень общей удовлетворенности своей жизнью. Даже незначительная коррекция распорядка дня, внесение в жизнь эмоционального наполнения в виде любимых занятий создавало благоприятный эмоциональный фон у участников тренинга. Педагоги отмечали, что состояние эмоционального подъема способствовало большей вовлеченности в процесс межличностного взаимодействия, что отражалось на эффективности педагогической деятельности. Решение рефлексивных задач способствовало более осознанному отношению к собственной деятельности, эмоциональным реакциям, потребностям и целям, что открывает путь к творчеству, желанию осваивать новое.

В работе над темой «Психологическое здоровье педагога» обсуждалась значимость сохранения и поддержания физического и психологического здоровья для возможности быть эффективным в профессиональной деятельности и в жизни в целом. Значимость поддержания здоровья для педагога трудно переоценить, что подчеркнуто в работах Т.Ф.Ореховой: «здоровье является средством, обеспечивающим человеку достижение его целей» [114, С.131]. На занятиях обращали на себя внимание фразы: «Вот мы детей приучаем к здоровому образу жизни, а сами его не ведем!» или «Как можно сохранять здоровье, если ничего для здоровья не делается!». Эмоциональность данных высказываний свидетельствовала о том, что педагоги стали более осознанно относиться к принятию для себя ценности активного и здорового образа жизни, которая транслируется ими детям на занятиях.

Внедрение некоторых мероприятий для укрепления физического и психологического здоровья в качестве домашнего задания, способствовало тому, что педагоги отмечали улучшение самочувствия уже через несколько недель. Многие участники занятий отмечали прямую взаимосвязь улучшения физического состояния с повышением общего фона настроения. Это обеспечивало формирование привычки более осознанного отношения к своему здоровью и эмоциональному благополучию.

«На данном этапе занятия для участников строились в контексте удовлетворенности жизнью в целом, выявления потребностей с целью повышения эмоционального благополучия и качества межличностных отношений, анализа качества жизни и стиля жизни, а также поиска конструктивных стратегий преодоления стрессовых и кризисных ситуаций, освоение способов саморегуляции и самовосстановления, построения профессиональных целей. То есть на этом этапе возникает активность личности в отношении формирования внутренних требований, где опора на внешне заданные ориентиры перестает быть актуальной» [131, С. 115].

Важно подчеркнуть, что в процессе тренинга далеко не все педагоги дошкольного образования были готовы к внутренней работе по самоизменению. Например, некоторые педагоги со стажем более 10 лет выполняли задания формально, отказывались проводить глубокий анализ материала, полученного в результате собственных наблюдений, ссылаясь на непонимание. Многие в силу эмоциональной закрытости не стремились использовать умения и навыки, полученные на занятиях, в профессиональных и личных ситуациях. Попытки показать педагогам их неготовность к изменениям воспринимались неохотно, порой при помощи отказа выполнять предложенные задания и участвовать в обсуждении некоторых тем. Это сопровождалось комментариями типа: «А что я могу поменять?», «В моих обстоятельствах сделать ничего невозможно!». При отказе педагога участвовать в парных упражнениях предлагалось выполнять задание индивидуально, что у некоторых участников тренинга вызывало также отвержение, что может свидетельствовать

о том, что некоторым участникам тренинга была непривычна идея самораскрытия перед собой как таковая. Это объяснимо тем, что погружение на более глубокий уровень осознанности рождает усиление тревожности, напряжения и растерянности. Следует отметить также реакцию некоторых начинающих педагогов, которые демонстрировали отторжение предложенных рекомендаций по изменению некоторых поведенческих шаблонов или эмоциональных реакций. Это объяснимо тем, что погружение на более глубокий уровень осознанности рождает усиление *тревожности, напряжения и растерянности*. Психологическая проработка подобных эмоциональных состояний ведет к глубинным изменениям, к которым готовы далеко не все.

Однако, те, кто проявлял заинтересованность и стремление выйти на новый уровень развития аутокомпетентности отмечали возникновение *радости и подъема* как эмоциональной реакции на осознание возможности расширения репертуара имеющихся приемов и средств поведения и деятельности. Стоит отметить очевидный рост осознанности у тех воспитателей, которые отнеслись к данной работе с полной ответственностью. При таком подходе у данной группы педагогов (преимущественно у педагогов со стажем от 5 лет) осуществлялось повышение уровня аутокомпетентности *от средне-высокого (продвинутого) к высокому (оптимальному)*.

В результате решения данного вида задач осуществлялся уход от неконструктивных поведенческих стратегий к эффективным сценариям поведения и общения в профессиональной деятельности. Данный этап позволяет констатировать вскрывающуюся проблему – далеко не все воспитатели готовы к саморазвитию и самоизменению. Возможно, это обусловлено недостаточным количеством времени на подготовительную мотивационную работу, необходимостью более глубокого погружения в разьяснение важности формирования аутокомпетентности и основных ее компонентов.

Четвертый этап (личностный), целью которого являлась поддержка готовности педагога к решению личностных задач, обеспечивающих непрерывное саморазвитие в процессе профессионального становления.

Ведущей отличительной особенностью данного этапа является то, что основная работа осуществлялась исключительно во внутреннем плане. Происходящие глубинные процессы можно охарактеризовать как экзистенциальные, ориентированные на поиск жизненных смыслов, которые не связаны напрямую с деятельностью и общением.

Источником построения *организационно-педагогических условий*, стимулирующим внутреннюю активность личности, выступали ситуации саморазвития, в процессе которых педагог дошкольного образования самостоятельно определял для себя вектор для достижения максимальной самореализации, что побуждало к решению личностных (субъектно-ориентированных внутренне-обусловленных задач).

Решение личностных задач задает субъекту новые отправные точки развития (В.А. Петровский) [121]. Поскольку временные рамки данного этапа невозможно определить, можно лишь говорить о достижении личностью данного уровня.

Стоит отметить, что далеко не все педагоги были готовы к переходу на данный этап развития аутокомпетентности. Результаты, полученные на данном этапе невозможно отследить напрямую, поскольку его развертывание осуществляется на протяжении всей дальнейшей жизни. Подобное состояние характеризуется неосознанной аутокомпетентностью, когда процесс самореализации происходит автоматически, воспринимается человеком как необходимая потребность, встраиваясь во все сферы его жизни. Этот процесс уже характеризуется устойчивой динамикой, когда готовность к изменениям является постоянной. Педагог дошкольного образования стремится постоянно развиваться и повышать свой профессиональный уровень и, поскольку, одной из главных социокультурных функций педагога является «поддержка становления человека, как субъекта своей жизнедеятельности» (Н.К.Сергеев,

В.В.Сериков), то, прежде всего, стать таким субъектом должен он сам [139, С.6].

Результат решения данного вида задач выражается в достижении личностью состояния, которое можно охарактеризовать, как: высокомотивированная, профессионально активная, социально вовлеченная личность, стремящаяся к самореализации. На этом этапе наблюдается переход от *средне-высокого (продвинутого) уровня развития аутокомпетентности (осознанная аутокомпетентность)* к *высокому (оптимальному) (неосознанная аутокомпетентность)*.

Монографические характеристики с описанием особенностей педагогов на каждом из этапов представлены в Приложении 16.

Следует отметить, что апробация данной программы осуществлялась не только в процессе работы с группой в рамках описанной научно-экспериментальной работы, но и использовалась на научно-практических семинарах и мастер-классах, где принимали участие и те педагоги, которые не принимали участие в рамках данной программы. Темы семинаров и мастер-классов: «Реализация ФГОС ДО: психологический аспект деятельности педагогов», «Психологическое здоровье педагога в процессе профессионального становления: способы и приемы саморегуляции», «Методы самопомощи и самокоррекции для снятия психоэмоционального напряжения педагога ДОУ» и др.

Учитывая актуальность дистанционного обучения, а также опираясь на мировой опыт внедрения дистанционной модели образования и самообразования, мы использовали формат работы, который является одной из эффективных форм самостоятельного дистанционного повышения уровня квалификации для педагогов – Массовые открытые онлайн-курсы (МООК) [183].

Апробация программы проходила также в Институте практической психологии «ИМАТОН» (г. Санкт-Петербург), где был представлен курс занятий в режиме вебинаров. Здесь особый интерес для нас представляет

возможность осуществления данной программы в дистанционной модели, что на сегодняшний день является особенно востребованным. Данный опыт внедрения программы формирования аутокомпетентности в дистанционном формате описан в одной из наших работ [74]. Программа была адаптирована к проведению в формате вебинаров и называлась: «Сам себе психолог. Развиваем аутокомпетентность, спасаемся от профессиональной деформации!». Вебинары были построены в лекционном формате с использованием демонстрационных слайдов. Кроме того, участникам вебинаров заранее присылались необходимые методические материалы: опросники, тесты, список рекомендованной литературы и пр. Основной запрос педагогов дошкольного образования, присутствующих на занятиях был связан с их стремлением предотвратить последствия эмоционального выгорания, синдрома хронической усталости и проявлений профессиональной деформации личности.

Следует отметить, что степень активности участия в подобном общении свидетельствовала об уровне сформированности аутокомпетентности. Например, отсутствие вовлеченности в совместные диалоги и обсуждения могло отражать тревожность личности относительно правильности собственных высказываний, невозможность вербального описания своих эмоций и чувств, размытость в постановке целей и запроса участия в данной программе, сложность в обозначении проблемных ситуаций и потребностей профессиональной деятельности. На занятиях в рамках дистанционного формата доля самостоятельной работы была значительно больше, чем на очных занятиях. Это побуждало педагогов к рефлексии полученных знаний и самостоятельному формулированию целей относительно коррекции собственных действий и личностных особенностей. К каждой теме вебинара предлагались задания для самостоятельной работы. Качество их выполнения, а также последующее обсуждение результатов позволяло также судить о вовлеченности в процесс работы, направленной на самоизменения. В процессе выполнения некоторых заданий участники обнаруживали деструктивные поведенческие реакции, недостаток социально-коммуникативных навыков, что

вскрывало проблемные зоны, мешающие успешной самореализации. Некоторые участники открыто обсуждали эти моменты в формате дистанционного общения или оставляли запрос на индивидуальную проработку некоторых тем.

Для подтверждения эффективности разработанной программы нами также была использована площадка на базе Международного центра образования и социально-гуманитарных исследований (г. Москва), где были проведены вебинары на тему: «Аутокомпетентность как особое качество в профессиональной деятельности педагога» (программа повышения квалификации), которые были также направлены на формирование общего представления об аутокомпетентности и освещали основные приемы и средства для ее повышения.

2.3. Анализ эффективности организационно-педагогических условий формирования аутокомпетентности педагогов дошкольного образования

Для оценки эффективности авторской программы формирования аутокомпетентности педагогов была проведена контрольная диагностика для обнаружения динамики формирования компонентов аутокомпетентности педагогов дошкольного образования.

Контрольное исследование проводилось в экспериментальной и контрольной группах. При формировании экспериментальной и контрольной групп мы стремились минимизировать влияние variability условий исследования на конечные выводы. С этой целью состав экспериментальной и контрольной групп формировался с учетом формальных характеристик испытуемых (возраст, стаж, занимаемая должность). Статистические различия между результатами первичной диагностики у испытуемых контрольной и экспериментальной групп не достигали критических значений, что позволило соблюсти принцип равнозначности.

Таким образом, предполагалось, что в экспериментальной группе будет отмечено наличие положительной динамики изучаемых показателей, а в

контрольной группе будет прослеживаться отсутствие статистически достоверных изменений (или достоверное снижение изучаемых показателей). Это будет свидетельствовать о том, что положительная динамика изучаемых показателей обусловлена созданием организационно-педагогических условий в процессе реализации программы.

На основе анализа полученных данных в результате проведенных методик, который представлен в Приложении 13, приведем результаты изучения сформированности *личностного, социально-коммуникативного и профессионально-деятельностного* компонентов аутокомпетентности педагогов дошкольного образования в течение эксперимента. Количественные данные по результатам контрольного эксперимента представлены в Приложении 11,12.

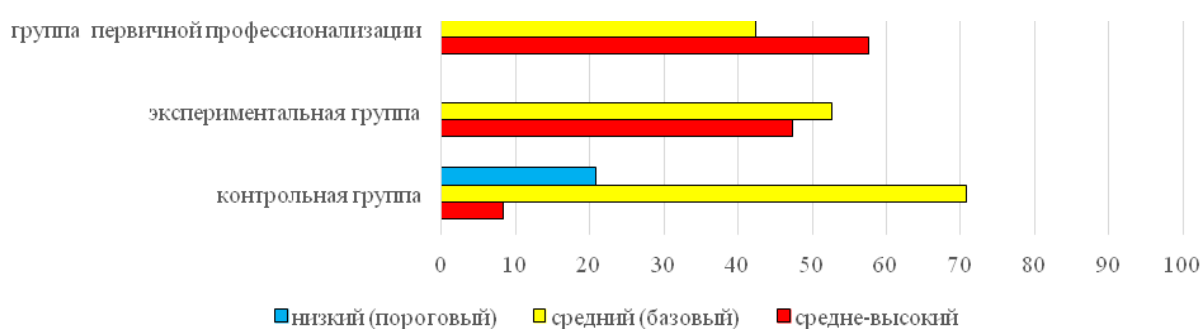


Рис.2.3.1. Контроль уровня сформированности личностного компонента аутокомпетентности у педагогов дошкольного образования.

Личностный компонент в экспериментальной группе, как и в группе педагогов, находящихся на этапе первичной профессионализации представлен у большей части педагогов на средне-высоком уровне (осознанная аутокомпетентность), а в контрольной группе наблюдается нахождение преимущественного количества респондентов на среднем (базовом) уровне (осознанная аутокомпетентность) (Рис.2.3.1).

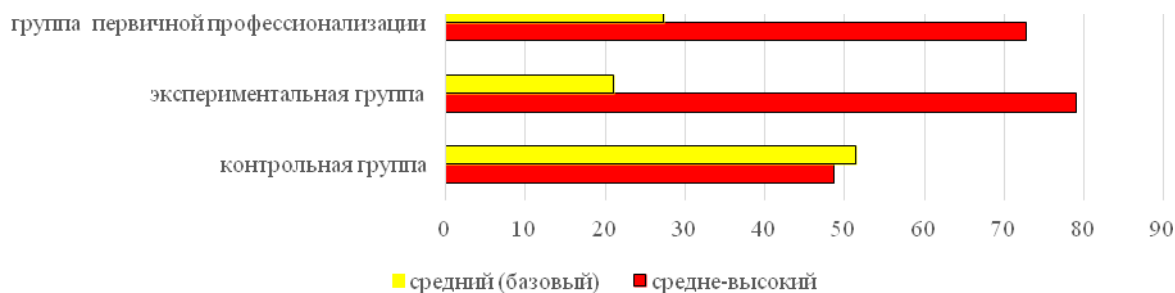


Рис.2.3.2. Контроль уровня сформированности социально-коммуникативного компонента аутокомпетентности.

При анализе показателей, полученных при оценке *социально-коммуникативного компонента*, стоит отметить, что, что представители экспериментальной группы и группы педагогов на этапе первичной профессионализации находятся на средне-высоком (продвинутом) уровне (осознанная аутокомпетентность), в контрольной группе отмечается преимущественное количество респондентов на среднем (базовом) уровне (осознанная аутокомпетентность) (Рис. 2.3.2).

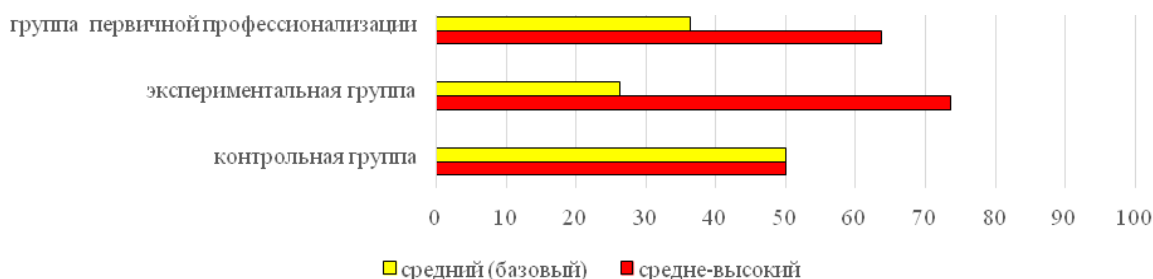


Рис.2.3.3. Контроль уровня сформированности профессионально-деятельностного компонента аутокомпетентности у педагогов дошкольного образования.

Профессионально-деятельностный компонент в экспериментальной группе и группе педагогов, находящихся на этапе первичной профессионализации демонстрирует явное преобладание по средне-высокому (продвинутому) уровню (осознанная аутокомпетентность). В контрольной группе распределение между двумя уровнями (средним (базовым) и средне-высоким (продвинутым)) оказалось одинаковым (Рис.2.3.3).

Количественные данные, демонстрирующие соотношение педагогов дошкольного образования по уровню сформированности компонентов аутокомпетентности представлены в таблице (Таблица 2.3.1).

Таблица 2.3.1.

Соотношение педагогов дошкольного образования по уровню сформированности компонентов аутокомпетентности, %

Компонент аутокомпетентности	Уровни сформированности компонентов аутокомпетентности	Экспериментальная, n=76		Контрольная, n=72		Группа первичной профессионализации, n=33	
		до	после	до	после	до	после
личностный	средне-высокий	18,42	47,37	19,44	8,33	6,06	57,58
	средний (базовый)	60,53	52,63	61,11	70,83	66,67	42,42
	низкий (пороговый)	21,05	0,00	19,44	20,83	27,27	0,00
социально-коммуникативный	средне-высокий	47,37	78,95	47,22	48,61	45,45	72,73
	средний (базовый)	52,63	21,05	52,78	51,39	54,55	27,27
профессионально-деятельностный	средне-высокий	50	73,68	52,78	50,00	39,39	63,64
	средний (базовый)	50	26,32	47,22	50,00	60,61	36,36

*n – количество педагогов дошкольного образования.

На основании количественных показателей очевидна положительная динамика формирования основных компонентов аутокомпетентности у педагогов экспериментальной группы.

Число педагогов, достигших средне-высокого (продвинутого) уровня (осознанная аутокомпетентность) в количественных показателях *личностного компонента* аутокомпетентности увеличилось с 18,42% до 47,37%. Качественный анализ позволяет констатировать стремление дошкольных педагогов к анализу и рефлексии своих действий, рост уверенности в результатах собственной профессиональной деятельности у начинающих педагогов, повышение активности в стремлении к участию в инновационных

процессах, способности к более критичному отношению к собственной профессиональной деятельности – у педагогов со стажем.

Средне-высокий (продвинутый) уровень *социально-коммуникативного компонента* (осознанная аутокомпетентность) на контрольном этапе эксперимента продемонстрировали 78,95% педагогов (на констатирующем этапе – 47,37%). Качественное описание подобных изменений отмечается в более выраженной эмоциональной обратной связи на отклик детей, готовности к сотрудничеству с родителями, ориентации на мнение коллег при анализе собственной деятельности у педагогов на этапе первичной профессионализации; а у педагогов со стажем – в готовности к более гибкому педагогическому взаимодействию, стремлении к расширению репертуара коммуникативных приемов в сложных педагогических ситуациях.

Наблюдается положительная динамика и в количественных показателях *профессионально-деятельностного компонента*, при которой средне-высокого (продвинутого) уровня (осознанная аутокомпетентность) на контрольном этапе эксперимента достигли 73,68% педагогов (на констатирующем этапе – 50,00%). В качественных характеристиках у начинающих дошкольных педагогов это проявляется в более выраженном намерении к участию в инновационных проектах, а у педагогов со стажем наблюдается расширение репертуара методов педагогической деятельности, в творческом подходе к преобразованию привычных педагогических стратегий. У обеих групп констатируется конкретизация профессиональных целей.

Анализ показателей сформированности аутокомпетентности в группе педагогов на этапе первичной профессионализации демонстрирует увеличение числа педагогов, достигших средне-высокого (продвинутого) уровня по основным компонентам аутокомпетентности (осознанная аутокомпетентность). Личностный компонент на данном уровне отмечен у 57,58% педагогов в отличие от первичного значения – 6,06% педагогов на констатирующем этапе; изменения в показателях *социально-коммуникативного компонента* наблюдаются у 72,73% педагогов, что выше изначального показателя на

констатирующем этапе – 45,45% педагогов; динамика профессионально-деятельностного компонента проявляется следующим образом – от 39,39% к 63,64% от общего числа педагогов. В качественном описании у данной группы педагогов это проявляется в стремлении к рефлексии, готовности к более успешному выстраиванию отношений с детьми на основе их возрастных и индивидуальных особенностей, ориентации на помощь коллег при профессиональных затруднениях, сотрудничестве с родителями, стремлении к творческому преобразованию методов педагогической деятельности.

В контрольной группе таких явных изменений не произошло. На основании анализа результатов по показателям личностного компонента наблюдается незначительное повышение количества респондентов, находящихся на среднем (базовом) уровне (осознанная аутокомпетентность) от 61,11% к 70,83%. При оценке социально-коммуникативного компонента большая часть испытуемых осталась на среднем базовом уровне, несмотря на незначительную отрицательную динамику (от 52,78% к 51,39%). Динамика количества респондентов, находящихся на средне-высоком (продвинутом) уровне (осознанная аутокомпетентность) оказалась ничтожно мала (от 47,22% к 48,61%). Анализ показателей профессионально-деятельностного компонента демонстрирует незначительное повышение количества респондентов, находящихся на среднем (базовом) уровне (осознанная аутокомпетентность) (от 47,22% к 50,00), а количество испытуемых, находящихся на средне-высоком (продвинутом) уровне (осознанная аутокомпетентность) даже незначительно снизилось (от 52,78% к 50,00%).

При проведении диагностики мы не ставили целью оценку и конкретную фиксацию показателей высокого (оптимального) уровня аутокомпетентности (неосознанная аутокомпетентность), поскольку переход на этот уровень вероятен только во внутреннем плане действий и его невозможно отследить при помощи диагностического инструментария. Он проявляется при оценке педагогом своих достижений в процессе профессионального становления. Однако динамика к его продвижению констатировалась при

качественной оценке результатов решения педагогами дошкольного образования профессионально-личностных задач.

Итак, апробация программы формирования аутокомпетентности позволила получить результаты, демонстрирующие положительную динамику *личностного, профессионально-деятельностного и социально-коммуникативного* компонента аутокомпетентности педагогов экспериментальной группы в течение исследования.

Таким образом, на основании количественных показателей очевидна положительная динамика формирования основных компонентов аутокомпетентности у педагогов экспериментальной группы, и ориентируясь на качественные характеристики развития аутокомпетентности можно отметить, что увеличилось число педагогов дошкольного образования, обнаруживающих средне-высокий (продвинутый) уровень аутокомпетентности в результате формирующего эксперимента.

Результативность программы формирования аутокомпетентности обеспечивается ее направленностью на овладение педагогом дошкольного образования способами качественного решения профессионально-личностных задач на основе системной рефлексии и внутренней готовности к поиску новых, актуальных моделей профессиональной деятельности. Эффективность организации данной работы подтверждается ее массовым использованием в образовательной практике, поскольку может быть реализована педагогом-психологом, а при его отсутствии – старшим воспитателем. Полинаправленность подтверждается стандартом высшего образования, реализуемом в рамках подготовки студентов педагогических вузов [156].

Перспективы дальнейших исследований определяются: изучением проявления аутокомпетентности у старшекурсников педагогических вузов; изучением влияния аутокомпетентности на профессиональное становление начинающего педагога; развитием аутокомпетентности педагогов в условиях цифровизации образовательной среды.

ВЫВОДЫ ВТОРОЙ ГЛАВЫ

1. Разработанная диагностическая программа исследования аутокомпетентности педагогов дошкольного образования включала в себя совокупность процедур, позволяющих оценить состояние аутокомпетентности и основных ее компонентов. *Личностный компонент* в структуре аутокомпетентности был отмечен средним (базовым) уровнем развития аутокомпетентности (осознанная аутонекомпетентность), что выражается в неуверенности и тревоге за результат педагогической деятельности, в недостаточной способности к самодиагностике, нехватке навыков самокоррекции (группа начинающих дошкольных педагогов); в недостаточном контроле эмоциональных проявлений в контактах с детьми, родителями, коллегами (группа педагогов со стажем). В *социально-коммуникативном компоненте* был выявлен средний (базовый) уровень (осознанная аутонекомпетентность), что отражается в неустойчивости социально-коммуникативного статуса педагога с участниками образовательных отношений (группа начинающих дошкольных педагогов); ограниченном репертуаре коммуникативных навыков в управлении спонтанно возникающими педагогическими ситуациями – в группе педагогов со стажем. Результаты оценки *профессионально-деятельностного компонента* аутокомпетентности показали, что половина педагогов обнаруживают средний (базовый) уровень сформированности данного компонента аутокомпетентности (осознанная аутонекомпетентность). Это проявляется в выраженной неготовности к инициативной педагогической деятельности (в группе начинающих дошкольных педагогов), освоению новых способов решения профессиональных задач (педагоги со стажем). Это препятствует дальнейшему профессиональному росту педагогов и их самореализации в процессе профессионального становления.

2. Проектирование и организация формирующей работы с педагогами строилась посредством программы «Формирование аутокомпетентности педагогов дошкольных образовательных организаций», которая была нацелена

на формирование аутокомпетентности педагогов дошкольного образования в процессе их профессионального становления. Поэтапное построение работы предполагало создание организационно-педагогических условий, подразумевающих решение профессионально-личностных задач, что обеспечивало постепенное продвижение от неосознанной аутонекомпетентности к неосознанной аутокомпетентности. В основу тем занятий было положено поступательное формирование компонентов аутокомпетентности (личностного, социально-коммуникативного и профессионально-деятельностного).

Опытно-экспериментальная работа позволила обосновать и апробировать организационно-педагогические условия формирования аутокомпетентности, которые опирались на ситуации решения профессионально-личностных задач:

– «ситуации-коллизии», направленные на решение диагностических (объектно-ориентированных извне обусловленных задач), которые выступали в роли мотивационной готовности педагога к необходимости изменений собственного поведения и действий в соответствии с системой внешних требований, выводили педагога на достижение уровня осознанной аутонекомпетентности;

– ситуации педагогического взаимодействия и общения, стимулирующие решение коммуникативных (субъектно-ориентированных извне обусловленных задач), способствовали возникновению у педагогов потребности в изменении привычных шаблонных стратегий, выходу за рамки привычных стандартных педагогических действий, что соответствовало уровню осознанной аутокомпетентности;

– побуждение к ситуациям рефлексии, в основе которых были заложены рефлексивные (объектно-ориентированные субъективно-обусловленные) задачи, что стимулировало педагога к формированию эффективных сценариев поведения и общения в профессиональной деятельности, что отражало достижение уровня неосознанной аутокомпетентности;

– ситуации саморазвития, подразумевающие решение личностных (субъектно-ориентированных внутренне обусловленных) задач, что создавало высокомотивированную, профессионально активную, социально вовлеченную личность педагога, стремящуюся к самореализации в процессе профессионального становления.

3. Результаты контрольного эксперимента показали положительные изменения в показателях компонентов аутокомпетентности у педагогов экспериментальной группы, в контрольной группе таких изменений не обнаружено. *Личностный компонент* был представлен средне-высоким уровнем (осознанная аутокомпетентность), что позволило констатировать стремление дошкольных педагогов к анализу и рефлексии своих действий, рост уверенности в результатах собственной профессиональной деятельности у начинающих педагогов, повышение активности в стремлении к участию в инновационных процессах, способности к более критичному отношению к собственной профессиональной деятельности – у педагогов со стажем. Уровень *социально-коммуникативного компонента* был оценен как средне-высокий (осознанная аутокомпетентность), что характеризовалось более выраженной эмоциональной обратной связью на отклик детей, готовностью к сотрудничеству с родителями, ориентацией на мнение коллег при анализе собственной деятельности у педагогов на этапе первичной профессионализации, а у педагогов со стажем – готовностью к более гибкому педагогическому взаимодействию, стремлением к расширению репертуара коммуникативных приемов в сложных педагогических ситуациях. *Профессионально-деятельностный компонент* отмечен средне-высоким (продвинутым) уровнем (осознанная аутокомпетентность), обнаруживает у начинающих дошкольных педагогов более выраженное намерение к участию в инновационных проектах, а у педагогов со стажем – расширение репертуара методов педагогической деятельности, в творческом подходе к преобразованию привычных педагогических стратегий. У обеих групп констатировалась конкретизация профессиональных целей.

Таким образом, на основании количественных показателей очевидна положительная динамика формирования основных компонентов аутокомпетентности у педагогов экспериментальной группы, и ориентируясь на качественные характеристики развития аутокомпетентности можно отметить, что увеличилось число педагогов дошкольного образования, обнаруживающих средне-высокий (продвинутой) уровень при оценке основных компонентов аутокомпетентности (осознанная аутокомпетентность) в результате формирующего эксперимента. В контрольной группе значимых изменений не произошло.

Результативность программы формирования аутокомпетентности обеспечивается ее направленностью на овладение педагогом дошкольного образования способами качественного решения профессионально-личностных задач на основе системной рефлексии и внутренней готовности к поиску новых, актуальных моделей профессиональной деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование убедительно показало, что формирование аутокомпетентности педагога дошкольного образования в процессе профессионального становления на этапе первичной профессионализации будет эффективным, если будут созданы организационно-педагогические условия, реализация которых будет осуществляться через последовательное решение специально подобранных профессионально-личностных задач, ориентированных на саморазвитие педагога с учетом уже достигнутых им результатов и «зоны его ближайшего развития».

Первая задача исследования состояла в уточнении сущностных характеристик аутокомпетентности и описании особенностей ее формирования в процессе профессионального становления педагога дошкольного образования в условиях дошкольного образовательного учреждения. Исходя из анализа базовых понятий исследования («компетентность», «профессиональная компетентность педагога дошкольного образования», «аутокомпетентность»), понятие «аутокомпетентность» определяется как способность педагога дошкольного образования к самоидентификации в профессиональной деятельности на основе применения совокупности интериоризованных знаний, умений, навыков, ориентированных на: построение взаимоотношений с субъектами образования (детьми, родителями, коллегами), способность анализировать и решать профессиональные задачи, повышение уровня готовности к профессиональному саморазвитию в процессе профессионального становления.

Аутокомпетентность проявляет себя как метакомпетентность, что характеризует особый тип сознания педагога дошкольного образования, при котором субъект становится мотиватором, проектировщиком и творцом собственной профессиональной деятельности и личностного развития в целом, занимает активную позицию в управлении процессом своего профессионального становления.

Учитывая сложную целостную структуру исследуемого феномена, в работе был использован системный подход, в соответствии с которым были выявлены базовые компоненты аутокомпетентности: личностный, социально-коммуникативный и профессионально-деятельностный, пронизывающие основные сферы деятельности педагога дошкольного образования и находящиеся между собой в неразрывной взаимосвязи. Личностный компонент аутокомпетентности представлен: способностью к самодиагностике, самокоррекции, владением системой субъективного контроля. Социально-коммуникативный компонент описывается как способность к установлению конструктивных коммуникаций с субъектами образовательной деятельности, самостоятельному и ответственному выбору методов взаимодействия с субъектами образования. Профессионально-деятельностный компонент включает в себя способность решать профессионально-личностные задачи, осуществлять адекватное самооценивание процесса и результатов педагогической деятельности. Показателем, обеспечивающим интеграцию выделенных компонентов и целостность формирования аутокомпетентности, является способность к рефлексии.

Формирование аутокомпетентности в процессе профессионального становления обеспечивает непрерывный процесс роста личности педагога дошкольного образования в профессии. В ходе теоретического анализа понятий «становление», «профессиональное становление» «профессиональное становление педагога» было выявлено, что профессиональное становление педагога дошкольного образования представляет собой процесс непрерывного профессионального роста личности. Этот процесс подразумевает не только овладение набором определенных компетенций, необходимых в педагогической профессии, но и преобразует личность дошкольного педагога в целом. Обладая характеристиками непрерывности, профессиональное становление протекает на протяжении всей профессиональной жизни педагога дошкольного образования, а не только на этапе освоения профессии. Дискретность процесса профессионального становления обусловлена его

динамикой, где периоды стабильного нахождения в профессии чередуются с кризисными. Процесс формирования аутокомпетентности и процесс профессионального становления неразрывны и находятся в интегрированной взаимосвязи. Аутокомпетентность, выступая как локус контроля с одной стороны, является способностью к самоизменению, что помогает воспитателю в сложных профессиональных ситуациях найти оптимальные решения. Это является залогом профилактики профессионально-деструктивных явлений, разрешения профессиональных противоречий, выхода из профессиональных кризисов, которые сопровождают процесс профессионального становления. С другой стороны, формирование аутокомпетентности происходит непосредственно в процессе профессионального становления, а это, в свою очередь, настраивает дошкольного педагога на системный пересмотр жизненных позиций, помогает ему максимально раскрыть профессионально-личностный потенциал. Формирование аутокомпетентности на этапе первичной профессионализации позволяет педагогу дошкольного образования не только обозначать более четко цели собственного профессионального развития, но и не допускать в своей профессиональной жизни развития деструктивного маршрута.

Вторая задача исследования заключалась в разработке модели поэтапного формирования аутокомпетентности педагога дошкольного образования и обосновании условий ее эффективной реализации, которая раскрывает динамику процесса на основе объективно существующих противоречий между важностью самоидентификации педагога дошкольного образования в профессиональной деятельности и недостаточным владением им специфической совокупностью средств совершенствования уровня профессионального саморазвития, отсутствием условий, обеспечивающих реализацию данного процесса. Теоретическая модель формирования аутокомпетентности базируется на совокупности организационно-педагогических условий, в логике которых определены источники их

построения, этапы процесса, виды профессионально-личностных задач, уровень сформированности аутокомпетентности и ожидаемый результат каждого этапа. Выделенные организационно-педагогические условия, представляют собой совокупность мер педагогического воздействия, обеспечивающих внешнее влияние на реализацию процесса профессионального становления и стимулирующих внутреннюю активность личности, что направляет и упорядочивает организацию процесса формирования аутокомпетентности педагога дошкольного образования. Условия выступают как составной элемент модели формирования аутокомпетентности и отражают целенаправленно конструируемые меры воздействия. Их композиционное построение реализуется через последовательное решение системы профессионально-личностных задач, формируемых на фоне внешних требований (диагностические и коммуникативные задачи), а также побуждаемые внутренней активностью субъекта (рефлексивные и личностные задачи). Решение педагогом профессионально-личностных задач способствует качественной трансформации уровня осознанности субъекта, продвигая педагога дошкольного образования на более высокий уровень: от неосознанной аутокомпетентности к устойчивому личностному новообразованию – неосознанной аутокомпетентности.

Третья задача исследования заключалась в определении показателей сформированности аутокомпетентности педагога дошкольного образования, обосновании и апробации комплекса репрезентативных диагностических методик и выделении уровня сформированности аутокомпетентности, которые были обозначены следующим образом. Низкий (пороговый) – неосознанная аутокомпетентность, которая характеризуется непризнанием того, что действия педагога носят формальный характер, выражающаяся в неспособности учитывать индивидуальные особенности детей, устанавливать обратную связь в ответ на их эмоциональные действия; взаимоотношения с родителями и коллегами носят авторитарный характер; профессиональные действия директивны, не выходят за пределы стандартных методов; осознание

своей некомпетентности возможно только в случае внешних оценок. Средний (базовый) – осознанная аутонекомпетентность, характеризуется пониманием педагогом, что в его педагогических методах преобладают шаблонные стратегии, однако при этом проявляется готовность осваивать новые способы решения профессиональных задач; педагог ориентируется на индивидуальные особенности детей, доброжелательно реагируя на их эмоциональные проявления; выстраивает партнерские отношения с родителями; признает и учитывает мнение коллег; расширяет арсенал методов и приемов в организации учебно-воспитательной деятельности с дошкольниками. Средне-высокий (продвинутый) – осознанная аутокомпетентность, характеризуется уходом от неконструктивных педагогических методов к эффективным сценариям поведения и общения в профессиональной деятельности; педагог обнаруживает стремление к анализу и рефлексии своих действий, готовность обратиться за консультацией к тем, кто в данных вопросах более компетентен; выстраивает взаимоотношения с детьми на основе их возрастных и индивидуальных особенностей, демонстрирует эмоциональную обратную связь на отклик детей, готов к сотрудничеству с родителями; мнение коллег является основой для анализа собственной деятельности, методы профессиональной деятельности носят творческий характер, репертуар которых расширяется. Высокий (оптимальный) – неосознанная аутокомпетентность, которая характеризуется интуитивным подходом к восприятию и решению педагогической ситуации (уровень профессионального мастерства), и проявляет себя как высокомотивированная, профессионально активная, социально вовлеченная личность, стремящаяся к самореализации. Внимание концентрируется уже не на методах достижения целей, а на самих целях; решение профессиональных задач сопровождается рефлексией собственных действий.

На основании диагностических процедур *личностный компонент* в структуре аутокомпетентности отмечен средним (базовым) уровнем развития аутокомпетентности (осознанная аутонекомпетентность) по таким показателям как: неуверенность и тревога за результат педагогической деятельности,

недостаточная способность к самодиагностике, нехватка навыков самокоррекции (группа начинающих дошкольных педагогов); недостаточный контроль эмоциональных проявлений в контактах с детьми, родителями, коллегами (группа педагогов со стажем). *Социально-коммуникативный компонент* демонстрирует средний (базовый) уровень (осознанная аутонекомпетентность), что выражается в неустойчивости социально-коммуникативного статуса педагога с участниками образовательных отношений (группа начинающих дошкольных педагогов); ограниченный репертуар коммуникативных навыков в управлении спонтанно возникающими педагогическими ситуациями – в группе педагогов со стажем. *Профессионально-деятельностный компонент* аутокомпетентности оценивается как средний (базовый) уровень (осознанная аутонекомпетентность). Это проявляется в невыраженной готовности к инициативной педагогической деятельности (в группе начинающих дошкольных педагогов), недостаточной готовности осваивать новые способы решения профессиональных задач (педагоги со стажем). Это может быть препятствием для дальнейшего профессионального роста педагога и его самореализации в процессе профессионального становления.

Полученные данные диагностики выявили необходимость разработки программы формирования аутокомпетентности, в процессе осуществления которой будут созданы организационно-педагогические условия для того, чтобы стимулировать достижение педагогом дошкольного образования высокого (оптимального) уровня аутокомпетентности.

Четвертая задача исследования была направлена на обоснование и апробацию программы формирования аутокомпетентности педагога дошкольного образования в условиях дошкольной образовательной организации. В ходе опытно-экспериментальной работы была поэтапно реализована программа формирования аутокомпетентности педагогов дошкольного образования. На первом этапе программы основной целью являлось побуждение педагогов к обнаружению затруднений, препятствующих

эффективности в педагогической деятельности, формирование готовности к самоанализу собственной позиции в профессиональной деятельности.

В процессе решения диагностических (объектно-ориентированных внешне обусловленных) задач, предполагающих создание ситуаций-коллизий, у педагогов формировалась мотивационная готовность к самоанализу профессиональной деятельности, что способствовало переходу на уровень средний (базовый), соответствующий осознанной аутокомпетентности. Второй этап предполагал стимулирование педагогов к самопознанию и самооцениванию в ситуациях профессионального взаимодействия и общения с субъектами образования, способности ставить перед собой долгосрочные профессиональные цели. Осознание профессиональных, социально-коммуникативных и личностных затруднений достигалось через организацию ситуаций педагогического взаимодействия и общения посредством решения коммуникативных (субъектно-ориентированных внешне обусловленных) задач, требования к решению которых задаются в сфере общения. Это способствовало достижению средне-высокого (продвинутого) уровня, соответствующего осознанной аутокомпетентности, которая выражается в более высоком уровне восприятия себя как субъекта профессиональной деятельности. Цель третьего этапа заключалась в том, чтобы способствовать углублению процессов самопознания и самоанализа в педагогической деятельности, укреплять мотивацию к самоизменению. Это обеспечивалось созданием ситуаций рефлексии, посредством которых осуществлялось решение рефлексивных (объектно-ориентированных субъективно-обусловленных) задач. Шаблонность и алгоритмизированность действий замещается на интуитивный подбор эффективных методов и средств в рамках профессиональной педагогической деятельности, что соответствует высокому (оптимальному) уровню, соответствующего неосознанной аутокомпетентности. Четвертый этап, целью которого являлось поддержание готовности педагога к решению личностных (субъектно-ориентированных внутренне-обусловленных) задач, обеспечивающих непрерывное саморазвитие в процессе профессионального

становления, может быть достигнут во внутреннем плане лишь в перспективе, что будет характеризовать педагога дошкольного образования как осознанную, высокомотивированную личность, стремящуюся к саморазвитию в профессиональной, социально-коммуникативной и личностной сферах. Предыдущие три этапа задают вектор к достижению данного результата.

Объективное содержание каждого типа задач определялось разработанной программой «Формирование аутокомпетентности педагогов дошкольных образовательных организаций», с помощью которой выстраивалась работа с педагогами в соответствие с уровнем сформированности аутокомпетентности.

Апробация программы формирования аутокомпетентности позволила получить изменение динамики личностного, социально-коммуникативного и профессионально-деятельностного компонента аутокомпетентности педагогов в течение исследования. На основании количественных показателей очевидна положительная динамика формирования основных компонентов аутокомпетентности у педагогов экспериментальной группы, и ориентируясь на качественные характеристики развития аутокомпетентности можно отметить, что увеличилось число педагогов дошкольного образования, обнаруживающих средне-высокий (продвинутой) уровень развития компонентов аутокомпетентности в результате формирующего эксперимента. Это характеризуется стремлением к анализу и рефлексии своих действий, ростом уверенности в результатах собственной профессиональной деятельности, более выраженной эмоциональной обратной связи на отклик детей, готовности к сотрудничеству с родителями, ориентации на мнение коллег при анализе собственной деятельности у дошкольных педагогов на этапе первичной профессионализации; а у педагогов со стажем обнаруживается повышение активности в стремлении к участию в инновационных процессах, способности к более критичному отношению к собственной профессиональной деятельности в готовности к более гибкому педагогическому взаимодействию, стремлении к расширению репертуара коммуникативных приемов в сложных педагогических

ситуациях. У обеих групп констатируется конкретизация профессиональных целей.

Вполне очевидно, что проведенное исследование не может решить всех проблем, возникающих в процессе профессионального становления у педагогов дошкольного образования. Однако его результаты могут послужить теоретической базой для исследования научных проблем, связанных с изучением педагогических основ подготовки педагогов дошкольного образования на этапе профессионального обучения, а также при создании курсов повышения квалификации, в процессе переподготовки работников образования, в том числе посредством использования системы вебинаров в условиях дистанционного образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аболина, Н.С. Формирование аутокомпетентности студентов в процессе интенсивной групповой подготовки: дисс. ...канд. пед. наук. / Н.С. Аболина. – Екатеринбург, 2005. – 172 с.
2. Адольф, В.А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления / Агентство образования адм. Краснояр. края, Краснояр. краев. ин-т повышения квалификации и проф. переподгот. работников образования / В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина. – Красноярск: Поликом, 2007. – 190 с.
3. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Акад. пед. наук СССР / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – 286 с.
4. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
5. Андриенко, А.С. Компетентностно-ориентированный подход в системе высшего образования: история, современное состояние и перспективы развития: монография / А.С. Андриенко. – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. – 92 с.
6. Асмолов, А.Г. Психология личности: Учебник / А.Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1990. – 367 с.
7. Ахмеров, Р.А. Биографические кризисы личности: дисс. ... канд. психол. наук / Р.А. Ахмеров. – М., 1994. – 210 с.
8. Базикова, А.А. Аутопсихологическая компетентность как компонент учебно-воспитательного процесса в музыкальных учебных заведениях: дисс. ...канд пед. наук / А.А. Базикова. – Тамбов, 2002. – 170 с.
9. Бандура, А.В лабиринтах современного управления: стратегическое планирование, маркетинг, обслуживание клиентов, управление персоналом, оплата труда / Ред.-сост. Грегори Р. Райтер / А. Бандура. – М.: Экономика, 1999. – 248 с.

10. Барканова, О.В. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум [серия: Библиотека актуальной психологии]. Вып. 2 / О.В. Барканова. – Красноярск: Литера-принт, 2009. – 237 с.
11. Басов, М.Я. Избранные психологические произведения / М.Я. Басов. – М.: Педагогика, 1975. – 432 с.
12. Батаршев, А.В. Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения профессионального становления и личностного развития педагога / А.В. Батаршев // Концепт. – 2014. – № 06. – С. 1–10. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://e-koncept.ru/2014/14153.htm>.
13. Батулин, Н.А. Психология успеха и неудачи / Н.А. Батулин. – Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 1999. – 100 с.
14. Безносков, С.П. Профессиональная деформация личности / С.П. Безносков. – СПб.: Речь, 2008. – 272 с.
15. Безрукова, Б.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / Б.С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – 937 с.
16. Беликов, В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография / В.А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
17. Белкина, В.Н. О приоритетах в развитии современной системы дошкольного образования / В.Н. Белкина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2018. – № 4. – С.102–107.
18. Белкина, В.Н. Некоторые аспекты моделирования непрерывной профессиональной подготовки педагога дошкольного образования / В.Н. Белкина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – №3. – С. 139–143.
19. Беляшов, В.А. Аутопсихологическая компетентность в контексте профессионального развития специалиста / В.А. Беляшов, Т.Е. Егорова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – № 1 (22). – С. 257–260.
20. Бичева, И.Б. Профессиональное развитие педагога дошкольного образования: пространство реализации индивидуальных возможностей /

И.Б. Бичева, Т.Г. Ханова // Вестник оренбургского государственного педагогического университета. – 2021. – № 2 (38). С. 190–203.

21. Бодалев, А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.

22. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.

23. Боликова, Л.Ю. Сущность понятия «профессиональное становление личности» в современном знании / Л.Ю. Боликова, Ю.А. Шурыгина // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2011. – № 24. – С. 573–575.

24. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 5.

25. Большая советская энциклопедия: в 30 т. / Гл. ред. А.М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1974, – Т.16. – С. 111.

26. Бондарева, В.Б. Аутопсихологическая компетентность как психологическая детерминанта карьерной успешности государственных служащих: дисс. ... канд. психол. наук / В.Б. Бондарева. – М., 2007. – 210 с.

27. Бондаревская, Е.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 23–31.

28. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности / Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 149 с.

29. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.

30. Вершловский, С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы / С.Г. Вершловский. – М.: Педагогика, 1987. – 184 с.

31. Володин, А.А. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» / А.А. Володин, Н.Г. Бондаренко/ Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2. – С.143–152.

32. Воронцова, В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога: Монография [Текст] / В.Г. Воронцова. – Псков: ПОИПКРО, 1997. – 421 с.
33. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – Москва: Юрайт, 2019. – 160 с.
34. Глуханюк, Н.С. Психология профессионализации педагога. 2-е изд., доп. / Н.С. Глуханюк. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 261 с.
35. Голубева, Е.В. Развитие личности профессионала: учебное пособие / Е.В. Голубева, А.Е. Лызь. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2017. – 98 с.
36. Грановская, Р.М. Элементы практической психологии. 6-е изд. / Р.М. Грановская. – СПб.: Речь, 2010. – 560 с.
37. Григорьян, М.Р. Аутокомпетентность педагога и практическое наставничество. Акмеологическая экспертиза. / М.Р. Григорьян // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – 2019. – № 12. – С. 52–55.
38. Дворецкий, И.Х. Латинско-русский словарь / И.Х. Дворецкий. – М.: Русский яз., 1976. – Изд. 2-е, переработ. и доп. – 1078 с.
39. Демидова, Г.А. Организационно-педагогические условия формирования лидерского потенциала менеджера социально-трудовой сферы в рефлексивной среде дополнительного профессионального образования / А.Г. Демидова // Педагогические и психологические науки: актуальные вопросы: материалы Международной заочной научно-практической конференции. Ч. I. (31 октября 2012 г.). Новосибирск: Сибирская ассоциация консультантов, 2012. – 200 с.
40. Демьянчук, Р.В. Поиск значимых признаков профессионально-личностного становления педагога / Р.В. Демьянчук // Вестник Московского университета МВД России. – 2016. – № 2. – С. 211–212.

41. Деркач, А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Акмеологические основы управленческой деятельности. Кн.2. / А.А. Деркач. – М.: РАГС, 2000. – 530 с.
42. Деркач, А.А. Развитие аутопсихологической компетентности Государственных служащих / А.А. Деркач, Л.А. Степнова. – М.: РАГС, 2003. – 297 с.
43. Егорова, Т.Е. Формирование аутопсихологической компетентности в условиях групповой интенсивной подготовки: дисс... канд. психолог, наук / Т.Е. Егорова. – М.: 1997. – 233 с.
44. Елканов, С.Б. Профессиональное становление учителя: Книга для учителя / С.Б. Елканов. – М.: Просвещение, 1986. – 189 с.
45. Ермолова, В.С. Компетентностный подход в качестве ведущего при создании новой образовательной парадигмы / В.С. Ермолова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1 (86). – С. 14–16.
46. Есликова, Е.В. Психологические особенности конфликтов профессионального самоопределения личности: в период взрослости: дисс. ...канд. психол. наук / Е.В. Есликова. – Тобольск, 2000. – 158 с.
47. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
48. Зверева, В.И., Немова, Н.В. Оценка уровня готовности педагога к развитию / В.И. Зверева, Н.В. Немова – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://gigabaza.ru/doc/4404.html>
49. Зеер, Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
50. Зеер, Э.Ф. Практика формирования компетенций: методологический аспект. Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков // Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Екатеринбург; Березовский, 2011. – С. 5–10.

51. Зеер, Э.Ф. Психология профессиональных деструкций: Учебное пособие для вузов / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 240 с.
52. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
53. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
54. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
55. Зинченко, В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): Учебное пособие / В.П. Зинченко. – М.: Гардарики, 2002. – 432 с.
56. Игнатова, В.В. Педагогика и психология высшей школы. Учебное пособие / В.В. Игнатова, Н.А. Красноперова, С.А. Сапрыгина. – Красноярск: СибГУ им. академика М. Ф. Решетнёва, 2017. – 87 с.
57. Ильина, Н.Ф. Об этапах профессионального становления в современных условиях / Н.Ф. Ильина // Инновации в образовании. – 2022. – №9. – С. 27–32.
58. Ипполитова, Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н.В. Ипполитова // General and Professional Education. – 2012. – №1. – С. 8–14.
59. Ипполитова, Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: дис. ... д-ра пед. наук. / Н.В. Ипполитова. – Челябинск, 2000. – 383 с.
60. Каганов, А.Б. Рождение специалиста: профессиональное становление студента / А.Б. Каганов. – М.: БГУ, 1983. – 111 с.

61. Карпов, А.В. Субъект и объект практического мышления. Коллективная монография / Под ред. А.В. Карпова, Ю.К. Корнилова. – Ярославль: Ремдер, 2004 – 246 с.
62. Карпов, А.В. Психология труда / А.В. Карпов; под редакцией А.В. Карпова. – Москва: Владос-Пресс, 2005. – 352 с.
63. Кашапов, М.М. Профессиональное становление педагога. Психолого-акмеологические основы: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / М.М. Кашапов, Т.В. Огородова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2018. – 183 с.
64. Каюмов, О.Р. О границах применимости компетентностного подхода в высшем образовании / О.Р. Каюмов // Высшее образование в России. –2016. –№ 4 (200). – С. 150–155.
65. Киселева, Т.В. Профессиональное становление педагога в инновационной образовательной среде общеобразовательной школы: дисс. ... канд. пед. наук / Т.В. Киселева. – Санкт-Петербург, 2002. – 217 с.
66. Климов, Е.А. Развивающийся человек в мире профессий / Е.А. Климов. – Обнинск: Принтер, 1993. – 56 с.
67. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2010. – 304 с.
68. Козиев, В.Н. Профессионально значимые качества личности учителя / В кн.: Моделирование педагогической ситуации / В.Н. Козиев. – М.: Педагогика, 1981. – С. 44–70.
69. Козырева, Е.И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры / Е.И. Козырева // Методология и методика естественных наук: сб. науч. тр. Вып. 4. Омск: ОмГПУ, 1999. – 24 с.
70. Койкова, Э.И. Саморефлексия педагога в профессиональном становлении / Э.И. Койкова // Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции, 2020. – С. 30–32.

71. Кон, И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. – М.: Политиздат. 1978. – 367 с.
72. Корепанова, М.В., Управление инновационными процессами в дошкольной образовательной организации / М.В. Корепанова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «педагогические науки». – 2018. – № 10 (133). – С. 34–37.
73. Корепанова, М.В. Методическое сопровождение воспитателя в условиях инновационной деятельности современного дошкольного образовательного учреждения / М.В. Корепанова // Ребенок и общество. – 2016. – № 1. – С. 66. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://childandsociety.ru/ojs/index.php/cas/article/view/93>
74. Корепанова, М.В. Особенности развития аутокомпетентности педагога дошкольного учреждения средствами современных информационных ресурсов / М.В. Корепанова, Н.В. Савва // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 1 (164). – С. 29–33.
75. Корнилов, Ю.К. О зарождении и развитии мыслительного процесса в педагогической деятельности / Ю.К. Корнилов // Психология педагогического мышления: теория и практика. – М.: ИП РАН, 1998. – С. 3–8.
76. Корытова, Г.С. Профессиональное становление личности педагога / Г.С. Корытова, Н.А. Никифорова // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). –2015. – № 1 (153). – С. 9–14.
77. Корытова, Г.С. Влияние возраста и стажа профессиональной деятельности на уровень зрелости психозащитного поведения у педагогических работников / Г.С. Корытова // Фундаментальные исследования. –2006. – № 11. – С. 89–92.
78. Краева, М.Ю. Аутопсихологическая компетентность современного педагога / М.Ю. Краева // Цивилизация знаний: Российские реалии: труды Семнадцатой международной научной конференции. – М.: Российский новый университет, 2016. – С. 472–476.

79. Кричевский, В.Ю. Профессия – директор школы: монография / В.Ю. Кричевский. – СПб.: СПбАППО, 2004. – 271 с.
80. Круглик, С.В. Формирование аутопсихологической компетентности будущих специалистов помогающих профессий социономического типа: дисс. ... канд. пед. наук / С.В. Круглик. – Калининград, 2011. – 188 с.
81. Кудрявцев, Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания / Т.В. Кудрявцев. – М.: МЭИ, 1986. – 108 с.
82. Кудрявцев, Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 52–59.
83. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – С. 89–90.
84. Кушнир, Н.А. Профессиональная идентичность в структуре аутопсихологической компетентности государственных служащих: дисс. ... канд. пед. наук / Н.А. Кушнир. – М., 2009. – 175 с.
85. Лазаренко, Л.А. Психологическая компетентность как детерминанта профессиональной успешности преподавателя высшей школы: дисс. ... канд. психол. наук / Л.А. Лазаренко. – Ставрополь, 2008. – 187 с.
86. Лаушкина, В.С. Педагогическое мастерство преподавателя в обеспечении качества образования / В.С. Лаушкина, М.А. Белялова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 11 (часть 4). – С. 706–708.
87. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения: в 2-х т. Т II. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.
88. Лешин, В.В. Развитие аутопсихологических способностей государственных служащих: дисс. ... канд. психол. наук / В.В. Лешин. – М., 2000. – 178 с.

89. Лёушкина, Н.А. Организация процесса развития аутопсихологической компетентности подростков в системе воспитывающей деятельности классного руководителя: дисс. ...канд. пед. наук / Н.А. Лёушкина – Ульяновск, 2011. – 263 с.
90. Ломов, Б.Ф. Проблема общения в психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1981. – 280 с.
91. Львова, А.С. Профессиональное становление педагога в процессе работы с временным детским коллективом / А.С. Львова, О.А. Любченко // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 8 (часть 2) – С. 344–347.
92. Лэнгле, А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа / А. Лэнгле // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 3–16.
93. Мамедова, Ю.А. Организационно-методические условия реализации дидактических систем / Ю.А. Мамедова // Вестник ПАГС. – 2011. – №4. – С. 105–109.
94. Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития: Уч. пособие для студ. сред. пед. уч. завед. / В.Г. Маралов. – М.: Академия, 2002. – 256 с.
95. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 190 с.
96. Маркова, А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя / А.К. Маркова / – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
97. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2016. – 400 с.
98. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
99. Метельский, Г.И. Психологические особенности гностической деятельности / Г.И. Метельский. – Л.: ЛГУ, 1979. – 136 с.
100. Минакова, Т.В. Развитие познавательной самостоятельности студентов университета в процессе изучения иностранного языка / Т.В. Минакова / Оренбург – 2008. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: https://aldebaran.ru/author/v_minakova_t/

101. Мирзагитова, А.Л. Компетентностный подход в подготовке конкурентоспособного специалиста / А.Л. Мирзагитова // Молодой ученый. – 2020. – № 45 (335). – С. 247–249.
102. Митина, Л.М. Психология развития конкурентноспособной личности / Л.М. Митина. – М.: МПСИ, 2002. – 400 с.
103. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
104. Нарушак, В.Б. Оптимизация развития аутопсихологической компетентности государственных служащих: дисс. ... канд. психол. наук / В.Б. Нарушак. – М., 2004. – 236 с.
105. Невзоров, В.П. Профессиональное становление учителя в системе многоуровневого университетского образования в регионе. дисс. ...канд. пед. наук / В.П. Невзоров. – М., 2003. – 400 с.
106. Нелунова, Е.Д. «Осознанная некомпетентность» как код личностного развития студента / Е.Д. Нелунова // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27755>
107. Никитина, Н.Н. Введение в педагогическую деятельность. Теория и практика / Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. – М.: Академия, 2004. – 224 с.
108. Николаева, М.В. Личностно-профессиональное развитие будущего учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования: монография / М.В. Николаева. – М. – Волгоград: Перемена, 2006. – 356 с.
109. Николаева, М.В. Основы профессионального саморазвития педагога: учебное пособие // М.В. Николаева. – М. – Волгоград: Перемена, 2005. – 150 с.
110. Николаева, М.В. Личностно-профессиональное развитие учителя начальных классов в системе высшего профессионального образования: опыт проблемы и перспективы / М.В. Николаева // Известия ВГПУ. – 2011. – №8. – С. 57–62.

111. Носов, Е.А. Компетентностный подход сегодня: критический анализ / Е.А. Носов // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2019. Т. 13. – № 7. – С. 30–33.

112. Обухова, Л.Ф. Профессиональное становление учителя в региональной системе непрерывного педагогического образования. дисс. ...канд. пед. наук / Л.Ф. Обухова. – Комсомольск-на-Амуре, 2002. – 251 с.

113. Общая и профессиональная педагогика / Под ред. В.Д. Симоненко. – М.: Вентана – Грф, 2006. – 368 с.

114. Орехова, Т. Ф. Счастье и здоровье как педагогические задачи / Т. Ф. Орехова // Актуальные проблемы современного общего и профессионального образования: Сборник статей по материалам II Всероссийской заочной научно-практической конференции, Магнитогорск, 17 октября 2016 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2016. – С. 126–132.

115. Орлов, Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя / Ю.М. Орлов. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

116. Орлов, Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера / Ю.М. Орлов. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.

117. Павлов, С.Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / С.Н. Павлов. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.

118. Паевская, Н.Е. Социально-психологические механизмы развития аутопсихологической компетентности государственных служащих: дисс. ...канд. психол. наук / Н.Е. Паевская. – М., 2009. – 182 с.

119. Переломова, Н.А. Методологические аспекты личностно-профессионального роста педагога: Монография. Текст / Н.А. Переломова. – Иркутск: ГлавУНО, 2007. – 104 с.

120. Петровский, А.В. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.

121. Петровский, В.А. Психология неадаптивной активности / В.А. Петровский. – М.: Горбунок, 1992. – 224 с.
122. Петровская, Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Изд. Московского университета, 1989. – 216 с.
123. Профессиональный стандарт "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)": [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://classinform.ru/profstandarty/01.001-pedagog-vospitatel-uchitel.html>
124. Редуш, Н.Л. Профессиональная идентичность учителя на разных этапах педагогической деятельности: дисс. ...канд. психол. наук / Н.Л. Редуш. – Санкт-Петербург, 2002. – 167 с.
125. Рогов, Е.И. Проблемы профессионализации самосознания студентов в вузе / Е.И. Рогов // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2017. – № 8. – С. 59–66.
126. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс». – 1994. – 480 с.
127. Родиков, А.С. Понятие об осознанной и неосознанной компетентности руководителя в европейских образовательных моделях / А.С. Родиков // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2010. – № 125. – С. 217–226.
128. Рошин, В.А. Оптимизация процесса развития аутопсихологической компетентности суворовцев: дисс. ... канд. психол. наук / В.А. Рошин. – М., 2005. – 173 с.
129. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб, Издательство: Питер, 2002. – 720 с.

130. Рябокони, Е.А. Профессиональное становление будущего военного специалиста в воспитательно-образовательном процессе вуза: дисс. ... канд. пед. наук / Е.А. Рябокони. – Кемерово, 2003. – 209 с.

131. Савва, Н.В. Психолого-педагогические подходы к формированию аутокомпетентности педагогов дошкольного образования / Н.В. Савва // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 8 (141). – С. 113–118.

132. Савва, Н.В. Развитие аутокомпетентности как условие профилактики деструктивных явлений у педагогов / Н.В. Савва // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 2 (145). – С. 57–64.

133. Савва, Н.В. Аутокомпетентность как условие успешного становления личности педагога / Н.В. Савва // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2018. – № 2. – С. 67–72.

134. Самохвалова, И.Г. Подходы к исследованию аутопсихологической компетентности / И.Г. Самохвалова // Актуальные проблемы психологии личности: сборник научных трудов кафедры психологии образования Института психологии / Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т психологии, Каф. психологии образования; сост. Н.Н. Васягина. – Екатеринбург, 2013. – Вып. 11. – С. 76–84.

135. Свеницкий, А.Л. Социальная психология: учебник для бакалавров / А.Л. Свеницкий. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2015. – 408 с.

136. Сверчков, А.В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих спортивных педагогов / А.В. Сверчков // Молодой ученый. – 2009. – № 4. – С. 279–282.

137. Сенаторова, О.Ю. Педагогическое мастерство современного педагога в структуре профессиональной компетентности / О.Ю. Сенаторова, В.А. Чвякин // Педагогическое образование в России, 2019. – № 8. – С. 20–27.

138. Сенько, Ю.В. Экзистенциальные смыслы современного образования / Ю.В. Сенько // Человек и образование. – 2017. – № 3 (52). – С. 4–8.

139. Сергеев, Н.К. Природа педагогической деятельности и объектный мир учителя / Н.К. Сергеев, В.В. Сериков // Человек и образование. – 2012. – № 1. – С. 4–8.
140. Сериков, В.В. Личностно-развивающее образование: два десятилетия исканий / В.В. Сериков // Известия ВГПУ. – 2011. – № 8. – С.14–20.
141. Ситников, А.А. Аутопсихологическая компетентность руководителей: прикладные технологии / А.А. Ситников, А.А. Деркач, И.В. Елшина. – М.: Луч, 1994. – 225 с.
142. Сластенин, В.А. Сластенин [сборник / В.А. Сластёнин; авт. вступ. статей: И.Н. Андреева; В.В. Грачев; И.Ф. Исаев; Е.Н. Шиянов; Ю.П. Истратова; К.Г. Колтаков / В.А. Сластенин. – М.: Издательский дом МАГИСТР – ПРЕСС, 2000. – 488 с.
143. Сластёнин, В.А. Гуманитарная культура специалиста / В.А. Сластёнин // Магистр. – 1991. – № 1. – С. 16–25.
144. Слободчиков, В.И., Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.
145. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. 2-е изд., перераб. и доп. / С.Д. Смирнов. – М.: Академия, 2005. – 400 с.
146. Смирнова, В.М. Формирование аутопсихологической компетентности у студентов педагогических специальностей вуза: дисс. ... канд. пед. наук. / В.М. Смирнова. – Саратов, 2013. – 276 с.
147. Совершенствование аутопсихологической компетентности педагога: учебно-методическое пособие / Ред. коллегия: И.А Боброва, О.В Чурсинова. – Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2019. – 99 с.

148. Станкин, М.И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения [Текст] / М.И. Станкин. – М.: МПСИ, Флинта, 1998. – 368 с.
149. Степнова, Л.А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих: дисс. ... д-ра психол. наук / Л.А. Степнова. – Москва, 2003. – 565 с.
150. Степнова, Л.А. Аутопсихологическая компетентность психолога в сфере образования / Л.А. Степнова // Акмеология. – 2003. – № 3. – С. 53–56.
151. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 286 с.
152. Сыманюк, Э.Э. Психология профессионально обусловленных кризисов / Э.Э. Сыманюк. – Москва – Воронеж: МПСИ НПО «МоДЭК», 2004. – 230 с.
153. Талызина, Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста / Н.Ф. Талызина. – М.: Знание, 1986. – 108 с.
154. Токарева, И.Ф. Формирование аутопсихотерапевтической компетентности подростков: дисс. ... канд. психол. наук / И.Ф. Токарева. – М., 2010. – 179 с.
155. Толочек, В.А. Динамика и условия профессионального становления субъекта в социономических профессиях / В.А. Толочек, В.Г. Денисова, Н.И. Журавлева // Психологический журнал. – 2011. Т. 32. – № 6. – С. 41–48.
156. Федеральный образовательный стандарт высшего образования: [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1/5>
157. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования: [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do>
158. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

159. Харина, Н.В. Профессиональное образование в России: проблемы, пути решения / Н.В. Харина // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2013. – Вып 1 (1). – С. 8–15.

160. Хуторской, А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования / А.В. Хуторской // Высшее образование в России. – 2017. – № 12. – С. 85–91. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovaniya-primeneniya-kompetentnostnogo-podhoda-k-proektirovaniyu-obrazovaniya>

161. Циринг, Д.А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности / Д.А. Циринг. – М.: Академия, 2010. – 410 с.

162. Чапайкин, В.В. Развитие аутопсихологической компетентности в организаторской деятельности у офицеров-слушателей учреждений дополнительного профессионального образования: Дисс. ... канд. пед. наук / В.В. Чапайкин. – Омск, 2006. – 168 с.

163. Шабанов, О.А. Метакомпетенция и метакомпетентность в рамках компетентностного подхода в образовании / О.А. Шабанов // ЧиО. – 2015. – № 3 (44). – С. 53–56.

164. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие, 2-е изд., перераб. и доп. / В.Д. Шадриков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.

165. Шакуров, Р.Х. Как определить качество педагогической деятельности / Р.Х. Шакуров // Специалист. – 1995. – № 1. – С. 25–28.

166. Шелтен, А. Введение в профессиональную педагогику: учебное пособие / А. Шелтен. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. – 288 с.

167. Шиманская, Т.Л. Аутопсихологическая компетентность личности: содержательные аспекты / Т.Л. Шиманская // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2006. – № 3. – С. 70–71.

168. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: дисс. ... д-ра психол. наук / Л.Б. Шнейдер. – М., 2001. – 272 с.
169. Щедровицкий, Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М. М.: Школа Культурной Политики, 1995. – 800 с.
170. Щербакова, Т.Н. Творчество в деятельности современного педагога // Актуальные вопросы современной педагогики / Т.Н. Щербакова. – Уфа, 2013. С. 21–25.
171. Щербакова, Т.Н. Психологическая компетентность учителя: акмеологический анализ: дисс. ... канд. психол. наук / Т.Н. Щербакова. – Ставрополь, 2006. – 505 с.
172. Щербакова, Т.Н. Аутопсихологическая компетентность как фактор достижения успеха субъекта профессиональной деятельности / Т.Н. Щербакова, А.В. Кичак, Т.В. Лобода // Психологические практики в российском образовании: инновационный ракурс: материалы Международной юбилейной интернет-конференции / под ред. С.В. Недбаевой. – Армавир: РИЦ АГПУ, 2018. – С. 213–217.
173. Biggs, J.V. The role of meta-learning in study processes / J.V. Biggs // *British Journal of Educational Psychology*, 55. – P. 185–212.
174. Brown, B.R. Meta-Competence: A Recipe for Reframing the Competence Debate / B.R. Brown // *Personnel Review*, 22(6). – P. 25–32.
175. Caplan, G. Emotional crises Text. / G. Caplan // *The encyclopedia of mental health*. N. Y., 1963. – V. 2. – 532 p.
176. Cordes, S.L. Patterns of burn-out among managers and professionals: A comparison of models Text. / S.L. Cordes, T.W. Dougherty, M. Blum // *J. of Organizational Behavior*. 1997. V. 18(6). – P. 685–701.
177. Felstead A. Skills and work organization in Britain: a quarter century of change / A. Felstead, D. Gallie, F. Green, G. Henseke // Centre for Labour Market Studies. University of Leicester, 2016 [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://doi.org/10.1007/s12651-016-0197-x>

178. Freudenberger, H.J. Staff burnout Text. / H.J. Freudenberger // Journal of Social Issues. 1974. – Vol. 30(1). – P. 159–166.
179. Garden A.M. Depersonalization: A valid dimension of burn-out? /A.M. Garden // Human Relations. – 1987. – Vol. 40(9). – P. 545–560.
180. Green D.E. The three factors structure of the Maslach Burnout Inventory: A multicultural, multinational confirmatory study / D.E. Green, F.N. Walkey, A.J. Taylor // Journal of Social Behavior and Personality. – 1991. – Vol. 6(3). – P. 453–472.
181. Jackson, S.E. Toward an understanding of the burnout phenomenon Text. / S.E. Jackson, R.L. Schwab, R.S. Schuler // Journal of Applied Psychology. 1986. – V. 71. – P. 630–640.
182. Jacobson, Q.F. Programs and techniques of crisis intervention Text. // American handbook of psychiatry / Q.F. Jacobson; ed. by S. Arieti. – N.-Y., 1974. – P. 810–825.
183. Kaplan, Andreas M.; Haenlein, Michael. Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster // Business Horizons: journal. – 2016. – Vol. 59, no. 4. – P. 441–450.
184. Khusanova, R.M. Factors of teachers' psychological health-aliment within the period of their professional activity / R.M. Khusanova // World Applied Sciences Journal. Volume 30, Issue 5, 2014. – P. 608–611.
185. Kondo, K. Burnout syndrome Text. / K. Kondo // Asian Medical Journal. 1991. – № 34 (11). – P. 49–57.
186. Korepanova, M.V., Savva, N.V., Gushcina, N.A. Formation of the auto-competence of a preschool teacher in the process of a professional development career / M.V. Korepanova, N.V. Savva, N.A. Gushcina // SHS Web of Conferences 113, 00056 (2021) [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202111300056>
187. Kuhl J. Meß-und prozeßtheoretische Analysen einiger Person-und Situationsparameter der Leistungsmotivation / J. Kuhl. – Grundmann, 1977. – Т. 117.

188. Kuunarpuu, H. The burnout syndrome Text. / H. Kuunarpuu // Проблемы практической психологии / под ред. Х. Миккина. – Таллинн, 1984.
189. Maher, E. The burnout syndrome II / E. Maher // J. of Consylting and Clinical Psychologie, 1983. № 7. P. 8–12, 220.
190. Maslach, C., Jackson, S.E. MBI: Maslach burnout inventory. / C. Maslach, S.E. Jackson. – Palo Alto. Los Angeles, 1986. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: https://www.researchgate.net/publication/277816643_The_Maslach_Burnout_Inventory_Manual
191. Mertens, D. Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft / D. Mertens // Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Stuttgart: Kohlhammer, ISSN 0340-3254, ZDB-ID 507355-8. – Vol. 7.1974, 1. – P. 36–43.
192. Miller, I.W. Learned helplessness in humans Text: a review and attribution theory model / I.W. Miller, W.H. Norman // Psychological Bulletin. 1979. – Vol. 86. – P. 93–118.
193. Overmier J.B., Seligman M.E.P. Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance responding / J.B. Overmier, M.E.P. Seligman // Journal of comparative and Physiological Psychology: journal. – 1967. – No. 63. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: https://www.researchgate.net/publication/17155992_Overmier_JB_Seligman_ME_Effects_of_inescapable_shock_upon_subsequent_escape_and_avoidance_responding_J_Comp_Physiol_Psychol_63_28-33
194. Pines A. Career burnout: causes and cures / A. Pines, E. Aronson. – New York: Free Press, 1988. – 257 p.
195. Seligman M.E.P., Helplessness: On Depression, Development, and Death / M.E.P. Seligman. – San Francisco: W.H. Freeman, 1975. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.psych.upenn.edu/seligman/positivepsychotherapyarticle.pdf>

196. Shaw, S: Development of Core Skills training in the Partner Countries [Text] / S. Shaw // Final Report for the ETF Advisory Sub-Group D, European Training Foundation / S. Shaw, June 1998. – 64 p.

197. Vishnevsky, V.A., Usaeva, N.R. Issues related with formations of teachers professional health / V.A. Vishnevsky, N.R. Usaeva // Teoria I Praktika Fizicheskoy Kultury, Issue 6. – P. 90–92

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1.

Анкета для педагогов: «Сущность педагогической профессии»

Уважаемый (-ая) коллега! Просим Вас ответить на вопросы нашей анкеты.

1. Фамилия, имя отчество,

должность _____

2. Какой продолжительности Ваш педагогический стаж?

3. Что привело Вас в педагогическую профессию, что определило Ваш выбор? (нужное подчеркнуть)

- Нравится работать с детьми
- Желание выполнять социально-ответственную деятельность (статус педагога)
- Стремление к управлению коллективом
- Нравится наличие большого количества общения на работе
- Желание воспитать, научить, помочь
- Стремление к творчеству
- Возможность саморазвития, самосовершенствования
- Продолжение семейной традиции (наличие педагогической династии)
- Значимость роли педагога, авторитет
- Стремление влиять на других, мотивы власти
- Стремление к общественному признанию через профессиональные достижения
- Желание работать в условиях социальной защищенности (деятельность,

регламентируемая четкими обязанностями, законодательством, наличие комфортных условий труда)

5. Отмечали ли Вы кризисные периоды в процессе своего профессионального становления, если да, то по каким признакам Вы их отслеживали? (нужное подчеркнуть)

- Не замечал(а)
- Снижение работоспособности
- Повышение раздражительности
- Желание уйти из профессии
- Проблемы со здоровьем (нарушение сна, аппетита (повышение или снижение),

возникновение различных неблагоприятных состояний на «нервной почве» и пр.)

- Нежелание развиваться в профессии
- Отсутствие творческих идей
- Другое _____

6. Считаете ли Вы, что длительное нахождение в профессии может негативно отражаться на личности?

- Да
- Нет

- Не задумывалась (задумывался) об этом
7. Знакомы ли Вы с таким понятием как «профессиональная деформация личности»?
- Да
 - Нет

7. Если данное понятие Вам знакомо, считаете ли Вы важным обсуждение явления «профессиональной деформации» в рамках педагогической деятельности и почему?

- Да, потому что _____
- Нет, потому что _____

8. Как Вы считаете, можно ли выделить негативные проявления у педагога в результате длительного нахождения в профессии, если да, то какие?

11. Могут ли Ваши личностные особенности вызвать затруднения в Вашей профессиональной деятельности, если да, то какие? (нужное подчеркнуть)

- У меня нет затруднений
 - Повышенная эмоциональность
 - Чрезмерная впечатлительность (принимаю все близко к сердцу)
 - Несдержанность, конфликтность
 - Неумение говорить «нет», склонность соглашаться и терпеть неприятное
 - Частая утомляемость, слабость
 - Сложность выполнять одновременно несколько дел
 - Трудность концентрации внимания на одном деле
 - Неумение планировать дела
 - Неумение переключиться с личных проблем на работу
 - Другое
-

12. Считаете ли Вы, что определенные профилактические меры по преодолению профессиональных затруднений у педагогов необходимы в процессе педагогической деятельности?

- Да
- Нет

13. Какие из предложенных вариантов профилактических мер Вы видите для себя актуальным и необходимым: (нужное подчеркнуть)

- Индивидуальная работа с психологом
 - Групповые психологические тренинги
 - Теоретические семинары и лекции (в том числе вебинары)
 - Обсуждение с коллегами сложившихся проблем в рамках специально организованных встреч
 - Чтение специализированной литературы
 - Другое _____
-

Спасибо за участие!

Приложение 2.

Результаты предварительной диагностики мотивации педагогической деятельности (методика «Сущность педагогической профессии», Н.В. Савва)

Таблица 2.1

Результаты предварительной оценки мотивов педагогической деятельности педагогов

Мотив педагогической деятельности	Абс.п ок-ль	%
Внешние мотивы	17	9,34
1.1. Стремление к общественному признанию через профессиональные достижения	9	4,95
1.2. Продолжение семейной традиции (наличие педагогической династии)	8	4,39
Широкая социальная мотивация	5	2,75
2.1. Желание выполнять социально-ответственную деятельность	5	2,75
Внутренняя мотивация	160	87,91
3.1. Нравится работать с детьми	61	33,52
3.2. Желание воспитать, научить, помочь	52	28,57
3.3. Стремление к творчеству	21	11,54
3.4. Возможность саморазвития и самосовершенствования	9	4,94
3.5. Нравится большое количество общения в работе	17	9,34
Всего:	182	100

Представленные в таблице данные позволяют определить следующее распределение профессиональной мотивации у педагогов: узкопрофессиональные и личные мотивы престижа – у 9,34% педагогов, широкая социальная мотивация – у 2,75% воспитателей, содержательная мотивация (ориентированность на процесс и результат) – у 87,91% респондентов. Преобладающая мотивация у педагогов связана с ориентированностью на процесс и содержание педагогической профессии: любовь к детям (33,52%), мотивы поддержки и помощи другим (28,57%), стремление проявлять творчество, созидать (11,54%), стремление к общению как мотивация выбора педагогической деятельности (9,34%). Следует обратить внимание, что стремление к развитию и самосовершенствованию отмечало малое число опрошенных – 4,94% воспитателей. Также было выявлено, что широкая социальная мотивация характерна только для 2,75% педагогов. В исследуемой группе отмечены мотивы престижа (9,34% ответов).

Вторая часть анкеты была направлена на выявление профессиональных и личных потребностей, оценки влияния на педагогов их профессиональной деятельности. Рассмотрим эти данные в следующей таблице.

Таблица 2.2

Результаты предварительной оценки профессиональных и личных потребностей педагогов

Профессиональные и личные потребности	Абс.п ок-ль	%
Оценка личного и профессионального самочувствия	163	100
1.1. Снижение работоспособности, утомляемость	8	4,91
1.2. Раздражительность	10	6,13

1.3. Соматические нарушения	7	4,29
1.4. Нежелание развиваться в профессии	5	3,07
1.5. Мысли о том, чтобы уйти из профессии	20	12,27
1.6. Трудности, связанные с низкой заработной платой	71	43,56
1.7. Затрудняюсь назвать	42	25,77
Признаки профессионального стресса		
2.1. Негативное влияние профессии	74	100
Присутствует	23	31,08
Отсутствует	27	36,49
Затрудняюсь ответить	24	32,43
2.2. Проявления затруднений в профессиональной деятельности	141	100
2.2.1. Отрицание затруднений	35	24,82
2.2.2. Повышенная эмоциональность и впечатлительность	14	9,93
2.2.3. Несдержанность и конфликтность	13	9,22
2.2.4. Неумение отказывать, нечеткость своих границ	46	32,62
2.2.5. Повышенная утомляемость, слабость	7	4,97
2.2.6. Нарушение внимания	18	12,77
2.2.7. Трудности планирования	8	5,67
Необходимость профилактики профессиональной деформации		
3.1. Профилактические мероприятия для педагогов	74	100
3.1.1. Нужны	52	70,27
3.1.2. Не нужны	22	29,73
3.2. Меры профессиональной поддержки для педагогов	153	100
3.2.1. Индивидуальная работа с психологом	11	7,19
3.2.2. Групповые занятия, тренинги	14	9,15
3.2.3. Теоретические семинары, лекции, вебинары	10	6,54
3.2.4. Круглые столы с коллегами	21	13,72
3.2.5. Чтение специальной литературы и самообразование	17	11,11
3.2.6. Оптимизация рабочего графика, снижение нагрузки	31	20,26
3.2.7. Материальное стимулирование	49	32,03

Большинство педагогов указывает на недовольство заработной платой и потребность улучшения своего материального положения (43,56% всех ответов), либо затрудняются в формулировке (25,77% респондентов). У ряда опрошенных не удовлетворены базовые личные и профессиональные потребности, в связи с чем, они думают об уходе из профессии (12,27% педагогов). Эмоциональное напряжение отметили 6,13%, утомление – 4,91%, проблемы со здоровьем – 4,29% опрошенных.

Отрицание негативного влияния профессии на продуктивность в профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования отмечено у 36,49%, неопределенность в оценке – у 32,43% и лишь 31,08% педагогов дошкольных образовательных организаций ответили, что негативное влияние профессии имеет место. При выявлении характера затруднений часть опрошенных вновь показывает отрицание трудностей в профессиональной деятельности (24,82%). Большое количество ответов при указании затруднений было отнесено к нечеткости своих психологических границ и трудностям отказывать в просьбах другим людям (32,62%). Конкретные проблемы, связанные с нарушением внимания (12,77%), повышенной впечатлительностью и эмоциональностью (9,93%), несдержанностью и конфликтностью (9,22%) встречались реже. Реже педагоги отмечали трудности планирования собственного времени (5,67%) и повышенную утомляемость (4,97%).

О том, что профилактические меры необходимы, сообщила большая часть опрошенных (70,27%), однако некоторые педагоги считали профилактические меры ненужными (29,73%), см. рис. 2.5. Наибольший интерес воспитатели проявляли к снижению рабочей нагрузки (20,26%) и материальному поощрению (32,03%). Готовность к обмену педагогическим опытом с коллегами отметили 13,72%, стремление заниматься самообразованием и чтением специальной литературы – 11,11%, желание участвовать в тренингах – 9,15%, потребность в индивидуальной работе с психологом отмечена лишь у 7,19% педагогов, а необходимость в теоретических занятиях (семинары, вебинары, конференции, круглые столы) отмечена только 6,54% педагогов.

Опросник САН (самочувствие, активность настроение)

(авторы В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай и М.П. Мирошников).

Инструкция.

Вам предлагается описать свое состояние, которое Вы испытываете в настоящий момент. С помощью таблицы, состоящей из 30 полярных признаков, Вы должны в каждой паре выбрать ту характеристику, которая наиболее точно описывает Ваше состояние, и отметить цифру, которая соответствует степени (силе) выраженности данной характеристики.

Обработка и интерпретация результатов:

При подсчете крайняя степень выраженности негативного полюса пары оценивается в один балл, а крайняя степень выраженности позитивного полюса пары – в семь баллов. При этом нужно учитывать, что полюса шкал постоянно меняются, но положительные состояния всегда получают высокие баллы, а отрицательные – низкие. Полученные баллы группируются в соответствии с ключом в три категории, и подсчитывается количество баллов по каждой из них. Самочувствие – сумма баллов по шкалам №: 1, 2, 7, 8, 13, 14, 19, 20, 25, 26; Активность – сумма баллов по шкалам №: 3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28; Настроение – сумма баллов по шкалам №: 5, 6, 11, 12, 17, 18, 23, 24, 29, 30. Полученные результаты по каждой категории делятся на 10. Средний балл шкалы равен 4. Оценки, превышающие 4 балла, говорят о благоприятном состоянии испытуемого, оценки ниже четырех свидетельствуют об обратном. Нормальные оценки состояния лежат в диапазоне 5–5,5 баллов. Следует учесть, что при анализе функционального состояния важны не только значения отдельных его показателей, но и их соотношение. В частности, у отдохнувшего человека оценки самочувствия, активности, настроения обычно примерно равны, а по мере нарастания усталости соотношение между ними изменяется за счет относительного снижения самочувствия и активности по сравнению с настроением.

Типовая карта методики САН

Ф.И.О. _____

Пол _____ Возраст _____ Дата _____ Время _____

1. Самочувствие хорошее 3 2 1 0 1 2 3 Самочувствие плохое

2. Чувствую себя сильным 3 2 1 0 1 2 3 Чувствую себя слабым

3. Пассивный 3 2 1 0 1 2 3 Активный

4. Малоподвижный 3 2 1 0 1 2 3 Подвижный

5. Веселый 3 2 1 0 1 2 3 Грустный

6. Хорошее настроение 3 2 1 0 1 2 3 Плохое настроение

7. Работоспособный 3 2 1 0 1 2 3 Разбитый
8. Полный сил 3 2 1 0 1 2 3 Обессиленный
9. Медлительный 3 2 1 0 1 2 3 Быстрый
10. Бездеятельный 3 2 1 0 1 2 3 Деятельный
11. Счастливый 3 2 1 0 1 2 3 Несчастный
12. Жизнерадостный 3 2 1 0 1 2 3 Мрачный
13. Напряженный 3 2 1 0 1 2 3 Расслабленный
14. Здоровый 3 2 1 0 1 2 3 Больной
15. Безучастный 3 2 1 0 1 2 3 Увлеченный
16. Равнодушный 3 2 1 0 1 2 3 Вволнованный
17. Восторженный 3 2 1 0 1 2 3 Унылый
18. Радостный 3 2 1 0 1 2 3 Печальный
19. Отдохнувший 3 2 1 0 1 2 3 Усталый
20. Свежий 3 2 1 0 1 2 3 Изнуренный
21. Сонливый 3 2 1 0 1 2 3 Возбужденный
22. Желание отдохнуть 3 2 1 0 1 2 3 Желание работать
23. Спокойный 3 2 1 0 1 2 3 Озабоченный
24. Оптимистичный 3 2 1 0 1 2 3 Пессимистичный
25. Выносливый 3 2 1 0 1 2 3 Легко утомляемый
26. Бодрый 3 2 1 0 1 2 3 Вялый
27. Соображать трудно 3 2 1 0 1 2 3 Соображать легко
28. Рассеянный 3 2 1 0 1 2 3 Внимательный
29. Полный надежд 3 2 1 0 1 2 3 Разочарованный
30. Довольный 3 2 1 0 1 2 3 Недовольный

Опросник для оценки профессиональной дезадаптации (Э.Э. Сыманюк)

Инструкция.

Вам будет предложен ряд утверждений. Определите, соответствуют ли они вашему состоянию. Не следует тратить много времени на обдумывание, отвечайте быстро. Возможно, некоторые утверждения вызовут у вас затруднение, в этом случае знак ответа (+) поставьте в графе «Соответствует частично». Но старайтесь давать ответ более определенный.

Опросник:

1. Чаще всего у меня хорошее самочувствие.
2. Обычно у меня хорошее настроение.
3. У меня много различных интересов помимо работы.
4. Я стал раздражительным.
5. Я стал чаще болеть в последнее время.
6. Мне нравится работать в коллективе.
7. У меня постоянно меняется настроение.
8. В последнее время я чувствую общее недомогание.
9. У меня ровный и спокойный характер.
10. Меня часто одолевают мрачные мысли.
11. Мои близкие начали замечать, что у меня портится характер.
12. Мне стало трудно общаться с новыми людьми.
13. У меня часто бывает подавленное настроение.
14. В последнее время меня стали раздражать вещи, к которым я раньше относился спокойно.
15. Я стал вялым и безразличным.
16. Я часто бываю веселым и общительным.
17. Мне стало неприятно бывать в местах, где собирается много людей.
18. Я стал часто ссориться со своими родными и коллегами.
19. В последнее время мне реже, чем обычно хочется встречаться со своими знакомыми.
20. Я с удовольствием прихожу на работу.
21. Моя работа мне перестала нравиться.
22. Обычно я работаю легко, без напряжения.
23. В начале смены мне трудно собраться с силами, чтобы начать работу.
24. Во время работы я часто отвлекаюсь на посторонние мысли, забываю, что нахожусь на рабочем месте.
25. Мне всегда хочется как можно быстрее закончить работу и уйти домой.
26. Мой рабочий день обычно пролетает незаметно.
27. Я без труда справляюсь с нормой.
28. Мне часто приходится заставлять себя работать внимательнее.
29. В последнее время мне стало труднее работать.
30. Я часто ловлю себя на мысли, что мне просто ничего не хочется.
31. Я стал пассивным.
32. Я стал забывчивым.
33. Мне трудно удержать в памяти даже те дела, которые надо сделать сегодня.
34. После работы я всегда чувствую себя разбитым.

35. В свободное время мне ничем не хочется заниматься, только лечь и отдохнуть.
36. При чтении книги на меня нападает сонливость.
37. Когда я читаю, мне приходится напрягать глаза.
38. Я постоянно испытываю неприятные ощущения в глазах.
39. В последнее время я стал хуже видеть.
40. Меня мучают боли в висках и во лбу.
41. Когда я работаю, у меня почти все время болит спина и шея.
42. У меня отекают ноги.
43. У меня иногда возникает ощущение тошноты.
44. У меня часто болит голова.
45. У меня бывают головокружения.
46. Я чувствую постоянную тяжесть в голове.
47. У меня бывает ощущение шума и звона в ушах.
48. Иногда у меня перед глазами как будто летают блестящие мушки.
49. У меня бывают приступы сердцебиения.
50. У меня появилась одышка.
51. Иногда у меня бывает ощущение, что мне трудно вдохнуть.
52. Я стал часто покрываться испариной.
53. У меня легко потеют ладони.
54. У меня часто выступают красные пятна на шее и щеках.
55. Я легко засыпаю ночью.
56. Я постоянно хочу спать днем.
57. Обычно я сплю крепко.
58. У меня чаще всего беспокойный сон.
59. После пробуждения я засыпаю с трудом.
60. Утром мне трудно проснуться.
61. После сна я обычно встаю вялым, плохо отдохнувшим.
62. У меня часто бывает бессонница.
63. Я все время чувствую себя усталым.
64. Я чувствую себя абсолютно здоровым человеком.

Лист ответов:

Фамилия, имя, отчество _____
 Возраст _____
 Профессия _____
 Специальность _____
 Стаж _____

Номер утверждения	Соответствует полностью	Соответствует частично	Не соответствует
1.			
...			
64.			

Обработка результатов:

Сопоставить ответы испытуемого с дешифратором. Подсчитайте общее количество ответов, совпадающих с дешифратором. Каждый совпадающий ответ оценивается в 2 балла, ответ «Соответствует частично» – в 1 балл, максимально возможное количество баллов – 128.

Подсчитайте количество баллов по отдельным признакам. Дайте оценку уровня дезадаптации: 96 баллов и более – высокий уровень дезадаптации, требующий принятия неотложных мер (психологических и медицинских); от 65 до 95 баллов – выраженный уровень дезадаптации; от 2 до 64 баллов – умеренный уровень дезадаптации; до 32 баллов – низкий уровень. Количество баллов по отдельным признакам указывает на источники дезадаптации.

Ключ:

1. Нет	17. Да.	33. Да.	49. Да.
2. Нет.	18. Да.	34. Да.	50. Да.
3. Нет.	19. Да.	35. Да.	51. Да.
4. Да.	20. Нет.	36. Да.	52. Да.
5. Да.	21. Да.	37. Да.	53. Да.
6. Нет.	22. Нет.	38. Да.	54. Да.
7. Да.	23. Да.	39. Да.	55. Нет.
8. Да.	24. Да.	40. Да.	56. Да.
9. Нет.	25. Да.	41. Да.	57. Нет.
10. Да.	26. Нет.	42. Да.	58. Да.
11. Да	27. Нет.	43. Да.	59. Да.
12. Да.	28. Да.	44. Да.	60. Да.
13. Да.	29. Да.	45. Да.	61. Да.
14. Да.	30. Да.	46. Да.	62. Да.
15. Да.	31. Да.	47. Да.	63. Да.
16. Нет.	32. Да.	48. Да.	64. Нет.

Дешифратор:

Признак	Номера утверждений
Ухудшение самочувствия: -эмоциональные нарушения -особенности отдельных психических процессов -снижение общей активности -ощущение усталости	2, 4, 7, 10, 13, 14, 15, 31 24, 28, 32, 33 22, 23, 27, 29, 36 1, 8, 30, 34, 35, 63
Соматовегетативные нарушения	5, 37–54, 64
Нарушение цикла «сон-бодрствование»	55–62
Особенности социального взаимодействия	3, 6, 9, 11, 12, 16–19
Снижение мотивации к деятельности	20, 21, 25, 26

Анкета для педагогов: «Оценка уровня готовности педагога к развитию»
(методика В.И. Зверевой, Н.В. Немовой)

Анкета № 1

Цель: выявить способности учителя к саморазвитию.

Отвечая на вопросы анкеты, поставьте, пожалуйста, около каждого номера балл:

5 – если данное утверждение полностью соответствует вашему мнению;

4 – скорее соответствует, чем нет;

3 – и да, и нет;

2 – скорее не соответствует;

1 – не соответствует.

	Я стремлюсь изучить себя.	
	Я оставляю время для развития, как бы ни был занят работой и домашними делами.	
	Возникающие препятствия стимулируют мою активность.	
	Я ищу обратную связь, так как это помогает мне узнать и оценить себя.	
	Я рефлексирую свою деятельность, выделяя для этого специальное время.	
	Я анализирую свои чувства и опыт.	
	Я много читаю.	
	Я широко дискутирую по интересующим меня вопросам.	
	Я верю в свои возможности.	
	Я стремлюсь быть более открытым человеком.	
	Я осознаю то влияние, которое оказывают на меня окружающие люди.	
	Я управляю своим профессиональным развитием и получаю положительные результаты.	
	Я получаю удовольствие от освоения нового.	
	Возрастающая ответственность не пугает меня.	
	Я положительно отнесся бы к продвижению по службе.	

Анкета № 2

Цель: выявить факторы, стимулирующие и препятствующие обучению, развитию и саморазвитию учителей в школе.

Оцените, пожалуйста, перечисленные ниже факторы по пятибалльной шкале:

5 – да (препятствуют или стимулируют);

4 – скорее да, чем нет;

3 – и да, и нет;

2 – скорее нет;

1 – нет.

Препятствующие факторы:		
	Собственная инерция.	
	Разочарование из-за имевшихся ранее неудач.	
	Отсутствие поддержки и помощи в этом вопросе со стороны руководителей.	
	Враждебность окружающих (зависть, ревность и т.п.), плохо воспринимающих в Вас перемены и стремление к новому.	

	Неадекватная обратная связь с членами коллектива и руководством, т.е. отсутствие объективной информации о себе.	
	Состояние здоровья.	
	Недостаток времени.	
	Ограниченные ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства.	
Стимулирующие факторы:		
	Методическая работа.	
	Обучение на курсах.	
	Пример и влияние коллег.	
	Пример и влияние руководителей.	
	Организация труда в школе.	
	Внимание к этой проблеме руководителей.	
	Доверие.	
	Новизна деятельности, условия работы и возможность экспериментирования.	
	Занятия самообразованием.	
	Интерес к работе.	
	Возрастающая ответственность.	
	Возможность получения признания в коллективе.	

Обработка анкет

Посчитайте общую сумму баллов по первой анкете.

Если у вас набралось **55 и более баллов**, вы активно реализуете свои потребности в саморазвитии.

Набрав **от 36 до 54 баллов**, вам придется признать, что у вас отсутствует сложившаяся система саморазвития, ориентация на развитие сильно зависит от условий.

Набрав **от 15 до 35 баллов**, вы должны понять, что находитесь в стадии остановившегося развития.

Данные заносятся в таблицу.

Сумма баллов по второй анкете также заносятся в таблицу.

Коэффициент развития (К) вычисляется по формуле:

$$K = \frac{K \text{ (фактическое)}}{K \text{ (максимальное)}}$$

Где: К (фактическое) – суммарное число баллов, проставленных в анкетах,

К (максимальное) – максимально возможное количество баллов в анкетах.

Занесите данные в таблицу:

Обучение, развитие и саморазвитие педагога

№ п/п	Способность педагогов к самообразованию	Ф.И.О. педагога	Стимулирующие факторы	Препятствующие факторы	Система мер
1	Активное развитие				
2	Несложившееся развитие				
3	Остановившееся развитие				

Приложение 6.

Соотношение критериев для качественной оценки компонентов аутокомпетентности с диагностическими показателями

Компонент аутокомпетентности	Показатель аутокомпетентности	Диагностические показатели, ‰
личностный	<ul style="list-style-type: none"> • способность к самодиагностике; • способность к самокоррекции; • владение системой субъективного контроля; • рефлексия. 	<ul style="list-style-type: none"> Эмоциональные нарушения (ЭН), ‰ Особенности отдельных психических процессов (ООПП), ‰ Снижение общей активности (СОА), ‰ Ощущение усталости (ОУ), ‰ Соматовегетативные нарушения (СН), ‰ Нарушение цикла «сон-бодрствование» (НЦ «СБ»), ‰ Самочувствие (С), баллы Активность (А), баллы Настроение (Н), баллы
Социально-коммуникативный	<ul style="list-style-type: none"> • способность к установлению конструктивных коммуникаций с субъектами образовательной деятельности; • внутренний локус контроля; • рефлексия; • способность к самостоятельному и ответственному выбору методов взаимодействия с субъектами образования; • способность к эмпатии. 	<ul style="list-style-type: none"> Особенности социального взаимодействия (ОСВ), ‰ Общие показатели дезадаптации (ОПД), ‰
Профессионально-деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> • способность решать профессионально-личностные задачи; • способность осуществлять адекватное самооценивание процесса и результатов педагогической деятельности; • самостоятельность; • ответственность в организации профессиональной деятельности; • рефлексия. 	<ul style="list-style-type: none"> Снижение мотивации к деятельности (СМД), ‰ Готовность к развитию (ГР), баллы

Соотношение уровней аутокомпетентности с критериями оценки
диагностических показателей

Название методики	Уровень	Количественный показатель	Характеристика	Уровень аутокомпетентности
Опросник САН (самочувствие, активность настроение)	низкий	4 балла и ниже	неблагоприятное состояние	Низкий (пороговый) Неосознанная аутоНЕкомпетентность
	средний	4 - 5,5 баллов	благоприятное состояние	Средний (базовый) Осознанная аутоНЕкомпетентность
	высокий	5,5 баллов и выше	высокий эмоциональный и физический тонус	Средне-высокий Осознанная аутокомпетентность
Методика «Опросник для оценки профессиональной дезадаптации»	низкий	25% и ниже	Нет проявлений дезадаптации	Средне-высокий (осознанная аутокомпетентность)
	выраженный	25 до 50%	Выраженный уровень дезадаптации	Средний (базовый) осознанная аутоНЕкомпетентность
	высокий	50% и выше	Высокий уровень дезадаптации, требующий принятия неотложных мер	Низкий (пороговый) неосознанная аутоНЕкомпетентность
Анкета для педагогов: «Оценка уровня готовности педагога к развитию»	Высокий (активное развитие)	55 и более баллов	Педагог активно реализует свои потребности в саморазвитии.	Средне-высокий (осознанная аутокомпетентность)
	Средний (несложившееся развитие)	36 до 54 баллов	У педагога отсутствует сложившаяся система саморазвития, ориентация на развитие сильно зависит от условий.	Средний (базовый) осознанная аутоНЕкомпетентность
	низкий (остановившееся развитие)	15 до 35 баллов	Педагог находится в стадии остановившегося развития.	Низкий (пороговый) неосознанная аутоНЕкомпетентность

*Отсутствие высокого (оптимального) уровня аутокомпетентности в таблице обусловлено тем, что переход на этот уровень возможен только во внутреннем плане действий и его невозможно отследить при помощи диагностического инструментария. Он проявляется при оценке педагогом своих достижений в процессе профессионального становления.

Приложение 8.

Анализ данных, полученных в ходе основной диагностики на этапе констатирующего эксперимента

Таблица 8.1.

Динамика сформированности компонентов аутокомпетентности педагогов

Компонент АК	Шкалы	Экспериментальная группа (ЭГ)	Группа первичной профессионализации (ГПП)	Контрольная группа (КГ)
Личностный	С, средний балл	5,7	5,52	6,2
	А, средний балл	5,31	5,19	5,48
	Н, средний балл	5,92	5,85	5,79
Социально-коммуникативный	ОСВ, средние значения %	21,21	21,06	23,23
	ОПД, средние значения %	37,17	34,85	34,9
Профессионально-деятельностный	СМД, средние значения %	21,57	22,29	22,13
	ГР, средние баллы	53,76	52,27	54,04

* С – самочувствие; А – активность; Н – настроение; ОСВ – особенности социального взаимодействия; ОПД – особенности профессиональной дезадаптации; СМД – снижение мотивации к деятельности; ГР – готовность к развитию.

Из таблицы III можно видеть, что в исследуемой выборке в оценке *личностного компонента в структуре аутокомпетентности* имеет место выраженное снижение общей активности, изменения в функционировании отдельных психических процессов и др. Значимые показатели (особенности отдельных психических процессов, общая активность и др.) представлены на среднем (базовом) уровне (уровень осознанной аутоНЕкомпетентности). Это отражает недостаточную способность педагога к самодиагностике своего физического и психологического состояния и нехваткой навыков к самокоррекции, несвоевременные реакции на поведение воспитанников, недостаточный контроль своего настроения в эмоциональных контактах с детьми, родителями, коллегами. Сниженная способность к саморегуляции может быть причиной повышенной утомляемости и снижении продуктивности профессиональной деятельности.

Для педагогов наиболее характерно снижение общей активности. Несмотря на то, что средние значения по отдельным параметрам личностного компонента соответствуют средне-высокому уровню, по параметру «активность» показатели снижены. Это согласуется

с результатами предварительной диагностики: недостаточный уровень активности, проявляющийся: у педагогов со стажем в отсутствии инициативы, нежелании участвовать в инновационной деятельности, осваивать новые педагогические технологии и др.; у начинающих специалистов – в тревоге и неуверенности за результат педагогической деятельности, что является препятствием в профессиональном саморазвитии.

При оценке *социально-коммуникативного компонента* выявлен средне-низкий уровень нарушений в процессе профессиональной коммуникации и адаптации, что соотносится со средне-высоким (продвинутым) (осознанная аутокомпетентность) уровнем аутокомпетентности. Педагоги способны находить конструктивные выходы из большинства конфликтных ситуаций, выстраивать отношения с детьми, родителями и коллегами на основе эмпатии и внутреннего локуса контроля, что проявляется в позиции сотрудничества. Однако целесообразность повышения уровня социально-коммуникативного компонента обусловлена необходимостью расширения репертуара коммуникативных навыков, что позволит повысить уверенность педагогов со стажем в ситуациях, требующих устойчивого эмоционального состояния во взаимодействия с участниками образовательных отношений (конфликтные ситуации, неадекватное поведение ребенка, необоснованные требования со стороны родителей и др.); а у группы начинающих воспитателей позволит упрочить их социально-коммуникативный статус.

Профессионально-деятельностный компонент аутокомпетентности характеризуется показателями, соответствующими средне-высокому уровню развития аутокомпетентности (осознанная аутокомпетентность). Это свидетельствует, что педагоги не проявляют выраженных признаков профессиональных деструкций. Но при этом отмечается снижение мотивации к деятельности, что также соответствует среднему (базовому) (осознанная аутоНЕкомпетентность) уровню развития аутокомпетентности и требует внимания при построении формирующей части эксперимента. Педагоги на данном уровне затрудняются в постановке адекватных целей профессионального развития и не обладают достаточным количеством ресурсов (знания, способы достижения, волевые навыки и др.) для их достижения. Важно создавать условия поддержки педагогов для стимулирования профессионального развития и становления, особенно на стадии первичной профессионализации. Средний балл готовности к развитию невысокий – от 52,27 до 54,04 и соответствует показателям второй группы «несложившегося развития», что соотносится со средним (базовым) уровнем развития аутокомпетентности (осознанная аутоНЕкомпетентность).

Следует особо отметить, что различия показателей в группе первичной профессионализации, экспериментальной и контрольной группах можно считать ничтожными, что подтверждается при сопоставлении средних значений по критерию Стьюдента для непарных выборок. По всем компонентам АК значения $p > 0.05$ за исключением параметра «Активность», средние баллы по которой оказались достоверно ниже в группе первичной профессионализации. Данная особенность также согласуется с выводами о необходимости поддержки начинающих педагогов. Таким образом, можно сказать, что на этапе констатирующего эксперимента было выполнено условие равнозначности групп.

Таблица 8.2.

Оценка препятствующих и стимулирующих факторов профессионального развития педагогов (анкета «Оценка уровня готовности педагога к развитию» авторы В.И. Зверева, Н.В. Немова), средние баллы

Факторы	Содержание факторов	Экспериментальная группа	Группа первичной профес-сии	Контрольная группа
Пре пят ств ую щие	СИ	3,64	3,28	3,10
	РИН	2,94	2,76	2,79

	ОПП	2,94	2,68	2,81
	ВО	2,52	2,39	2,42
	НОС	2,88	2,71	2,75
	СЗ	2,61	2,80	2,82
	НВ	3,12	2,79	2,96
	ОР	3,09	2,91	3,07
Стимулирующие	МР	3,82	4,07	4,00
	ОК	4,15	4,26	4,21
	ПВК	4,12	4,14	3,94
	ПВР	3,45	3,46	3,67
	ОТШ	3,85	3,87	3,85
	ВПР	3,70	3,80	3,64
	Д	4,52	4,61	4,57
	НДВЭ	3,88	3,93	3,69
	ЗС	3,94	4,03	4,04
	ИР	4,61	4,59	4,50
	ВО	3,82	3,78	3,82
	ВППК	3,55	3,68	3,69

* СИ - собственная инерция; РИН - разочарование из-за имеющихся неудач; ОПП - отсутствие поддержки и помощи со стороны руководителей; ВО - враждебность окружающих (зависть, ревность и т.п.); НОС - неадекватная обратная связь с коллективом и руководством; СЗ - состояние здоровья; НВ - недостаток времени; ОР - ограниченные ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства; МР - методическая работа; ОК - обучение на курсах; ПВК - пример и влияние коллег; ПВР - пример и влияние руководителей; ОТШ - организация труда в школе; ВПР - внимание к этой проблеме руководителей; Д – доверие; НДВЭ - новизна деятельности и возможность экспериментирования; ЗС - занятия самообразованием; ИР - интерес к работе; ВО - возрастающая ответственность; ВППК - возможность получения признания в коллективе; ВППО – возможность получить признание в коллективе.

Из таблицы П2 можно видеть, что наиболее часто в качестве препятствующего фактора развития педагога указывали, прежде всего, собственную инерцию, далее следовали ограниченные ресурсы и стесненные жизненные обстоятельства. Проявления враждебности со стороны окружающих явились наименее значимыми факторами, ограничивающими профессиональное развитие педагогов. Стимулирующими профессиональное развитие факторами, прежде всего, следует считать: доверие и интерес к работе. Предположительно, формирование ощущения взаимодоверия и интереса к работе могут быть условиями, которые повысят уровень развития профессионально-деятельностного компонента аутокомпетентности у педагогов. Также следует отметить, что большинство педагогов стремятся к профессиональному развитию, а менее половины – столкнулись с различными препятствиями, однако потенциально также стремятся к развитию. С целью определения особенностей структуры аутокомпетентности педагогов нами был проведен корреляционный анализ между готовностью к профессиональному развитию и личностными, а также социально-коммуникативными компонентами. Выявлено, что высокая готовность к развитию положительно коррелирует с личностным компонентом аутокомпетентности – положительным самочувствием ($p < 0,05$), а отрицательная корреляция у готовности к развитию со следующими структурами личностного компонента аутокомпетентности: эмоциональными сдвигами ($p < 0,05$), ощущением усталости ($p < 0,01$), соматовегетативными нарушениями ($p < 0,05$), общими показателями дезадаптации ($p < 0,01$).

Приложение 9.

Данные констатирующего исследования социально-коммуникативного, профессионально-деятельностного и личностного компонентов аутокомпетентности у педагогов

№ п/п	Группа: 1-эксп., 0-контр	Группа первичной профессиональной ситуации	ЭН		ООПП		СОА		ОУ		СН		НЦ «СБ»		ОСВ		СМД		Общие показатели		С	А	Н
			балл	%	балл	%	балл	%	балл	%	балл	%	балл	%	балл	%	балл	%	балл	%			
1	1	да	3	18,8	2	25	3	30	2	16,7	5	12,5	2	12,5	3	16,70	3	37,50	24	18,75	5,60	5,70	6,60
2	1	да	4	25	1	12,5	3	30	3	25	4	10	3	18,8	5	27,80	3	37,50	27	21,09	5,60	5,70	5,90
3	1	да	3	18,8	3	37,5	5	50	3	25	2	5	4	25	3	16,70	4	50,00	27	21,09	5,70	5,60	5,60
4	1	да	4	25	1	12,5	4	40	2	16,7	7	17,5	9	56,3	3	16,70	2	25,00	33	25,78	4,80	4,40	5,30
5	1	да	4	25	2	25	2	20	1	8,33	5	12,5	4	25	3	16,70	3	37,50	24	18,75	5,70	5,90	5,50
6	1	да	3	18,8	1	12,5	3	30	1	8,33	6	15	4	25	3	16,70	1	12,50	24	18,75	5,80	5,60	6,20
7	1	да	2	12,5	1	12,5	2	20	3	25	8	20	3	18,8	5	27,80	3	37,50	29	22,66	5,70	5,30	5,80
8	1	да	3	18,8	2	25	3	30	2	16,7	7	17,5	3	18,8	3	16,70	4	50,00	27	21,09	5,30	5,50	6,40
9	1	да	5	31,3	4	50	6	60	4	33,3	10	25	10	62,5	4	22,20	4	50,00	46	35,94	4,40	4,10	4,90
10	1	да	3	18,8	3	37,5	4	40	3	25	5	12,5	3	18,8	4	22,20	3	37,50	28	21,88	5,90	5,10	6,50
11	1	да	4	25	5	62,5	7	70	3	25	3	7,5	13	81,3	3	16,70	2	25,00	40	31,25	4,80	4,30	4,70
12	1	да	3	18,8	3	37,5	3	30	2	16,7	6	15	4	25	4	22,20	2	25,00	26	20,31	5,40	5,50	5,80
13	1	да	2	12,5	4	50	6	60	3	25	5	12,5	5	31,3	3	16,70	3	37,50	31	24,22	5,90	5,50	5,40
14	1	да	3	18,8	2	25	5	50	2	16,7	7	17,5	4	25	4	22,20	3	37,50	30	23,44	6,00	5,60	6,50
15	1	да	2	12,5	3	37,5	4	40	1	8,33	2	5	4	25	4	22,20	1	12,50	20	15,63	6,00	4,10	6,30
16	1	да	6	37,5	4	50	2	20	3	25	10	25	3	18,8	3	16,70	3	37,50	34	26,56	5,30	4,80	6,20

17	1	да	2	12,5	3	37,5	4	40	1	8,33	2	5	4	25	5	27,80	1	12,50	20	15,63	6,00	4,90	6,30
18	1	да	6	37,5	4	50	2	20	3	25	10	25	3	18,8	4	16,70	3	37,50	34	26,56	5,30	4,90	6,20
19	1	да	4	25	3	37,5	5	50	4	33,3	3	7,5	6	37,5	2	11,10	4	50,00	31	24,22	5,70	4,60	6,10
20	1	да	3	18,8	2	25	3	30	2	16,7	5	12,5	2	12,5	4	22,20	3	37,50	24	18,75	6,50	5,50	6,60
21	1	да	4	25	1	12,5	3	30	3	25	4	10	3	18,8	5	27,80	3	37,50	27	21,09	5,60	5,50	5,90
22	1	да	3	18,8	3	37,5	5	50	3	25	2	5	4	25	3	16,70	4	50,00	27	21,09	5,60	5,70	5,60
23	1	да	4	25	1	12,5	4	40	2	16,7	7	17,5	9	56,3	5	27,80	2	25,00	33	25,78	4,70	4,20	5,20
24	1	да	4	25	2	25	2	20	1	8,33	5	12,5	4	25	5	27,80	3	37,50	24	18,75	6,30	5,60	5,50
25	1	да	3	18,8	1	12,5	3	30	1	8,33	6	15	4	25	5	27,80	1	12,50	24	18,75	6,40	5,80	6,20
26	1	да	2	12,5	1	12,5	2	20	3	25	8	20	3	18,8	5	27,80	3	37,50	29	22,66	5,70	5,50	5,80
27	1	да	3	18,8	2	25	3	30	2	16,7	7	17,5	3	18,8	3	16,70	4	50,00	27	21,09	5,30	5,50	6,40
28	1	да	5	31,3	4	50	6	60	4	33,3	10	25	10	62,5	4	22,20	4	50,00	46	35,94	4,20	4,90	4,90
29	1	да	3	18,8	3	37,5	4	40	3	25	5	12,5	3	18,8	4	22,20	3	37,50	28	21,88	5,60	5,00	6,50
30	1	да	4	25	5	62,5	7	70	3	25	3	7,5	13	81,3	4	22,20	2	25,00	40	31,25	4,20	4,00	4,70
31	1	да	3	18,8	3	37,5	3	30	2	16,7	6	15	4	25	3	16,70	2	25,00	26	20,31	5,40	5,60	5,80
32	1	да	2	12,5	4	50	6	60	3	25	5	12,5	5	31,3	5	27,80	3	37,50	31	24,22	5,90	5,70	5,40
33	1	да	3	18,8	2	25	5	50	2	16,7	7	17,5	4	25	3	16,70	3	37,50	30	23,44	6,00	5,60	6,50
34	1	нет	7	43,8	4	50	6	60	2	16,7	11	27,5	4	25	3	16,70	2	25,00	39	30,47	4,80	3,70	4,90
35	1	нет	2	12,5	2	25	4	40	3	25	4	10	2	12,5	2	11,10	3	37,50	22	17,19	5,80	5,50	5,50
36	1	нет	2	12,5	3	37,5	3	30	2	16,7	4	10	4	25	5	27,80	3	37,50	24	18,75	6,20	4,10	5,90
37	1	нет	4	25	3	37,5	4	40	3	25	6	15	3	18,8	5	27,80	3	37,50	30	23,44	6,20	5,60	6,30
38	1	нет	2	12,5	2	25	4	40	3	25	5	12,5	3	18,8	4	22,20	4	50,00	27	21,09	7,00	5,60	7,00
39	1	нет	3	18,8	4	50	3	30	2	16,7	3	7,5	3	18,8	3	16,70	2	25,00	23	17,97	7,00	5,70	6,50
40	1	нет	6	37,5	3	37,5	3	30	4	33,3	11	27,5	4	25	5	27,80	4	50,00	37	28,91	5,20	5,50	6,50
41	1	нет	3	18,8	1	12,5	3	30	3	25	5	12,5	2	12,5	1	5,56	3	37,50	21	16,41	5,20	5,70	6,90
42	1	нет	1	6,25	2	25	1	10	1	8,33	4	10	6	37,5	5	27,80	1	12,50	19	14,84	5,90	4,70	5,30
43	1	нет	2	12,5	3	37,5	2	20	3	25	3	7,5	3	18,8	5	27,80	3	37,50	22	17,19	5,70	5,50	5,60

44	1	нет	3	18,8	1	12,5	4	40	5	41,7	5	12,5	4	25	5	27,80	5	62,50	29	22,66	5,70	5,90	5,50
45	1	нет	2	12,5	2	25	3	30	3	25	6	15	4	25	5	27,80	3	37,50	27	21,09	5,80	5,60	5,80
46	1	нет	4	25	3	37,5	2	20	4	33,3	3	7,5	4	25	2	11,10	3	37,50	25	19,53	5,40	5,70	6,40
47	1	нет	3	18,8	2	25	3	30	4	33,3	3	7,5	3	18,8	2	11,10	4	50,00	24	18,75	6,00	5,50	5,70
48	1	нет	1	6,25	3	37,5	5	50	4	33,3	5	12,5	2	12,5	1	5,56	4	50,00	25	19,53	5,50	5,90	6,20
49	1	нет	4	25	3	37,5	3	30	2	16,7	4	10	4	25	5	27,80	2	25,00	25	19,53	5,80	5,90	6,00
50	1	нет	5	31,3	2	25	2	20	7	58,3	13	32,5	3	18,8	5	27,80	5	62,50	42	32,81	4,60	4,40	4,40
51	1	нет	2	12,5	2	25	2	20	3	25	3	7,5	3	18,8	5	27,80	3	37,50	21	16,41	5,90	5,40	6,10
52	1	нет	2	12,5	3	37,5	3	30	1	8,33	6	15	2	12,5	4	22,20	1	12,50	22	17,19	5,70	5,80	6,10
53	1	нет	1	6,25	2	25	3	30	1	8,33	3	7,5	3	18,8	4	22,20	3	37,50	20	15,63	7,00	5,60	6,50
54	1	нет	2	12,5	1	12,5	3	30	2	16,7	4	10	3	18,8	5	27,80	4	50,00	24	18,75	6,20	6,00	6,10
55	1	нет	1	6,25	2	25	3	30	1	8,33	3	7,5	3	18,8	4	22,20	3	37,50	20	15,63	7,00	5,60	6,50
56	1	нет	2	12,5	1	12,5	3	30	2	16,7	4	10	3	18,8	5	27,80	4	50,00	24	18,75	6,20	6,00	6,10
57	1	нет	4	25	3	37,5	5	50	4	33,3	3	7,5	6	37,5	5	27,80	4	50,00	31	24,22	5,70	4,50	6,10
58	1	нет	7	43,8	4	50	6	60	2	16,7	11	27,5	4	25	3	16,70	2	25,00	39	30,47	4,80	3,70	4,90
59	1	нет	2	12,5	2	25	4	40	3	25	4	10	2	12,5	5	27,80	3	37,50	22	17,19	5,80	5,50	5,50
60	1	нет	2	12,5	3	37,5	3	30	2	16,7	4	10	4	25	3	16,70	3	37,50	24	18,75	6,20	5,40	5,90
61	1	нет	4	25	3	37,5	4	40	3	25	6	15	3	18,8	5	27,80	3	37,50	30	23,44	6,20	6,00	6,30
62	1	нет	2	12,5	2	25	4	40	3	25	5	12,5	3	18,8	5	27,80	4	50,00	27	21,09	7,00	5,60	7,00
63	1	нет	3	18,8	4	50	3	30	2	16,7	3	7,5	3	18,8	5	27,80	2	25,00	23	17,97	7,00	6,30	6,50
64	1	нет	6	37,5	3	37,5	3	30	4	33,3	11	27,5	4	25	2	11,10	4	50,00	37	28,91	5,20	5,50	6,50
65	1	нет	3	18,8	1	12,5	3	30	3	25	5	12,5	2	12,5	1	5,56	3	37,50	21	16,41	5,20	5,70	6,90
66	1	нет	1	6,25	2	25	1	10	1	8,33	4	10	6	37,5	5	27,80	1	12,50	19	14,84	5,90	4,80	5,30
67	1	нет	2	12,5	3	37,5	2	20	3	25	3	7,5	3	18,8	5	27,80	3	37,50	22	17,19	5,70	5,50	5,60
68	1	нет	3	18,8	1	12,5	4	40	5	41,7	5	12,5	4	25	2	11,10	5	62,50	29	22,66	5,70	5,90	5,50
69	1	нет	2	12,5	2	25	3	30	3	25	6	15	4	25	4	22,20	3	37,50	27	21,09	5,80	5,60	5,80
70	1	нет	4	25	3	37,5	2	20	4	33,3	3	7,5	4	25	2	11,10	3	37,50	25	19,53	5,40	5,70	6,40

71	1	нет	3	18,8	2	25	3	30	4	33,3	3	7,5	3	18,8	5	27,80	4	50,00	24	18,75	6,00	5,50	5,70
72	1	нет	1	6,25	3	37,5	5	50	4	33,3	5	12,5	2	12,5	1	5,56	4	50,00	25	19,53	5,50	5,90	6,20
73	1	нет	4	25	3	37,5	3	30	2	16,7	4	10	4	25	5	27,80	2	25,00	25	19,53	5,80	5,90	6,00
74	1	нет	5	31,3	2	25	2	20	7	58,3	13	32,5	3	18,8	5	27,80	5	62,50	42	32,81	4,60	4,00	4,40
75	1	нет	2	12,5	2	25	2	20	3	25	3	7,5	3	18,8	3	16,70	3	37,50	21	16,41	5,90	4,40	6,10
76	1	нет	2	12,5	3	37,5	3	30	1	8,33	6	15	2	12,5	4	22,20	1	12,50	22	17,19	5,70	5,80	6,10
77	0	нет	3	18,8	3	37,5	5	50	2	16,7	3	7,5	6	37,5	3	16,70	5	62,50	30	23,44	5,50	5,90	6,10
78	0	нет	2	12,5	2	25	3	30	4	33,3	4	10	4	25	6	33,30	3	37,50	28	21,88	5,20	5,60	6,50
79	0	нет	3	18,8	2	25	4	40	4	33,3	6	15	4	25	5	27,80	3	37,50	28	21,88	5,00	5,70	6,00
80	0	нет	5	31,3	3	37,5	4	40	2	16,7	5	12,5	3	18,8	3	16,70	2	25,00	25	19,53	6,00	5,60	6,30
81	0	нет	4	25	2	25	3	30	1	8,33	5	12,5	3	18,8	3	16,70	3	37,50	25	21,88	5,70	5,90	6,20
82	0	нет	3	18,8	2	25	3	30	3	25	5	12,5	6	37,5	3	16,70	5	62,50	30	23,44	4,60	4,50	5,80
83	0	нет	2	12,5	2	25	3	30	3	25	4	10	2	12,5	5	27,80	1	12,50	20	17,19	4,10	5,50	5,40
84	0	нет	3	18,8	4	50	3	30	3	25	11	27,5	5	31,3	5	27,80	3	37,50	35	27,34	4,90	4,40	4,90
85	0	нет	4	25	2	25	4	40	4	33,3	15	37,5	4	25	5	27,80	2	25,00	40	31,25	4,50	5,50	4,30
86	0	нет	3	18,8	3	37,5	3	30	2	16,7	5	12,5	1	6,25	5	27,80	2	25,00	24	18,75	5,70	5,60	4,40
87	0	нет	2	12,5	3	37,5	4	40	1	8,33	6	15	2	12,5	2	11,10	2	25,00	22	17,19	5,90	5,00	5,50
88	0	нет	3	18,8	3	37,5	4	40	2	16,7	1	2,5	4	25	3	16,70	3	37,50	22	18,75	5,50	5,60	5,60
89	0	нет	1	6,25	2	25	3	30	4	33,3	15	37,5	2	12,5	2	11,10	1	12,50	30	23,44	5,00	5,10	6,00
90	0	нет	2	12,5	4	50	4	40	4	33,3	3	7,5	5	31,3	6	33,30	3	37,50	30	23,44	4,90	5,70	5,50
91	0	нет	2	12,5	1	12,5	3	30	3	25	6	15	12	75	1	5,56	1	12,50	29	22,66	5,20	5,60	6,10
92	0	нет	6	37,5	2	25	5	50	1	8,33	2	5	2	12,5	5	27,80	3	37,50	26	20,31	5,60	5,80	6,00
93	0	нет	4	25	1	12,5	4	40	2	16,7	5	12,5	2	12,5	5	27,80	1	12,50	21	16,41	6,10	6,00	5,70
94	0	нет	3	18,8	2	25	4	40	2	16,7	10	25	3	18,8	2	11,10	2	25,00	28	21,88	6,30	5,70	5,90
95	0	нет	2	12,5	2	25	4	40	1	8,33	5	12,5	4	25	3	16,70	2	25,00	23	17,97	6,20	5,80	5,80
96	0	нет	3	18,8	1	12,5	2	20	3	25	5	12,5	3	18,8	1	5,56	1	12,50	19	14,84	5,60	5,60	6,40
97	0	нет	4	25	3	37,5	2	20	4	33,3	7	17,5	8	50	5	27,80	2	25,00	33	25,78	5,20	5,40	5,40

98	0	нет	2	12,5	1	12,5	3	30	4	33,3	6	15	8	50	4	22,20	2	25,00	30	23,44	6,70	5,90	6,30
99	0	нет	7	43,8	2	25	1	10	3	25	4	10	5	31,3	8	44,40	2	25,00	32	25,00	5,60	5,90	6,40
100	0	нет	3	18,8	3	37,5	6	60	3	25	3	7,5	7	43,8	8	44,40	2	25,00	31	24,22	5,40	5,10	5,70
101	0	нет	2	12,5	2	25	5	50	2	16,7	5	12,5	2	12,5	4	22,20	3	37,50	25	19,53	5,70	5,90	5,60
102	0	нет	6	37,5	2	25	7	70	4	33,3	5	12,5	3	18,8	5	27,80	5	62,50	37	28,91	3,50	3,60	3,90
103	0	нет	2	12,5	3	37,5	3	30	2	16,7	4	10	4	25	5	27,80	4	50,00	25	23,44	5,90	5,70	5,60
104	0	нет	3	18,8	2	25	4	40	3	25	9	22,5	3	18,8	5	27,80	5	62,50	32	25,00	4,90	5,00	5,20
105	0	нет	1	6,25	4	50	4	40	1	8,33	3	7,5	10	62,5	5	27,80	3	37,50	28	21,88	5,30	5,00	5,50
106	0	нет	2	12,5	1	12,5	2	20	4	33,3	6	15	7	43,8	5	27,80	6	75,00	31	24,22	5,40	5,80	5,50
107	0	нет	2	12,5	2	25	3	30	5	41,7	2	5	4	25	5	27,80	4	50,00	26	20,31	5,00	4,50	6,40
108	0	нет	3	18,8	2	25	2	20	3	25	8	20	3	18,8	2	11,10	2	25,00	24	18,75	6,00	5,80	6,20
109	0	нет	5	31,3		37,5	3	30	2	16,7	3	7,5	3	18,8	5	27,80	3	37,50	27	21,09	5,70	5,90	5,80
110	0	нет	3	18,8	1	12,5	1	10	1	8,33	2	5	3	18,8	6	33,30	3	37,50	20	20,31	5,90	5,50	5,70
111	0	нет	2	12,5	1	12,5	4	40	2	16,7	4	10	1	6,25	5	27,80	5	62,50	22	31,25	5,70	4,70	6,00
112	0	нет	2	12,5	1	12,5	5	50	2	16,7	3	7,5	2	12,5	4	22,20	3	37,50	22	23,44	5,80	5,40	5,80
113	0	нет	3	18,8	3	37,5	5	50	2	16,7	3	7,5	6	37,5	3	16,70	5	62,50	30	23,44	5,50	5,90	5,80
114	0	нет	2	12,5	2	25	3	30	4	33,3	4	10	4	25	6	33,30	3	37,50	28	21,88	5,20	5,80	5,60
115	0	нет	3	18,8	2	25	4	40	4	33,3	6	15	4	25	2	16,70	3	37,50	28	21,88	6,10	5,80	6,90
116	0	нет	5	31,3	3	37,5	4	40	2	16,7	5	12,5	3	18,8	5	27,80	2	25,00	25	19,53	6,00	5,60	5,50
117	0	нет	3	18,8	2	25	4	40	4	33,3	6	15	4	25	5	27,80	3	37,50	28	21,88	6,10	6,00	6,90
118	0	нет	5	31,3	3	37,5	4	40	2	16,7	5	12,5	3	18,8	1	5,56	2	25,00	25	19,53	6,50	6,00	6,00
119	0	нет	4	25	2	25	3	30	1	8,33	5	12,5	3	18,8	4	22,20	3	37,50	25	19,53	6,40	5,90	6,30
120	0	нет	3	18,8	2	25	3	30	3	25	5	12,5	6	37,5	3	16,70	5	62,50	30	23,44	5,00	4,90	5,70
121	0	нет	2	12,5	2	25	3	30	3	25	4	10	2	12,5	5	27,80	1	12,50	20	15,63	4,10	5,50	5,40
122	0	нет	3	18,8	4	50	3	30	3	25	11	27,5	5	31,3	4	22,20	3	37,50	35	27,34	4,90	4,40	4,60
123	0	нет	4	25	2	25	4	40	4	33,3	15	37,5	4	25	5	27,80	2	25,00	40	31,25	5,00	5,50	5,00
124	0	нет	3	18,8	3	37,5	3	30	2	16,7	5	12,5	1	6,25	5	27,80	2	25,00	24	19,53	6,00	5,60	5,40

125	0	нет	2	12,5	3	37,5	4	40	1	8,33	6	15	2	12,5	2	11,10	2	25,00	22	17,19	5,90	5,40	6,10
126	0	нет	3	18,8	3	37,5	4	40	2	16,7	1	2,5	4	25	4	22,20	3	37,50	22	19,53	5,50	5,60	6,20
127	0	нет	1	6,25	2	25	3	30	4	33,3	15	37,5	2	12,5	2	11,10	1	12,50	30	23,44	5,30	5,10	6,00
128	0	нет	2	12,5	4	50	4	40	4	33,3	3	7,5	5	31,3	5	27,80	3	37,50	30	23,44	5,40	5,70	5,50
129	0	нет	2	12,5	1	12,5	3	30	3	25	6	15	12	75	1	5,56	1	12,50	29	22,66	5,20	5,60	6,30
130	0	нет	6	37,5	2	25	5	50	1	8,33	2	5	2	12,5	5	27,80	3	37,50	26	20,31	5,90	5,70	6,00
131	0	нет	4	25	1	12,5	4	40	2	16,7	5	12,5	2	12,5	5	27,80	1	12,50	21	16,41	6,00	5,60	6,10
132	0	нет	3	18,8	2	25	4	40	2	16,7	10	25	3	18,8	2	11,10	2	25,00	28	21,88	6,30	5,80	6,90
133	0	нет	2	12,5	2	25	4	40	1	8,33	5	12,5	4	25	3	16,70	2	25,00	23	17,97	6,10	5,80	5,80
134	0	нет	3	18,8	1	12,5	2	20	3	25	5	12,5	3	18,8	1	5,56	1	12,50	19	14,84	5,60	5,60	6,40
135	0	нет	4	25	3	37,5	2	20	4	33,3	7	17,5	8	50	5	27,80	2	25,00	33	25,78	5,20	5,40	5,20
136	0	нет	2	12,5	1	12,5	3	30	4	33,3	6	15	8	50	4	22,20	2	25,00	30	23,44	6,40	5,80	6,30
137	0	нет	7	43,8	2	25	1	10	3	25	4	10	5	31,3	8	44,40	2	25,00	32	25,00	5,80	5,90	6,40
138	0	нет	3	18,8	3	37,5	6	60	3	25	3	7,5	7	43,8	5	27,80	2	25,00	31	24,22	5,40	5,10	6,10
139	0	нет	2	12,5	2	25	5	50	2	16,7	5	12,5	2	12,5	4	22,20	3	37,50	25	19,53	5,70	5,90	6,00
140	0	нет	6	37,5	2	25	7	70	4	33,3	5	12,5	3	18,8	5	27,80	5	62,50	37	28,91	3,50	3,60	3,90
141	0	нет	2	12,5	3	37,5	3	30	2	16,7	4	10	4	25	5	27,80	4	50,00	25	28,91	5,90	5,80	5,80
142	0	нет	3	18,8	2	25	4	40	3	25	9	22,5	3	18,8	5	27,80	5	62,50	32	25,00	4,90	5,00	5,40
143	0	нет	1	6,25	4	50	4	40	1	8,33	3	7,5	10	62,5	6	33,30	3	37,50	28	21,88	5,30	5,00	5,90
144	0	нет	2	12,5	1	12,5	2	20	4	33,3	6	15	7	43,8	5	27,80	6	75,00	31	24,22	5,40	5,80	5,80
145	0	нет	2	12,5	2	25	3	30	5	41,7	2	5	4	25	5	27,80	4	50,00	26	20,31	5,00	5,30	6,00
146	0	нет	3	18,8	2	25	2	20	3	25	8	20	3	18,8	1	5,56	2	25,00	24	18,75	6,00	5,80	5,90
147	0	нет	5	31,3	3	37,5	3	30	2	16,7	3	7,5	3	18,8	6	33,30	3	37,50	27	21,09	5,70	5,90	6,00
148	0	да	3	18,8	2	25	3	30	2	16,7	5	12,5	2	12,5	4	22,20	3	37,50	24	23,44	6,00	5,90	6,20

*ЭН – эмоциональные нарушения; ООПП – особенности отдельных психических процессов; СОА – снижение общей активности; ОУ – ощущение усталости; СН – соматовегетативные нарушения; НЦ «СБ» - нарушение цикла «сон-бодрствование», ОСВ – особенности социального взаимодействия; СМД – снижение мотивации к деятельности.

Приложение 10.

Данные констатирующего исследования профессионально-деятельностного компонента аутокомпетентности у педагогов

№ п/п	Группа: 1-эксп., 0-контроль	группа первич. профессиоанализации	ГР		СИ	РН	ОПШ	ВР	НОС.	СЗ	НВ	ОР	МР	ОК	ПВК	ПВР	ОТШ	ВТР	Д	НДВЭ	ЗС	ИР	ВО	ВППО
			балл	группа																				
1	1,00	да	59,00	1	4	2	2	2	4	4	3	1	2	4	4	4	4	4	4	3	3	4	5	5
2	1,00	да	50,00	2	4	2	3	2	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	5	2	4	4	3	4
3	1,00	да	51,00	2	2	2	2	4	4	1	4	3	4	4	4	3	5	4	5	4	4	4	3	4
4	1,00	да	59,00	1	5	3	4	1	1	3	1	1	5	4	5	4	5	4	4	5	5	5	5	4
5	1,00	да	54,00	2	5	1	1	1	3	2	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6	1,00	да	48,00	2	4	2	4	3	3	1	3	4	4	5	4	2	5	4	5	4	3	5	4	2
7	1,00	да	40,00	2	4	1	2	2	2	1	4	3	5	5	4	2	2	2	5	5	5	5	3	1
8	1,00	да	64,00	1	4	5	3	1	2	3	4	4	2	2	3	3	3	3	5	3	3	5	3	3
9	1,00	да	53,00	2	4	5	5	5	1	3	2	5	5	5	5	4	3	3	5	4	4	5	4	4
10	1,00	да	49,00	2	4	3	4	5	5	5	5	5	4	3	5	5	5	5	5	5	4	5	3	3
11	1,00	да	50,00	2	2	4	5	1	2	2	1	4	4	5	3	1	2	2	4	3	5	5	4	3
12	1,00	да	48,00	2	4	4	3	3	3	4	4	4	2	3	4	2	2	4	4	3	3	4	4	4
13	1,00	да	56,00	1	4	4	2	3	3	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	2	4
14	1,00	да	61,00	1	1	4	4	2	2	1	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
15	1,00	да	44,00	2	5	3	2	2	5	3	3	1	4	4	4	4	5	2	4	3	3	5	4	3
16	1,00	да	56,00	1	3	2	2	3	4	1	3	3	2	5	5	5	3	4	3	5	4	5	5	4
17	1,00	да	41,00	2	2	3	1	3	3	2	5	4	4	3	2	2	3	4	5	4	4	4	4	3
18	1,00	да	59,00	1	4	2	2	2	2	4	3	1	2	4	4	4	4	4	4	3	3	4	5	5

19	1,00	да	50,00	2	4	2	3	2	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	5	2	4	4	3	4
20	1,00	да	51,00	2	2	2	2	4	4	1	4	3	4	4	4	3	5	4	5	4	4	4	3	4
21	1,00	да	59,00	1	5	3	4	1	1	3	1	1	5	4	5	4	5	4	4	5	5	5	5	4
22	1,00	да	54,00	2	5	1	1	1	3	2	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
23	1,00	да	48,00	2	4	2	4	3	3	1	3	4	4	5	4	2	5	4	5	4	3	5	4	2
24	1,00	да	40,00	2	4	1	2	2	2	1	4	3	5	5	4	2	2	2	5	5	5	5	3	1
25	1,00	да	64,00	1	4	5	3	1	2	3	4	4	2	2	3	3	3	3	5	3	3	5	3	3
26	1,00	да	53,00	2	4	5	5	5	1	3	2	5	5	5	5	4	3	3	5	4	4	5	4	4
27	1,00	да	49,00	2	4	3	4	5	5	5	5	5	4	3	5	5	5	5	5	5	4	5	3	3
28	1,00	да	50,00	2	2	4	5	1	2	2	1	4	4	5	3	1	2	2	4	3	5	5	4	3
29	1,00	да	48,00	2	4	4	3	3	3	4	4	4	2	3	4	2	2	4	4	3	3	4	4	4
30	1,00	да	56,00	1	4	4	2	3	3	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	2	4
31	1,00	да	61,00	1	1	4	4	2	2	1	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
32	1,00	да	44,00	2	5	3	2	2	5	3	3	1	4	4	4	4	5	2	4	3	3	5	4	3
33	1,00	да	56,00	1	3	2	2	3	4	1	3	3	2	5	5	5	3	4	3	5	4	5	5	4
34	1,00	нет	60,00	1	2	1	2	2	4	3	2	1	4	5	3	3	3	4	4	4	5	5	3	3
35	1,00	нет	55,00	1	3	1	1	1	1	3	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5
36	1,00	нет	60,00	1	2	1	2	2	4	3	2	1	4	5	3	3	3	4	4	4	5	5	3	3
37	1,00	нет	58,00	1	3	2	5	1	5	5	2	4	4	4	5	4	4	4	5	3	4	5	3	4
38	1,00	нет	60,00	1	3	1	2	3	1	3	1	2	5	5	5	4	5	5	5	4	3	5	4	4
39	0,00	нет	57,00	1	2	4	3	3	3	4	3	5	3	5	5	4	4	3	5	3	5	4	2	2
40	0,00	нет	57,00	1	4	2	3	3	4	3	2	1	5	5	4	3	4	4	4	4	4	4	5	3
41	0,00	нет	59,00	1	1	3	2	2	4	5	4	4	4	4	5	5	5	1	4	3	5	5	4	4
42	0,00	нет	42,00	2	3	5	4	3	2	2	3	4	4	5	4	4	4	3	5	5	5	5	5	5
43	0,00	нет	56,00	1	3	4	4	1	5	3	3	3	5	5	5	2	3	4	5	4	5	4	4	5
44	0,00	нет	59,00	1	3	5	2	3	1	2	3	4	5	3	5	4	3	4	5	5	4	5	2	4
45	0,00	нет	58,00	1	5	3	1	2	4	2	2	1	4	4	5	4	2	5	5	3	3	5	5	3

46	0,00	нет	50,00	2	3	2	1	3	2	3	3	2	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	4	3
47	0,00	нет	52,00	2	2	2	5	3	3	1	3	4	4	2	5	3	4	3	5	4	3	4	3	5
48	0,00	нет	56,00	1	2	1	1	5	2	4	4	2	4	5	3	3	4	4	5	3	4	4	4	3
49	0,00	нет	42,00	2	5	2	3	3	3	2	4	3	5	4	5	2	5	4	5	3	5	5	3	4
50	0,00	нет	53,00	2	4	4	3	1	1	3	2	2	3	3	5	4	4	5	5	5	5	4	2	3
51	0,00	нет	58,00	1	5	3	2	3	2	2	1	4	3	5	3	4	4	4	4	4	2	5	5	4
52	0,00	нет	44,00	2	5	1	1	1	1	3	1	3	4	5	2	2	4	4	4	5	3	4	4	4
53	0,00	нет	60,00	1	2	5	4	2	2	4	4	3	4	2	4	2	3	4	5	3	5	4	5	4
54	0,00	нет	57,00	1	1	4	2	2	1	2	4	5	5	5	2	3	4	3	5	5	2	4	3	4
55	0,00	нет	55,00	1	3	1	1	1	1	3	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5
56	0,00	нет	60,00	1	2	1	2	2	4	3	2	1	4	5	3	3	3	4	4	4	5	5	3	3
57	0,00	нет	55,00	1	3	1	1	1	1	3	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5
58	0,00	нет	60,00	1	2	1	2	2	4	3	2	1	4	5	3	3	3	4	4	4	5	5	3	3
59	0,00	нет	58,00	1	3	2	5	1	5	5	2	4	4	4	5	4	4	4	5	3	4	5	3	4
60	0,00	нет	60,00	1	3	1	2	3	1	3	1	2	5	5	5	4	5	5	5	4	3	5	4	4
61	0,00	нет	57,00	1	2	4	3	3	3	4	3	5	3	5	5	4	4	3	5	3	5	4	2	2
62	0,00	нет	57,00	1	4	2	3	3	4	3	2	1	5	5	4	3	4	4	4	4	4	4	5	3
63	0,00	нет	59,00	1	1	3	2	2	4	5	4	4	4	4	5	5	5	1	4	3	5	5	4	4
64	0,00	нет	42,00	2	3	5	4	3	2	2	3	4	4	5	4	4	4	3	5	5	5	5	5	5
65	0,00	нет	56,00	1	3	4	4	1	5	3	3	3	5	5	5	2	3	4	5	4	5	4	4	5
66	0,00	нет	59,00	1	3	5	2	3	1	2	3	4	5	3	5	4	3	4	5	5	4	5	2	4
67	0,00	нет	58,00	1	5	3	1	2	4	2	2	1	4	4	5	4	2	5	5	3	3	5	5	3
68	0,00	нет	50,00	2	3	2	1	3	2	3	3	2	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	4	3
69	0,00	нет	52,00	2	2	2	5	3	3	1	3	4	4	2	5	3	4	3	5	4	3	4	3	5
70	0,00	нет	56,00	1	2	1	1	5	2	4	4	2	4	5	3	3	4	4	5	3	4	4	4	3
71	0,00	нет	42,00	2	5	2	3	3	3	2	4	3	5	4	5	2	5	4	5	3	5	5	3	4
72	0,00	нет	53,00	2	4	4	3	1	1	3	2	2	3	3	5	4	4	5	5	5	5	4	2	3

73	0,00	нет	58,00	1	5	3	2	3	2	2	1	4	3	5	3	4	4	4	4	4	2	5	5	4
74	0,00	нет	44,00	2	5	1	1	1	1	3	1	3	4	5	2	2	4	4	4	5	3	4	4	4
75	0,00	нет	60,00	1	2	5	4	2	2	4	4	3	4	2	4	2	3	4	5	3	5	4	5	4
76	0,00	нет	57,00	1	1	4	2	2	1	2	4	5	5	5	2	3	4	3	5	5	2	4	3	4
77	0,00	нет	54,00	2	4	2	4	3	2	2	4	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	4
78	0,00	нет	58,00	1	4	1	1	2	4	3	1	4	4	4	3	3	4	3	5	4	4	4	4	5
79	0,00	нет	57,00	1	5	3	2	1	3	5	3	3	4	4	5	5	4	2	4	3	4	5	3	4
80	0,00	нет	63,00	1	3	2	2	3	3	2	4	4	5	5	3	3	4	3	5	4	5	4	4	2
81	0,00	нет	60,00	1	4	1	1	4	5	2	1	1	5	5	4	4	4	4	5	2	4	5	3	4
82	0,00	нет	53,00	2	1	3	2	2	2	3	5	5	3	4	5	4	3	4	3	4	4	4	5	3
83	0,00	нет	58,00	1	5	1	3	3	4	3	3	2	4	3	3	2	4	4	3	3	4	5	4	4
84	0,00	нет	47,00	2	3	1	1	4	3	4	3	4	5	5	4	4	4	5	5	4	3	4	4	4
85	0,00	нет	40,00	2	2	3	4	3	1	5	3	2	4	4	4	3	4	3	4	3	4	5	5	3
86	0,00	нет	52,00	2	4	1	3	2	3	4	3	4	3	4	3	4	5	4	5	4	5	4	4	4
87	0,00	нет	57,00	1	1	5	4	3	1	3	2	1	4	5	4	3	4	3	4	4	3	5	3	3
88	0,00	нет	58,00	1	3	3	5	2	2	4	3	3	5	4	5	4	3	4	5	4	4	4	4	3
89	0,00	нет	55,00	1	3	5	2	1	3	3	2	3	2	3	4	3	4	5	4	4	3	5	5	4
90	0,00	нет	57,00	1	5	1	2	2	5	3	1	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	4
91	0,00	нет	53,00	2	3	5	3	1	3	2	5	3	4	4	4	3	4	4	5	3	3	4	3	3
92	0,00	нет	61,00	1	3	4	3	1	4	3	3	4	4	3	5	4	3	2	5	4	3	4	4	4
93	0,00	нет	64,00	1	1	4	3	2	3	2	3	1	3	4	3	5	4	3	4	2	5	4	4	5
94	0,00	нет	61,00	1	1	4	2	4	4	4	2	2	2	3	4	5	4	4	5	4	5	5	4	3
95	0,00	нет	62,00	1	4	3	1	3	2	4	1	4	3	4	4	3	4	4	5	3	2	4	3	3
96	0,00	нет	51,00	2	1	3	3	5	3	1	5	4	5	5	3	4	3	3	4	4	4	4	5	4
97	0,00	нет	44,00	2	3	3	4	3	3	3	3	5	4	4	3	4	3	3	5	5	4	5	3	3
98	0,00	нет	56,00	1	3	2	3	2	5	3	5	2	5	5	3	2	4	3	4	4	4	4	5	4
99	0,00	нет	50,00	2	5	4	2	2	3	5	3	4	4	5	4	4	3	4	5	4	4	4	3	3

100	0,00	нет	56,00	1	4	2	3	3	1	2	1	1	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	3
101	0,00	нет	55,00	1	1	3	5	3	3	2	5	2	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4
102	0,00	нет	40,00	2	5	1	2	3	2	3	3	5	4	4	3	4	4	4	5	4	5	5	4	4
103	0,00	нет	58,00	1	4	3	3	1	3	1	3	2	4	5	4	3	4	3	4	4	4	4	4	5
104	0,00	нет	50,00	2	3	3	3	3	1	2	3	2	4	3	5	4	5	4	5	4	5	5	3	4
105	0,00	нет	52,00	2	5	1	2	3	2	1	5	3	3	4	5	4	4	3	4	3	4	5	3	3
106	0,00	нет	46,00	2	5	3	5	2	2	1	1	3	4	3	3	3	2	5	5	4	3	4	4	5
107	0,00	нет	44,00	2	1	5	3	3	2	1	2	3	4	4	4	3	4	3	5	4	5	5	3	4
108	0,00	нет	55,00	1	1	4	2	2	3	2	5	4	2	5	5	4	4	4	4	3	4	4	4	4
109	0,00	нет	49,00	2	3	3	5	1	1	5	2	3	5	5	4	3	4	3	5	4	4	5	3	3
110	0,00	нет	57,00	1	1	3	3	2	2	2	2	3	4	4	4	2	3	4	5	3	3	5	4	4
111	0,00	нет	53,00	2	5	3	2	1	5	1	5	2	5	5	4	4	3	4	5	4	4	5	4	4
112	0,00	нет	52,00	2	2	3	4	1	1	5	1	2	4	3	4	4	4	3	5	3	4	4	4	4
113	0,00	нет	54,00	2	4	2	4	3	2	2	4	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	4
114	0,00	нет	58,00	1	4	1	1	2	4	3	1	4	4	4	3	3	4	3	5	4	4	4	4	5
115	0,00	нет	57,00	1	5	3	2	1	3	5	3	3	4	4	5	5	4	2	4	3	4	5	3	4
116	0,00	нет	63,00	1	3	2	2	3	3	2	4	4	5	5	3	3	4	3	5	4	5	4	4	2
117	0,00	нет	57,00	1	5	3	2	1	3	5	3	3	4	4	5	5	4	2	4	3	4	5	3	4
118	0,00	нет	63,00	1	3	2	2	3	3	2	4	4	5	5	3	3	4	3	5	4	5	4	4	2
119	0,00	нет	60,00	1	4	1	1	4	5	2	1	1	5	5	4	4	4	4	5	2	4	5	3	4
120	0,00	нет	53,00	2	1	3	2	2	2	3	5	5	3	4	5	4	3	4	3	4	4	4	5	3
121	0,00	нет	58,00	1	5	1	3	3	4	3	3	2	4	3	3	2	4	4	3	3	4	5	4	4
122	0,00	нет	47,00	2	3	1	1	4	3	4	3	4	5	5	4	4	4	5	5	4	3	4	4	4
123	0,00	нет	40,00	2	2	3	4	3	1	5	3	2	4	4	4	3	4	3	4	3	4	5	5	3
124	0,00	нет	52,00	2	4	1	3	2	3	4	3	4	3	4	3	4	5	4	5	4	5	4	4	4
125	0,00	нет	57,00	1	1	5	4	3	1	3	2	1	4	5	4	3	4	3	4	4	3	5	3	3

126	0,00	нет	58,00	1	3	3	5	2	2	4	3	3	5	4	5	4	3	4	5	4	4	4	4	3
127	0,00	нет	55,00	1	3	5	2	1	3	3	2	3	2	3	4	3	4	5	4	4	3	5	5	4
128	0,00	нет	57,00	1	5	1	2	2	5	3	1	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	4
129	0,00	нет	53,00	2	3	5	3	1	3	2	5	3	4	4	4	3	4	4	5	3	3	4	3	3
130	0,00	нет	61,00	1	3	4	3	1	4	3	3	4	4	3	5	4	3	2	5	4	3	4	4	4
131	0,00	нет	64,00	1	1	4	3	2	3	2	3	1	3	4	3	5	4	3	4	2	5	4	4	5
132	0,00	нет	61,00	1	1	4	2	4	4	4	2	2	2	3	4	5	4	4	5	4	5	5	4	3
133	0,00	нет	62,00	1	4	3	1	3	2	4	1	4	3	4	4	3	4	4	5	3	2	4	3	3
134	0,00	нет	51,00	2	1	3	3	5	3	1	5	4	5	5	3	4	3	3	4	4	4	4	5	4
135	0,00	нет	44,00	2	3	3	4	3	3	3	3	5	4	4	3	4	3	3	5	5	4	5	3	3
136	0,00	нет	56,00	1	3	2	3	2	5	3	5	2	5	5	3	2	4	3	4	4	4	4	5	4
137	0,00	нет	50,00	2	5	4	2	2	3	5	3	4	4	5	4	4	3	4	5	4	4	4	3	3
138	0,00	нет	56,00	1	4	2	3	3	1	2	1	1	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	3
139	0,00	нет	55,00	1	1	3	5	3	3	2	5	2	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4
140	0,00	нет	40,00	2	5	1	2	3	2	3	3	5	4	4	3	4	4	4	5	4	5	5	4	4
141	0,00	нет	58,00	1	4	3	3	1	3	1	3	2	4	5	4	3	4	3	4	4	4	4	4	5
142	0,00	нет	50,00	2	3	3	3	3	1	2	3	2	4	3	5	4	5	4	5	4	5	5	3	4
143	0,00	нет	52,00	2	5	1	2	3	2	1	5	3	3	4	5	4	4	3	4	3	4	5	3	3
144	0,00	нет	46,00	2	5	3	5	2	2	1	1	3	4	3	3	3	2	5	5	4	3	4	4	5
145	0,00	нет	44,00	2	1	5	3	3	2	1	2	3	4	4	4	3	4	3	5	4	5	5	3	4
146	0,00	нет	55,00	1	1	4	2	2	3	2	5	4	2	5	5	4	4	4	4	3	4	4	4	4
147	0,00	нет	49,00	2	3	3	5	1	1	5	2	3	5	5	4	3	4	3	5	4	4	5	3	3
148	0,00	нет	57,00	1	1	3	3	2	2	2	2	3	4	4	4	2	3	4	5	3	3	5	4	4

*ГР – готовность к развитию; СИ - собственная инерция; РИН - разочарование из-за имеющихся неудач; ОПП - отсутствие поддержки и помощи со стороны руководителей; ВО - враждебность окружающих (зависть, ревность и т.п.); НОС - неадекватная обратная связь с коллективом и руководством; СЗ - состояние здоровья; НВ - недостаток времени; ОР - ограниченные ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства; МР - методическая работа; ОК - обучение на курсах; ПВК - пример и влияние коллег; ПВР - пример и влияние руководителей; ОТШ - организация труда в школе; ВПР - внимание к этой проблеме руководителей; Д – доверие; НДВЭ - новизна деятельности и возможность экспериментирования; ЗС - занятия самообразованием; ИР - интерес к работе; ВО - возрастающая ответственность; ВППК - возможность получения признания в коллективе; ВППО – возможность получить признание в коллективе.

Приложение 11.

Данные контрольного исследования социально-коммуникативного, профессионально-деятельностного и личностного компонентов аутокомпетентности у педагогов

№ п/п	Группа: 1- эксп. 0- контр	Группа первичной профессионализации	ЭН		ООПП		СОА		ОУ		СН		НЦ «СБ»		ОСВ		СМД		Общие показатели		С	А	Н
			балл	%	балл	%	балл	%	балл	%	балл	%	балл	%	балл	%	балл	%	балл	%			
1	1	да	3	18,75	2	25	2	20	2	16,67	5	12,5	1	6,25	3	16,70	2	25,00	20	15,63	6,70	6,00	6,50
2	1	да	3	18,75	1	12,5	1	10	2	16,67	4	10	2	12,5	5	27,80	3	37,50	18	14,06	6,00	5,40	6,00
3	1	да	3	18,75	2	25	4	40	2	16,67	3	7,5	3	18,75	3	16,70	2	25,00	21	16,41	6,00	5,90	5,80
4	1	да	3	18,75	1	12,5	3	30	2	16,67	5	12,5	5	31,25	4	22,20	1	12,50	23	17,97	5,50	5,10	6,00
5	1	да	3	18,75	2	25	2	20	1	8,33	4	10	4	25	3	16,70	2	25,00	20	15,63	6,00	5,80	5,90
6	1	да	2	12,5	1	12,5	1	10	2	16,67	7	17,5	4	25	4	22,20	2	25,00	23	17,97	6,50	5,90	6,10
7	1	да	2	12,5	1	12,5	1	10	1	8,33	4	10	3	18,75	5	27,80	2	25,00	18	14,06	6,00	5,90	6,00
8	1	да	2	12,5	2	25	1	10	1	8,33	6	15	2	12,5	3	16,70	2	25,00	18	14,06	5,50	5,90	6,70
9	1	да	3	18,75	2	25	2	20	2	16,67	9	22,5	7	43,75	4	22,20	2	25,00	29	22,66	5,00	5,30	5,50
10	1	да	2	12,5	2	25	2	20	2	16,67	5	12,5	2	12,5	4	22,20	2	25,00	20	15,63	6,00	4,80	6,70
11	1	да	3	18,75	2	25	3	30	2	16,67	2	5	7	43,75	3	16,70	1	12,50	23	17,97	5,00	5,20	5,40
12	1	да	2	12,5	2	25	1	10	1	8,33	5	12,5	3	18,75	4	22,20	2	25,00	18	14,06	5,50	6,00	5,70
13	1	да	2	12,5	2	25	3	30	2	16,67	6	15	3	18,75	3	16,70	1	12,50	22	17,19	6,00	6,00	5,90
14	1	да	2	12,5	1	12,5	2	20	1	8,33	6	15	3	18,75	4	22,20	1	12,50	19	14,84	5,80	6,00	6,50
15	1	да	2	12,5	2	25	2	20	2	16,67	4	10	3	18,75	4	22,20	1	12,50	18	14,06	6,00	5,00	6,60
16	1	да	3	18,75	3	37,5	1	10	2	16,67	8	20	2	12,5	3	16,70	2	25,00	24	18,75	5,50	5,10	5,90
17	1	да	3	18,75	2	25	2	20	2	16,67	5	12,5	1	6,25	5	27,80	2	25,00	20	15,63	6,70	6,00	6,50

18	1	да	3	18,75	1	12,5	1	10	2	16,67	4	10	2	12,5	4	22,20	3	37,50	18	14,06	6,00	5,40	6,00
19	1	да	3	18,75	2	25	4	40	2	16,67	3	7,5	3	18,75	2	11,10	2	25,00	21	16,41	6,00	5,90	5,80
20	1	да	3	18,75	1	12,5	3	30	2	16,67	5	12,5	5	31,25	4	22,20	1	12,50	23	17,97	5,50	5,10	6,00
21	1	да	3	18,75	2	25	2	20	1	8,33	4	10	4	25	5	27,80	2	25,00	20	15,63	6,00	5,80	5,90
22	1	да	2	12,5	1	12,5	1	10	2	16,67	7	17,5	4	25	3	16,70	2	25,00	23	17,97	6,50	5,90	6,10
23	1	да	2	12,5	1	12,5	1	10	1	8,33	4	10	3	18,75	5	27,80	2	25,00	18	14,06	6,00	5,90	6,00
24	1	да	2	12,5	2	25	1	10	1	8,33	6	15	2	12,5	5	27,80	2	25,00	18	14,06	5,50	5,90	6,70
25	1	да	3	18,75	2	25	2	20	2	16,67	9	22,5	7	43,75	5	27,80	2	25,00	29	22,66	5,00	5,30	5,50
26	1	да	2	12,5	2	25	2	20	2	16,67	5	12,5	2	12,5	5	27,80	2	25,00	20	15,63	6,00	4,80	6,70
27	1	да	3	18,75	2	25	3	30	2	16,67	2	5	7	43,75	3	16,70	1	12,50	23	17,97	5,00	5,20	5,40
28	1	да	2	12,5	2	25	1	10	1	8,33	5	12,5	3	18,75	4	22,20	2	25,00	18	14,06	5,50	6,00	5,70
29	1	да	2	12,5	2	25	3	30	2	16,67	6	15	3	18,75	4	22,20	1	12,50	22	17,19	6,00	6,00	5,90
30	1	да	2	12,5	1	12,5	2	20	1	8,33	6	15	3	18,75	4	22,20	1	12,50	19	14,84	5,80	6,00	6,50
31	1	да	2	12,5	2	25	2	20	2	16,67	4	10	3	18,75	3	16,70	1	12,50	18	14,06	6,00	5,00	6,60
32	1	да	3	18,75	3	37,5	1	10	2	16,67	8	20	2	12,5	5	27,80	2	25,00	24	18,75	5,50	5,10	5,90
33	1	да	2	12,5	2	25	3	30	1	8,33	4	10	5	31,25	4	22,20	2	25,00	21	16,41	5,80	5,00	6,00
34	1	нет	1	6,25	1	12,5	2	20	1	8,33	5	12,5	2	12,5	3	16,70	2	25,00	17	13,28	6,70	5,50	6,40
35	1	нет	2	12,5	1	12,5	2	20	2	16,67	4	10	2	12,5	2	11,10	1	12,50	18	14,06	6,50	6,20	6,80
36	1	нет	2	12,5	2	25	3	30	1	8,33	4	10	5	31,25	5	27,80	2	25,00	21	16,41	5,80	5,00	6,00
37	1	нет	5	31,25	2	25	2	20	1	8,33	7	17,5	3	18,75	4	22,20	1	12,50	24	18,75	5,00	4,00	5,00
38	1	нет	1	6,25	1	12,5	2	20	2	16,67	5	12,5	2	12,5	4	22,20	2	25,00	17	13,28	5,90	5,30	5,60
39	1	нет	2	12,5	2	25	2	20	1	8,33	6	15	3	18,75	3	16,70	3	37,50	22	17,19	6,00	5,40	6,00
40	1	нет	2	12,5	2	25	2	20	2	16,67	5	12,5	2	12,5	4	22,20	3	37,50	22	17,19	6,30	5,90	7,00
41	1	нет	2	12,5	2	25	1	10	1	8,33	4	10	2	12,5	1	5,56	2	25,00	17	13,28	7,50	6,50	7,00
42	1	нет	2	12,5	3	37,5	2	20	1	8,33	2	5	2	12,5	4	22,20	2	25,00	17	13,28	7,00	6,80	6,80
43	1	нет	3	18,75	2	25	2	20	1	8,33	6	15	3	18,75	5	27,80	1	12,50	20	15,63	6,00	5,90	6,70
44	1	нет	2	12,5	1	12,5	3	30	2	16,67	4	10	2	12,5	4	22,20	2	25,00	18	14,06	5,50	6,70	7,00

45	1	нет	1	6,25	2	25	2	20	1	8,33	5	12,5	4	25	5	27,80	1	12,50	19	14,84	6,00	5,00	6,00
46	1	нет	1	6,25	1	12,5	1	10	2	16,67	5	12,5	3	18,75	2	11,10	2	25,00	19	14,84	6,00	5,80	6,10
47	1	нет	2	12,5	1	12,5	3	30	3	25	5	12,5	2	12,5	2	11,10	3	37,50	21	16,41	6,00	6,00	6,00
48	1	нет	1	6,25	2	25	2	20	2	16,67	4	10	2	12,5	1	5,56	2	25,00	16	12,50	5,80	7,00	6,40
49	1	нет	4	25	1	12,5	2	20	1	8,33	5	12,5	2	12,5	3	16,70	3	37,50	21	16,41	5,50	6,00	6,70
50	1	нет	2	12,5	2	25	1	10	2	16,67	4	10	2	12,5	5	27,80	2	25,00	18	14,06	6,50	5,80	5,90
51	1	нет	1	6,25	1	12,5	3	30	2	16,67	5	12,5	1	6,25	4	22,20	3	37,50	18	14,06	6,00	6,00	6,30
52	1	нет	2	12,5	1	12,5	2	20	1	8,33	4	10	2	12,5	4	22,20	1	12,50	14	10,94	6,00	6,30	6,70
53	1	нет	2	12,5	2	25	1	10	3	25	10	25	2	12,5	4	22,20	3	37,50	25	19,53	5,30	4,90	5,30
54	1	нет	1	6,25	1	12,5	2	20	1	8,33	4	10	3	18,75	3	16,70	2	25,00	17	13,28	5,70	5,20	6,40
55	1	нет	1	6,25	1	12,5	2	20	1	8,33	5	12,5	2	12,5	4	22,20	1	12,50	15	11,72	6,00	6,10	6,50
56	1	нет	1	6,25	1	12,5	2	20	1	8,33	5	12,5	2	12,5	5	27,80	2	25,00	17	13,28	6,70	5,50	6,40
57	1	нет	2	12,5	1	12,5	2	20	2	16,67	4	10	2	12,5	4	22,20	1	12,50	18	14,06	6,50	6,20	6,80
58	1	нет	5	31,25	2	25	2	20	1	8,33	7	17,5	3	18,75	3	16,70	1	12,50	24	18,75	5,00	4,00	5,00
59	1	нет	1	6,25	1	12,5	2	20	2	16,67	5	12,5	2	12,5	4	22,20	2	25,00	17	13,28	5,90	5,30	5,60
60	1	нет	2	12,5	2	25	2	20	1	8,33	6	15	3	18,75	3	16,70	3	37,50	22	17,19	6,00	5,40	6,00
61	1	нет	2	12,5	2	25	2	20	2	16,67	5	12,5	2	12,5	4	22,20	3	37,50	22	17,19	6,30	5,90	7,00
62	1	нет	2	12,5	2	25	1	10	1	8,33	4	10	2	12,5	4	22,20	2	25,00	17	13,28	7,50	6,50	7,00
63	1	нет	2	12,5	3	37,5	2	20	1	8,33	2	5	2	12,5	4	22,20	2	25,00	17	13,28	7,00	6,80	6,80
64	1	нет	3	18,75	2	25	2	20	1	8,33	6	15	3	18,75	2	11,10	1	12,50	20	15,63	6,00	5,90	6,70
65	1	нет	2	12,5	1	12,5	3	30	2	16,67	4	10	2	12,5	1	5,56	2	25,00	18	14,06	5,50	6,70	7,00
66	1	нет	1	6,25	2	25	2	20	1	8,33	5	12,5	4	25	4	22,20	1	12,50	19	14,84	6,00	5,00	6,00
67	1	нет	1	6,25	1	12,5	1	10	2	16,67	5	12,5	3	18,75	3	16,70	2	25,00	19	14,84	6,00	5,80	6,10
68	1	нет	2	12,5	1	12,5	3	30	3	25	5	12,5	2	12,5	2	11,10	3	37,50	21	16,41	6,00	6,00	6,00
69	1	нет	1	6,25	2	25	2	20	2	16,67	4	10	2	12,5	3	16,70	2	25,00	16	12,50	5,80	7,00	6,40
70	1	нет	4	25	1	12,5	2	20	1	8,33	5	12,5	2	12,5	2	11,10	3	37,50	21	16,41	5,50	6,00	6,70
71	1	нет	2	12,5	2	25	1	10	2	16,67	4	10	2	12,5	3	16,70	2	25,00	18	14,06	6,50	5,80	5,90

72	1	нет	1	6,25	1	12,5	3	30	2	16,67	5	12,5	1	6,25	1	5,56	3	37,50	18	14,06	6,00	6,00	6,30
73	1	нет	2	12,5	1	12,5	2	20	1	8,33	4	10	2	12,5	5	27,80	1	12,50	14	10,94	6,00	6,30	6,70
74	1	нет	2	12,5	2	25	1	10	3	25	10	25	2	12,5	5	27,80	3	37,50	25	19,53	5,30	4,90	5,30
75	1	нет	1	6,25	1	12,5	2	20	1	8,33	4	10	3	18,75	3	16,70	2	25,00	17	13,28	5,70	5,20	6,40
76	1	нет	1	6,25	1	12,5	2	20	1	8,33	5	12,5	2	12,5	4	22,20	1	12,50	15	11,72	6,00	6,10	6,50
77	0	нет	3	18,75	3	37,5	6	60	2	16,67	4	10	6	37,5	3	16,70	5	37,50	33	25,78	5,00	5,80	6,00
78	0	нет	2	12,5	2	25	3	30	4	33,33	3	7,5	4	25	6	33,30	4	50,00	28	21,88	5,30	5,50	6,30
79	0	нет	3	18,75	3	37,5	5	50	4	33,33	5	12,5	4	25	5	27,80	4	50,00	31	24,22	6,00	6,00	6,70
80	0	нет	6	37,5	3	37,5	3	30	2	16,67	4	10	3	18,75	1	5,56	3	37,50	26	20,31	6,80	5,70	6,80
81	0	нет	4	25	3	37,5	4	40	1	8,33	5	12,5	4	25	4	22,20	4	50,00	30	23,44	7,00	6,00	7,00
82	0	нет	3	18,75	2	25	4	40	3	25	6	15	5	31,25	3	16,70	4	50,00	31	24,22	5,00	5,40	5,70
83	0	нет	4	25	2	25	4	40	3	25	4	10	3	18,75	5	27,80	2	25,00	26	20,31	4,00	5,50	5,50
84	0	нет	3	18,75	3	37,5	3	30	3	25	10	25	5	31,25	5	27,80	3	37,50	34	26,56	5,00	4,50	4,80
85	0	нет	3	18,75	2	25	3	30	2	16,67	15	37,5	3	18,75	5	27,80	4	50,00	37	28,91	4,90	5,50	5,00
86	0	нет	3	18,75	3	37,5	4	40	3	25	5	12,5	1	6,25	5	27,80	4	50,00	28	21,88	5,70	5,00	5,20
87	0	нет	3	18,75	3	37,5	4	40	1	8,33	6	15	2	12,5	2	11,10	3	37,50	24	18,75	6,00	5,20	6,00
88	0	нет	3	18,75	3	37,5	5	50	2	16,67	1	2,5	4	25	2	11,10	2	25,00	23	17,97	5,30	5,50	5,70
89	0	нет	2	12,5	2	25	3	30	4	33,33	14	35	2	12,5	2	11,10	2	25,00	32	25,00	5,20	5,00	5,90
90	0	нет	2	12,5	3	37,5	3	30	4	33,33	3	7,5	5	31,25	5	27,80	2	25,00	26	20,31	5,50	5,50	5,60
91	0	нет	3	18,75	1	12,5	3	30	3	25	6	15	10	62,5	1	5,56	3	37,50	31	24,22	5,00	5,60	6,10
92	0	нет	6	37,5	2	25	3	30	3	25	2	5	2	12,5	5	27,80	2	25,00	25	19,53	6,50	5,60	5,80
93	0	нет	4	25	2	25	3	30	2	16,67	5	12,5	3	18,75	5	27,80	3	37,50	25	19,53	6,50	5,80	6,00
94	0	нет	3	18,75	2	25	4	40	3	25	10	25	3	18,75	2	11,10	2	25,00	29	22,66	6,50	5,80	7,00
95	0	нет	2	12,5	2	25	3	30	2	16,67	5	12,5	4	25	3	16,70	3	37,50	23	17,97	6,00	5,70	6,00
96	0	нет	4	25	2	25	2	20	3	25	5	12,5	2	12,5	1	5,56	2	25,00	22	17,19	5,70	5,70	6,50
97	0	нет	4	25	2	25	2	20	4	33,33	6	15	7	43,75	5	27,80	3	37,50	31	24,22	5,00	5,50	5,30
98	0	нет	3	18,75	2	25	3	30	4	33,33	6	15	8	50	4	22,20	3	37,50	33	25,78	6,60	5,60	6,00

99	0	нет	6	37,5	2	25	3	30	3	25	4	10	5	31,25	8	44,40	3	37,50	31	24,22	5,70	5,50	6,80
100	0	нет	2	12,5	3	37,5	3	30	3	25	3	7,5	7	43,75	5	27,80	3	37,50	28	21,88	5,40	5,20	5,70
101	0	нет	4	25	2	25	2	20	2	16,67	5	12,5	3	18,75	4	22,20	2	25,00	24	18,75	5,70	5,70	6,10
102	0	нет	6	37,5	2	25	4	40	4	33,33	5	12,5	4	25	5	27,80	6	75,00	34	26,56	3,60	3,50	4,00
103	0	нет	2	12,5	3	37,5	3	30	3	25	5	12,5	5	31,25	5	27,80	3	37,50	28	21,88	6,00	5,00	5,40
104	0	нет	2	12,5	2	25	5	50	3	25	8	20	4	25	5	27,80	4	37,50	32	25,00	5,00	5,00	5,20
105	0	нет	2	12,5	4	50	3	30	3	25	3	7,5	9	56,25	5	27,80	2	37,50	30	23,44	5,20	5,20	5,30
106	0	нет	4	25	2	25	4	40	4	33,33	7	17,5	7	43,75	5	27,80	5	37,50	38	29,69	5,30	5,50	5,40
107	0	нет	3	18,75	2	25	5	50	4	33,33	2	5	5	31,25	5	27,80	3	37,50	28	21,88	4,80	5,50	5,80
108	0	нет	4	25	2	25	4	40	3	25	8	20	3	18,75	1	5,56	3	25,00	29	22,66	5,80	5,70	5,70
109	0	нет	3	18,75	3	37,5	4	40	4	33,33	3	7,5	3	18,75	5	27,80	2	25,00	25	19,53	5,50	5,70	5,60
110	0	нет	3	18,75	2	25	3	30	2	16,67	2	5	4	25	6	33,30	3	37,50	26	20,31	5,70	5,80	6,00
111	0	нет	2	12,5	1	12,5	4	40	2	16,67	4	10	2	12,5	5	27,80	5	50,00	25	19,53	6,00	5,00	5,70
112	0	нет	3	18,75	2	25	5	50	2	16,67	3	7,5	2	12,5	4	22,20	3	37,50	24	18,75	5,40	4,80	5,60
113	0	нет	3	18,75	3	37,5	6	60	2	16,67	4	10	6	37,5	3	16,70	5	62,50	33	25,78	5,00	5,50	6,00
114	0	нет	2	12,5	2	25	3	30	4	33,33	3	7,5	4	25	6	33,30	4	50,00	28	21,88	5,30	5,60	6,30
115	0	нет	3	18,75	3	37,5	5	50	4	33,33	5	12,5	4	25	2	11,10	4	50,00	31	24,22	6,00	6,00	6,70
116	0	нет	6	37,5	3	37,5	3	30	2	16,67	4	10	3	18,75	5	27,80	3	37,50	26	20,31	6,80	6,00	6,80
117	0	нет	3	18,75	3	37,5	5	50	4	33,33	5	12,5	4	25	5	27,80	4	37,50	31	24,22	6,00	5,60	6,70
118	0	нет	6	37,5	3	37,5	3	30	2	16,67	4	10	3	18,75	1	5,56	3	37,50	26	20,31	6,80	6,00	6,80
119	0	нет	4	25	3	37,5	4	40	1	8,33	5	12,5	4	25	4	22,20	4	37,50	30	23,44	7,00	6,00	7,00
120	0	нет	3	18,75	2	25	4	40	3	25	6	15	5	31,25	3	16,70	4	50,00	31	24,22	5,00	5,40	5,70
121	0	нет	4	25	2	25	4	40	3	25	4	10	3	18,75	5	27,80	2	25,00	26	20,31	4,00	5,50	5,50
122	0	нет	3	18,75	3	37,5	3	30	3	25	10	25	5	31,25	5	27,80	3	37,50	34	26,56	5,00	4,50	4,80
123	0	нет	3	18,75	2	25	3	30	2	16,67	15	37,5	3	18,75	5	27,80	4	37,50	37	28,91	4,90	5,50	5,00
124	0	нет	3	18,75	3	37,5	4	40	3	25	5	12,5	1	6,25	5	27,80	4	37,50	28	21,88	5,70	5,30	5,20
125	0	нет	3	18,75	3	37,5	4	40	1	8,33	6	15	2	12,5	2	11,10	3	37,50	24	18,75	6,00	5,20	6,00

126	0	нет	3	18,75	3	37,5	5	50	2	16,67	1	2,5	4	25	2	11,10	2	25,00	23	17,97	5,30	5,50	5,70
127	0	нет	2	12,5	2	25	3	30	4	33,33	14	35	2	12,5	2	11,10	2	25,00	32	25,00	5,20	5,00	5,90
128	0	нет	2	12,5	3	37,5	3	30	4	33,33	3	7,5	5	31,25	5	27,80	2	25,00	26	20,31	5,50	5,60	5,60
129	0	нет	3	18,75	1	12,5	3	30	3	25	6	15	10	62,5	1	5,56	3	37,50	31	24,22	5,00	5,60	6,10
130	0	нет	6	37,5	2	25	3	30	3	25	2	5	2	12,5	5	27,80	2	25,00	25	19,53	6,50	5,60	5,80
131	0	нет	4	25	2	25	3	30	2	16,67	5	12,5	3	18,75	5	27,80	3	37,50	25	19,53	6,50	5,70	6,00
132	0	нет	3	18,75	2	25	4	40	3	25	10	25	3	18,75	2	11,10	2	25,00	29	22,66	6,50	5,70	7,00
133	0	нет	2	12,5	2	25	3	30	2	16,67	5	12,5	4	25	3	16,70	3	25,00	23	17,97	6,00	6,00	6,00
134	0	нет	4	25	2	25	2	20	3	25	5	12,5	2	12,5	1	5,56	2	25,00	22	17,19	5,70	5,70	6,50
135	0	нет	4	25	2	25	2	20	4	33,33	6	15	7	43,75	5	27,80	3	37,50	31	24,22	5,00	5,50	5,30
136	0	нет	3	18,75	2	25	3	30	4	33,33	6	15	8	50	4	22,20	3	37,50	33	25,78	6,60	6,00	6,00
137	0	нет	6	37,5	2	25	3	30	3	25	4	10	5	31,25	8	44,40	3	25,00	31	24,22	5,70	5,90	6,80
138	0	нет	2	12,5	3	37,5	3	30	3	25	3	7,5	7	43,75	5	27,80	3	37,50	28	21,88	5,40	5,20	5,70
139	0	нет	4	25	2	25	2	20	2	16,67	5	12,5	3	18,75	4	22,20	2	25,00	24	18,75	5,70	6,00	6,10
140	0	нет	6	37,5	2	25	4	40	4	33,33	5	12,5	4	25	5	27,80	6	37,50	34	26,56	3,60	3,50	4,00
141	0	нет	2	12,5	3	37,5	3	30	3	25	5	12,5	5	31,25	5	27,80	3	37,50	28	21,88	6,00	5,00	5,40
142	0	нет	2	12,5	2	25	5	50	3	25	8	20	4	25	5	27,80	4	50,00	32	25,00	5,00	5,00	5,20
143	0	нет	2	12,5	4	50	3	30	3	25	3	7,5	9	56,25	5	27,80	2	25,00	30	23,44	5,20	5,20	5,30
144	0	нет	4	25	2	25	4	40	4	33,33	7	17,5	7	43,75	5	27,80	5	50,00	38	29,69	5,30	5,50	5,40
145	0	нет	3	18,75	2	25	5	50	4	33,33	2	5	5	31,25	5	27,80	3	37,50	28	21,88	4,80	5,50	5,80
146	0	нет	4	25	2	25	4	40	3	25	8	20	3	18,75	1	5,56	3	37,50	29	22,66	5,80	5,70	5,70
147	0	нет	3	18,75	3	37,5	4	40	4	33,33	3	7,5	3	18,75	5	27,80	2	25,00	25	19,53	5,50	5,70	5,60
148	0	да	3	18,75	2	25	3	30	2	16,67	2	5	4	25	6	33,30	3	37,50	26	20,31	5,70	5,80	6,00

*ЭН – эмоциональные нарушения; ООПП – особенности отдельных психических процессов; СОА – снижение общей активности; ОУ – ощущение усталости; СН – соматовегетативные нарушения; НЦ «СБ» - нарушение цикла «сон-бодрствование», ОСВ – особенности социального взаимодействия; СМД – снижение мотивации к деятельности.

Приложение 12.

Данные контрольного исследования профессионально-деятельностного компонента аутокомпетентности у педагогов

№ п/п	Группа: 1-эксп., 0-контроль	группа первич. профессиоанализации	ГР		СИ	РН	ОППР	ВО	НОС	СЗ	Недостаток времени	ОР	МР	ОВК	ПК	ПВР	ОТЦ	ВПР	Д	НДВЭ	ЗС	ИР	ВО	ВПК
			балл	группа																				
1	1,00	да	60,00	1	5	1	1	1	2	4	2	1	3	5	4	4	4	4	5	4	5	5	5	4
2	1,00	да	55,00	1	4	1	1	1	1	3	3	3	4	4	3	4	4	5	5	4	5	4	4	4
3	1,00	да	54,00	2	1	1	1	3	1	1	2	2	4	5	4	4	5	5	5	4	5	5	4	3
4	1,00	да	61,00	1	5	2	2	1	1	2	2	1	5	5	4	4	5	5	5	5	4	4	5	4
5	1,00	да	57,00	1	3	1	1	1	2	2	2	1	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4
6	1,00	да	53,00	2	5	2	3	2	1	2	3	2	5	5	5	3	5	4	5	5	4	5	4	3
7	1,00	да	48,00	2	5	2	2	1	1	1	2	2	4	4	4	3	3	4	5	5	5	4	4	2
8	1,00	да	66,00	1	4	4	2	1	1	3	2	2	4	4	4	3	3	4	5	4	4	5	5	3
9	1,00	да	55,00	1	5	3	4	4	2	3	2	3	5	5	5	4	3	4	5	5	5	5	4	4
10	1,00	да	52,00	2	4	2	3	3	3	4	3	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	4	3
11	1,00	да	55,00	1	3	3	2	1	2	2	2	4	4	5	4	1	4	4	4	4	5	5	5	4
12	1,00	да	54,00	2	3	2	2	2	1	4	3	3	3	4	4	2	3	4	4	4	4	5	4	3
13	1,00	да	59,00	1	3	3	2	2	1	3	2	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	3	3
14	1,00	да	63,00	1	1	2	3	1	2	1	3	1	4	5	4	4	3	4	4	5	4	5	4	4
15	1,00	да	67,00	1	2	2	3	3	2	2	3	3	4	5	4	2	4	2	4	5	4	5	5	4
16	1,00	да	50,00	2	4	2	2	2	3	1	3	2	5	5	5	3	5	2	5	4	3	5	4	3
17	1,00	да	58,00	1	2	1	1	1	3	1	3	4	3	5	5	4	4	3	4	5	4	5	5	4
18	1,00	да	60,00	1	5	1	1	1	2	4	2	1	3	5	4	4	4	4	5	4	5	5	5	4

19	1,00	да	55,00	1	4	1	1	1	1	1	3	3	3	4	4	3	4	4	5	5	4	5	4	4	4
20	1,00	да	54,00	2	1	1	1	3	1	1	2	2	4	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	4	3
21	1,00	да	61,00	1	5	2	2	1	1	2	2	1	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	4	5	4
22	1,00	да	57,00	1	3	1	1	1	2	2	2	1	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4
23	1,00	да	53,00	2	5	2	3	2	1	2	3	2	5	5	5	3	5	4	5	5	4	5	4	3	
24	1,00	да	48,00	2	5	2	2	1	1	1	2	2	4	4	4	3	3	4	5	5	5	5	4	4	2
25	1,00	да	66,00	1	4	4	2	1	1	3	2	2	4	4	4	3	3	4	5	4	4	4	5	5	3
26	1,00	да	55,00	1	5	3	4	4	2	3	2	3	5	5	5	4	3	4	5	5	5	5	5	4	4
27	1,00	да	52,00	2	4	2	3	3	3	4	3	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	3
28	1,00	да	55,00	1	3	3	2	1	2	2	2	4	4	5	4	1	4	4	4	4	4	5	5	5	4
29	1,00	да	54,00	2	3	2	2	2	1	4	3	3	3	4	4	2	3	4	4	4	4	4	5	4	3
30	1,00	да	59,00	1	3	3	2	2	1	3	2	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	3	3
31	1,00	да	63,00	1	1	2	3	1	2	1	3	1	4	5	4	4	3	4	4	5	4	5	4	4	4
32	1,00	да	67,00	1	2	2	3	3	2	2	3	3	4	5	4	2	4	2	4	5	4	5	5	5	4
33	1,00	да	50,00	2	4	2	2	2	3	1	3	2	5	5	5	3	5	2	5	4	3	5	4	3	
34	1,00	нет	57,00	1	2	1	1	1	1	3	2	2	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4
35	1,00	нет	62,00	1	1	1	2	2	3	2	2	2	5	5	4	2	3	4	5	4	5	4	4	3	
36	1,00	нет	57,00	1	2	1	1	1	1	3	2	2	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4
37	1,00	нет	62,00	1	1	1	2	2	3	2	2	2	5	5	4	2	3	4	5	4	5	4	4	3	
38	1,00	нет	58,00	1	2	1	1	1	3	1	3	4	3	5	5	4	4	3	4	5	4	5	5	4	
39	0,00	нет	50,00	2	1	3	1	2	2	2	3	3	4	4	3	3	4	4	5	5	5	5	4	4	3
40	0,00	нет	60,00	1	2	2	3	1	2	4	2	4	5	5	4	4	3	4	5	4	4	5	4	4	4
41	0,00	нет	64,00	1	2	2	1	1	1	2	1	2	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	5	5	4
42	0,00	нет	58,00	1	1	2	2	2	2	3	3	4	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	4	4	2
43	0,00	нет	56,00	1	3	1	1	1	2	3	2	1	5	5	5	4	3	4	4	5	4	4	5	3	
44	0,00	нет	60,00	1	1	2	1	1	2	4	3	2	5	4	5	5	4	3	4	4	5	5	4	4	4
45	0,00	нет	45,00	2	2	3	3	2	1	2	2	4	4	5	4	5	4	3	5	5	5	5	5	5	5

46	0,00	нет	59,00	1	3	2	2	1	3	3	2	2	5	5	5	2	3	4	4	4	5	5	4	4
47	0,00	нет	63,00	1	3	3	1	1	1	2	2	4	5	4	5	3	3	5	5	5	4	4	3	4
48	0,00	нет	65,00	1	2	2	1	2	2	2	2	3	5	5	5	4	2	5	5	3	3	5	5	3
49	0,00	нет	57,00	1	3	2	1	1	2	3	2	2	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	4	3
50	0,00	нет	58,00	1	2	1	3	2	2	2	1	4	4	3	5	4	4	3	5	5	4	5	4	4
51	0,00	нет	58,00	1	1	1	1	4	1	2	3	2	5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	3
52	0,00	нет	45,00	2	4	1	2	2	2	2	2	3	5	5	5	3	4	4	5	4	5	5	4	4
53	0,00	нет	56,00	1	3	3	1	1	1	2	1	2	4	4	5	4	4	5	4	5	5	4	3	3
54	0,00	нет	60,00	1	4	2	1	2	2	1	2	2	5	5	4	5	4	4	5	4	4	5	4	4
55	0,00	нет	49,00	2	3	1	1	1	1	2	1	3	4	5	3	3	4	4	5	5	4	5	5	3
56	0,00	нет	64,00	1	3	4	2	1	2	3	2	2	5	4	4	2	3	4	5	4	5	4	5	4
57	0,00	нет	59,00	1	2	2	2	1	1	1	2	3	4	4	4	4	4	3	5	5	4	4	4	5
58	0,00	нет	57,00	1	2	1	1	1	1	3	2	2	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4
59	0,00	нет	62,00	1	1	1	2	2	3	2	2	2	5	5	4	2	3	4	5	4	5	4	4	3
60	0,00	нет	50,00	2	1	3	1	2	2	2	3	3	4	4	3	3	4	4	5	5	5	4	4	3
61	0,00	нет	60,00	1	2	2	3	1	2	4	2	4	5	5	4	4	3	4	5	4	4	5	4	4
62	0,00	нет	64,00	1	2	2	1	1	1	2	1	2	5	5	5	4	5	5	5	4	4	5	5	4
63	0,00	нет	58,00	1	1	2	2	2	2	3	3	4	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	4	2
64	0,00	нет	56,00	1	3	1	1	1	2	3	2	1	5	5	5	4	3	4	4	5	4	4	5	3
65	0,00	нет	60,00	1	1	2	1	1	2	4	3	2	5	4	5	5	4	3	4	4	5	5	4	4
66	0,00	нет	45,00	2	2	3	3	2	1	2	2	4	4	5	4	5	4	3	5	5	5	5	5	5
67	0,00	нет	59,00	1	3	2	2	1	3	3	2	2	5	5	5	2	3	4	4	4	5	5	4	4
68	0,00	нет	63,00	1	3	3	1	1	1	2	2	4	5	4	5	3	3	5	5	5	4	4	3	4
69	0,00	нет	65,00	1	2	2	1	2	2	2	2	3	5	5	5	4	2	5	5	3	3	5	5	3
70	0,00	нет	57,00	1	3	2	1	1	2	3	2	2	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	4	3
71	0,00	нет	58,00	1	2	1	3	2	2	2	1	4	4	3	5	4	4	3	5	5	4	5	4	4
72	0,00	нет	58,00	1	1	1	1	4	1	2	3	2	5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	3

73	0,00	нет	45,00	2	4	1	2	2	2	2	2	3	5	5	5	3	4	4	5	4	5	5	4	4
74	0,00	нет	56,00	1	3	3	1	1	1	2	1	2	4	4	5	4	4	5	4	5	5	4	3	3
75	0,00	нет	60,00	1	4	2	1	2	2	1	2	2	5	5	4	5	4	4	5	4	4	5	4	4
76	0,00	нет	49,00	2	3	1	1	1	1	2	1	3	4	5	3	3	4	4	5	5	4	5	5	3
77	0,00	нет	64,00	1	3	4	2	1	2	3	2	2	5	4	4	2	3	4	5	4	5	4	5	4
78	0,00	нет	59,00	1	2	2	2	1	1	1	2	3	4	4	4	4	4	3	5	5	4	4	4	5
79	0,00	нет	55,00	1	4	3	3	3	3	2	5	5	5	4	4	5	4	4	5	4	4	5	5	4
80	0,00	нет	56,00	1	3	1	3	2	2	3	3	4	3	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	5
81	0,00	нет	57,00	1	5	3	3	2	3	5	4	3	4	4	5	5	5	3	5	3	4	5	3	4
82	0,00	нет	60,00	1	4	2	2	3	3	4	3	4	4	4	4	3	3	3	4	3	5	4	4	2
83	0,00	нет	63,00	1	4	2	1	4	4	4	3	2	5	4	4	4	4	4	4	2	4	5	4	3
84	0,00	нет	52,00	2	1	2	2	2	3	3	4	5	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3
85	0,00	нет	58,00	1	5	2	3	3	2	4	3	3	3	3	3	2	3	4	3	3	4	5	3	3
86	0,00	нет	46,00	2	4	1	2	2	3	3	3	4	5	5	3	4	4	4	5	4	4	4	4	4
87	0,00	нет	43,00	2	3	3	4	3	1	3	3	4	3	4	4	3	3	4	4	3	4	5	4	4
88	0,00	нет	53,00	2	4	1	4	2	2	4	3	4	4	3	3	4	4	3	5	4	5	4	4	3
89	0,00	нет	58,00	1	2	4	4	3	2	3	2	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	5	3	4
90	0,00	нет	59,00	1	2	4	5	2	2	2	3	3	4	4	5	4	4	3	5	5	4	4	4	3
91	0,00	нет	54,00	2	2	5	3	1	3	4	2	3	3	4	5	4	4	4	4	4	3	4	4	4
92	0,00	нет	53,00	2	5	2	2	3	4	3	1	5	4	4	4	5	3	4	5	4	4	5	4	4
93	0,00	нет	54,00	2	4	5	4	1	3	3	5	3	4	4	4	4	5	3	5	3	3	4	3	3
94	0,00	нет	60,00	1	3	3	3	1	4	2	4	4	4	3	5	4	3	2	5	3	3	5	4	4
95	0,00	нет	65,00	1	1	4	4	1	3	3	4	2	4	4	3	4	4	3	4	2	5	4	3	4
96	0,00	нет	62,00	1	1	4	3	2	3	4	2	2	3	3	4	5	3	4	4	3	5	5	4	3
97	0,00	нет	63,00	1	4	3	1	3	3	4	1	4	3	3	4	3	3	4	5	3	2	4	3	3
98	0,00	нет	53,00	2	1	3	2	4	3	2	4	3	4	4	3	4	4	2	4	4	3	5	5	2
99	0,00	нет	45,00	2	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	4	5	4	5	3	4

100	0,00	нет	58,00	1	2	3	4	2	5	3	5	3	4	5	3	3	4	3	4	4	4	4	5	4
101	0,00	нет	48,00	2	5	4	3	3	3	5	3	4	5	4	4	4	3	4	5	3	3	4	3	3
102	0,00	нет	57,00	1	4	3	2	3	1	2	1	1	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3
103	0,00	нет	56,00	1	1	3	4	4	2	3	4	2	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4
104	0,00	нет	42,00	2	5	1	2	3	2	2	3	3	4	4	3	4	4	4	5	4	4	5	3	4
105	0,00	нет	60,00	1	4	2	3	2	3	1	3	4	4	5	3	3	4	3	4	4	5	4	4	5
106	0,00	нет	52,00	2	4	3	3	3	1	2	3	4	4	3	5	4	5	3	5	3	5	4	3	4
107	0,00	нет	53,00	2	4	1	2	2	2	2	4	3	3	4	5	4	4	3	4	3	4	5	4	4
108	0,00	нет	47,00	2	4	3	4	4	2	2	1	3	4	3	4	3	2	5	5	4	3	4	3	5
109	0,00	нет	45,00	2	1	4	3	2	2	1	2	3	4	4	3	3	4	3	5	4	5	4	4	4
110	0,00	нет	53,00	2	1	3	1	2	3	1	5	3	2	5	5	4	4	4	4	3	4	4	4	3
111	0,00	нет	52,00	2	3	3	4	1	2	5	3	4	4	5	4	3	4	3	5	4	5	5	3	4
112	0,00	нет	58,00	1	1	3	3	2	2	2	2	3	4	4	4	3	3	4	5	3	4	4	4	4
113	0,00	нет	55,00	1	4	4	2	1	4	2	4	2	5	4	4	4	3	4	5	4	5	5	4	3
114	0,00	нет	50,00	2	2	3	4	1	1	4	2	4	4	3	4	3	4	3	5	3	4	4	3	4
115	0,00	нет	55,00	1	4	3	3	3	3	2	5	5	5	4	4	5	4	4	5	4	4	5	5	4
116	0,00	нет	56,00	1	3	1	3	2	2	3	3	4	3	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	5
117	0,00	нет	55,00	1	4	3	3	3	3	2	5	5	5	4	4	5	4	4	5	4	4	5	5	4
118	0,00	нет	56,00	1	3	1	3	2	2	3	3	4	3	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	5
119	0,00	нет	57,00	1	5	3	3	2	3	5	4	3	4	4	5	5	5	3	5	3	4	5	3	4
120	0,00	нет	60,00	1	4	2	2	3	3	4	3	4	4	4	4	3	3	3	4	3	5	4	4	2
121	0,00	нет	63,00	1	4	2	1	4	4	4	3	2	5	4	4	4	4	4	4	2	4	5	4	3
122	0,00	нет	52,00	2	1	2	2	2	3	3	4	5	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3
123	0,00	нет	58,00	1	5	2	3	3	2	4	3	3	3	3	3	2	3	4	3	3	4	5	3	3
124	0,00	нет	46,00	2	4	1	2	2	3	3	3	4	5	5	3	4	4	4	5	4	4	4	4	4
125	0,00	нет	43,00	2	3	3	4	3	1	3	3	4	3	4	4	3	3	4	4	3	4	5	4	4
126	0,00	нет	53,00	2	4	1	4	2	2	4	3	4	4	3	3	4	4	3	5	4	5	4	4	3
127	0,00	нет	58,00	1	2	4	4	3	2	3	2	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	5	3	4

128	0,00	нет	59,00	1	2	4	5	2	2	2	3	3	4	4	5	4	4	3	5	5	4	4	4	3
129	0,00	нет	54,00	2	2	5	3	1	3	4	2	3	3	4	5	4	4	4	4	4	3	4	4	4
130	0,00	нет	53,00	2	5	2	2	3	4	3	1	5	4	4	4	5	3	4	5	4	4	5	4	4
131	0,00	нет	54,00	2	4	5	4	1	3	3	5	3	4	4	4	4	5	3	5	3	3	4	3	3
132	0,00	нет	60,00	1	3	3	3	1	4	2	4	4	4	3	5	4	3	2	5	3	3	5	4	4
133	0,00	нет	65,00	1	1	4	4	1	3	3	4	2	4	4	3	4	4	3	4	2	5	4	3	4
134	0,00	нет	62,00	1	1	4	3	2	3	4	2	2	3	3	4	5	3	4	4	3	5	5	4	3
135	0,00	нет	63,00	1	4	3	1	3	3	4	1	4	3	3	4	3	3	4	5	3	2	4	3	3
136	0,00	нет	53,00	2	1	3	2	4	3	2	4	3	4	4	3	4	4	2	4	4	3	5	5	2
137	0,00	нет	45,00	2	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	4	5	4	5	3	4
138	0,00	нет	58,00	1	2	3	4	2	5	3	5	3	4	5	3	3	4	3	4	4	4	4	5	4
139	0,00	нет	48,00	2	5	4	3	3	3	5	3	4	5	4	4	4	3	4	5	3	3	4	3	3
140	0,00	нет	57,00	1	4	3	2	3	1	2	1	1	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3
141	0,00	нет	56,00	1	1	3	4	4	2	3	4	2	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4
142	0,00	нет	42,00	2	5	1	2	3	2	2	3	3	4	4	3	4	4	4	5	4	4	5	3	4
143	0,00	нет	60,00	1	4	2	3	2	3	1	3	4	4	5	3	3	4	3	4	4	5	4	4	5
144	0,00	нет	52,00	2	4	3	3	3	1	2	3	4	4	3	5	4	5	3	5	3	5	4	3	4
145	0,00	нет	53,00	2	4	1	2	2	2	2	4	3	3	4	5	4	4	3	4	3	4	5	4	4
146	0,00	нет	47,00	2	4	3	4	4	2	2	1	3	4	3	4	3	2	5	5	4	3	4	3	5
147	0,00	нет	45,00	2	1	4	3	2	2	1	2	3	4	4	3	3	4	3	5	4	5	4	4	4
148	0,00	нет	53,00	2	1	3	1	2	3	1	5	3	2	5	5	4	4	4	4	3	4	4	4	3

*ГР – готовность к развитию; СИ - собственная инерция; РИН - разочарование из-за имеющихся неудач; ОПП - отсутствие поддержки и помощи со стороны руководителей; ВО - враждебность окружающих (зависть, ревность и т.п.); НОС - неадекватная обратная связь с коллективом и руководством; СЗ - состояние здоровья; НВ - недостаток времени; ОР - ограниченные ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства; МР - методическая работа; ОК - обучение на курсах; ПВК - пример и влияние коллег; ПВР - пример и влияние руководителей; ОТШ - организация труда в школе; ВПР - внимание к этой проблеме руководителей; Д – доверие; НДВЭ - новизна деятельности и возможность экспериментирования; ЗС - занятия самообразованием; ИР - интерес к работе; ВО - возрастающая ответственность; ВППК - возможность получения признания в коллективе; ВППО – возможность получить признание в коллективе.

Анализ данных полученных в ходе основной диагностики на этапе контрольного эксперимента

Таблица 13.1.

Динамика сформированности компонентов аутокомпетентности педагогов

Компонент АК	Шкалы	Экспериментальная группа, n=76			Группа первичной профессионализации, n=33			Контрольная группа, n=72		
		Констат. эксп.	Контр. эксп.	P	Констат. эксп.	Контр. эксп.	P	Констат. эксп.	Контр. эксп.	P
Личностный	С, средний балл	5,7	5,95	0,004	5,52	5,81	0,014	6,2	5,56	0,364
	А, средний балл	5,31	5,70	0,000	5,15	5,56	0,002	5,48	5,45	0,494
	Н, средний балл	5,92	6,21	0,000	5,85	6,07	0,042	5,79	5,84	0,245
Социально-коммуникативный	ОСВ, средние значения ‰	22,82	20,83	0,000	24,76	21,06	0,000	23,23	22,54	0,095
	ОПД, средние значения ‰	37,17	23,68	0,000	34,85	21,9	0,000	34,90	36,63	0,311
Профессионально-деятельностный	СМД, средние значения ‰	21,57	15,42	0,000	22,99	16,31	0,000	22,12	22,44	0,334
	ГР, средние баллы	53,76	57,11	0,000	52,27	56,85	0,000	54,04	54,57	0,576

*С – самочувствие; А – активность; Н – настроение; ОСВ – особенности социального взаимодействия; ОПД – общие показатели дезадаптации; СМД – снижение мотивации к деятельности; ГР – готовность к развитию.

Анализ данных в экспериментальной группе по завершению формирующего эксперимента позволяет сделать следующие выводы о динамике *личностного, социально-коммуникативного и профессионально-деятельностного* компонента аутокомпетентности педагогов дошкольных образовательных организаций.

В экспериментальной группе отмечена позитивная динамика по *личностному компоненту аутокомпетентности*, который соответствует средне-высокому (продвинутому) уровню. Статистически достоверно повысились субъективные оценки самочувствия, активности и настроения. Росту этих показателей способствовали тренинговые формы работы по развитию рефлексивных навыков, навыков наблюдения и

самонаблюдения, техники саморегуляции и самокоррекции, релаксационные упражнения. Сами воспитатели отмечали, что они стали спокойнее, уравновешеннее, научились внимательнее относиться к собственным эмоциям и потребностям, управлять собственным психоэмоциональным состоянием, что отразилось на их профессиональной деятельности и на качестве социальных контактов. Близкие и коллеги стали замечать в них изменения, которые начали проявляться в более внимательном обращении с окружающими и с собой, в расширении репертуара социально-коммуникативного взаимодействия, а также в улучшении общего фона настроения. Педагоги отмечали снижение раздражительности при общении с детьми в сложных педагогических ситуациях. Повышение активности стимулировало к внедрению новых методов и форм работы в профессиональной деятельности. После проведения формирующего эксперимента по показателям *личностного компонента* у педагогов, которые демонстрировали средне-высокий (продвинутый) уровень развития аутокомпетентности на констатирующем этапе (эмоциональные нарушения, ощущение усталости и др.), очевидна положительная динамика в рамках обозначенного уровня. У педагогов контрольной группы не диагностировались достоверные изменения по *личностному компоненту аутокомпетентности*. Уровень аутокомпетентности у педагогов контрольной группы по большинству показателей соответствует среднему (базовому) уровню.

Таким образом, можно утверждать, что проведенные занятия в процессе формирующего эксперимента оказали положительное влияние на повышение субъективных оценок самочувствия, активности и настроения у педагогов дошкольного образования экспериментальной группы.

Социально-коммуникативный компонент находится также на средне-высоком (продвинутом) уровне, однако у педагогов на этапе ранней профессионализации отмечается способность к более активной профессиональной коммуникации, а у педагогов со стажем – готовность к более гибкому педагогическому взаимодействию с меньшей директивностью и авторитарностью в общении, а также стремлению к расширению репертуара коммуникативных приемов в сложных педагогических ситуациях, что способствует более эффективному взаимодействию с участниками образовательных отношений. По словам самих участников эксперимента, это проявлялось в изменении эмоционального фона в сторону эмоционального подъема при общении с детьми, родителями, коллегами, более эффективном управлении своим настроением, выраженной способности к саморегуляции. Это позволило повысить эффективность в построении социальных контактов, в частности в снижении конфликтности при общении с коллегами; расширился репертуар коммуникативных навыков в решении сложных вопросов с родителями; возрос уровень эмпатии во *взаимодействии воспитателя с воспитанниками*.

Профессионально-деятельностный компонент отмечен средне-высоким (продвинутым) уровнем развития аутокомпетентности. У начинающих педагогов отмечается рост уверенности в результатах собственной профессиональной деятельности, а у педагогов со стажем – повышение активности в стремлении к участию в инновационных процессах, способности к более критичному отношению к собственной профессиональной деятельности и творческом подходе к преобразованию привычных педагогических стратегий.

Как видно из таблицы ПЗ, у педагогов экспериментальной группы имеет место статистически достоверное увеличение средних показателей готовности к развитию с 53,76 до 57,11 ($p=0,000$). Этому способствовали те разделы авторской развивающей программы, которые затрагивали темы «Профессиональное здоровье педагога», «Профилактика профессиональных деформаций и деструкций», «Самоактуализация в профессии», которые были направлены на проработку барьеров в профессиональном развитии, а также на развитие мотивации в профессиональной деятельности.

Следует отметить, что средние показатели в группе первичной профессионализации после эксперимента оказались по всем параметрам немного ниже, чем в экспериментальной

группе. Это обстоятельство не обозначает, что проведенная работа здесь оказалась менее эффективной, а объясняется, во-первых, тем, что на начальном этапе диагностики у начинающих педагогов показатели в целом также были несколько снижены, во-вторых, численность группы первичной профессионализации значительно меньше, чем экспериментальной. Фактически же при математической проверке видимые различия между данными экспериментальной группы и группы первичной профессионализации оказались статистически не значимыми как на начальном этапе, так и после эксперимента.

В контрольной группе динамика сформированности профессионально-деятельностного компонента аутокомпетентности педагогов оказалась статистически не значимой ($p=0,576$), а средние показатели готовности к самостоятельной реализации собственных потребностей в самообразовании возросли лишь с 54,04 до 54,57. В контрольной группе за время эксперимента выявлены незначительные изменения, которые при проверке оказались статистически недостоверными.

Следовательно, можно сделать вывод, что в результате проведенной работы у педагогов экспериментальной группы действительно повысился уровень сформированности личностного, социально-коммуникативного и профессионально-деятельностного компонентов аутокомпетентности за счет снижения компонентов профессиональной дезадаптации.

Динамика оценки препятствующих факторов отмечена в таблице П4.

Таблица 13.2.

**Динамика препятствующих факторов профессионального развития педагогов
(анкета «Оценка уровня готовности педагога к развитию» авторы В.И. Зверева,
Н.В. Немова), средние значения в баллах**

Препятствующие факторы профессионального развития	Экспериментальная группа			Группа первичной профессионализации			Контрольная группа		
	Констат. эксп.	Контр. эксп.	<i>P</i>	Констат. эксп.	Контр. эксп.	<i>P</i>	Констат. эксп.	Контр. эксп.	<i>P</i>
СИ	3,28	2,79	0,004	3,64	3,52	0,555	3,10	1,47	0,000
РИН	2,76	1,92	0,000	2,94	2,03	0,000	2,79	3,08	0,185
ОППР	2,68	1,78	0,000	2,94	2,09	0,000	2,81	2,82	0,939
ВО	2,39	1,64	0,000	2,52	1,79	0,000	2,42	2,88	0,013
НОС	2,71	1,72	0,000	2,88	1,67	0,000	2,75	2,39	0,039
СЗ	2,80	2,36	0,000	2,61	2,33	0,010	2,82	2,60	0,214
НВ	2,79	2,21	0,000	3,12	2,45	0,002	2,96	2,86	0,592
ОР	2,91	2,57	0,034	3,09	2,42	0,001	3,07	3,07	1,000

*СИ - собственная инерция; РИН - разочарование из-за имеющихся неудач; ОПП - отсутствие поддержки и помощи со стороны руководителей; ВО - враждебность окружающих (зависть, ревность и т.п.); НОС - неадекватная обратная связь с коллективом и руководством; СЗ - состояние здоровья; НВ - недостаток времени; ОР - ограниченные ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства.

Из таблицы П4 можно видеть, что в суждениях педагогов экспериментальной группы отмечается динамика в оценке влияния факторов, препятствующих собственному профессиональному развитию. В экспериментальной группе в целом отмечено статистически достоверное снижение значимости препятствующих факторов на высоком уровне.

В группе первичной профессионализации также отмечено статистически достоверное снижение значимости препятствующих факторов профессионального развития, кроме фактора «Собственная инерция», где снижение показателей не достигло статистически значимого уровня. Это обусловлено влиянием проведенной развивающей работы, в то время, как в контрольной группе статистические различия по большинству препятствующим факторам не достигли критического уровня.

В контрольной группе следует отметить неоднородность изменений: произошло снижение значимости фактора «Собственная инерция», «Неадекватная обратная связь с коллективом и руководством», а по критерию «Враждебность окружающих», напротив, показатели повысились. По остальным препятствующим факторам статистически достоверных изменений не выявлено.

Исходя из полученных результатов, можно утверждать, что занятия по проработке каждого из компонентов аутокомпетентности показали свою эффективность.

Динамику оценки стимулирующих факторов можно отследить на основании таблицы П5.

Таблица 13.3.

Динамика стимулирующих факторов профессионального развития педагогов (анкета «Оценка уровня готовности педагога к развитию» авторы В.И. Зверева, Н.В. Немова), средние значения в баллах

Стимулирующие факторы профессионального развития	Экспериментальная группа			Группа первичной профессионализации			Контрольная группа		
	Конста т. эксп	Контр. эксп.	<i>P</i>	Конста т. эксп	Конт р. эксп.	<i>P</i>	Конста т. эксп	Контр. эксп.	<i>P</i>
МР	4,07	4,49	0,000	3,82	4,27	0,011	4,00	3,35	0,000
ОК	4,26	4,68	0,000	4,15	4,70	0,000	4,21	3,86	0,009
ПВК	4,14	4,34	0,100	4,12	4,27	0,258	3,94	3,89	0,615
ПВР	3,46	3,62	0,296	3,45	3,45	1,000	3,67	3,88	0,096
ОТШ	3,87	3,92	0,631	3,85	4,12	0,071	3,85	3,78	0,562
ВПР	3,8	4,08	0,042	3,70	4,09	0,026	3,64	3,74	0,441
Д	4,61	4,74	0,077	4,52	4,73	0,051	4,57	3,53	0,000
НДВЭ	3,93	4,50	0,000	3,88	4,58	0,000	3,69	4,49	0,000
ЗС	4,03	4,46	0,000	3,94	4,42	0,001	4,04	3,57	0,000
ИР	4,59	4,67	0,321	4,61	4,76	0,169	4,50	4,04	0,000
ВО	3,78	4,29	0,000	3,82	4,33	0,000	3,82	4,43	0,650
ВППК	3,68	3,53	0,192	3,55	3,45	0,521	3,69	3,75	0,000

* МР - методическая работа; ОК - обучение на курсах; ПВК - пример и влияние коллег; ПВР - пример и влияние руководителей; ОТШ - организация труда в школе; ВПР - внимание к этой проблеме руководителей; Д – доверие; НДВЭ - новизна деятельности и возможность экспериментирования; ЗС - занятия самообразованием; ИР - интерес к работе; ВО - возрастающая ответственность; ВППК - возможность получения признания в коллективе; ВППО – возможность получить признание в коллективе.

При анализе динамики субъективной значимости стимулирующих факторов в экспериментальной группе наблюдается некоторая разнородность: многие факторы, которые ранее недооценивались педагогами, после проведенных занятий стали более значимыми, а некоторые факторы практически не изменили своего веса.

Так, в экспериментальной группе имела положительная динамика в оценке: методической работы ($p=0,000$), обучения на курсах ($p=0,000$), повышения внимания

руководства к проблеме профессионального развития педагогов ($p=0,042$), новизны деятельности и возможности экспериментирования ($p=0,000$), занятий самообразованием ($p=0,000$) и роста ответственности ($p=0,000$). Факторы «доверие» и «интерес к работе» в экспериментальной группе до развивающих занятий были самыми значимыми, и после занятий средние баллы по ним остались также самыми высокими. В картине лидирующих факторов, способствующих профессиональному развитию в экспериментальной группе педагогов, к ним добавился лишь фактор «обучение на курсах».

В группе первичной профессионализации отмечен рост значимости всех стимулирующих факторов, среди которых статистически значимыми оказалось большинство: методическая работа ($p=0,011$), обучение на курсах ($p=0,000$), повышение внимания руководства к проблеме профессионального развития педагогов ($p=0,026$), новизны деятельности и возможности экспериментирования ($p=0,000$), занятий самообразованием ($p=0,001$) и роста ответственности ($p=0,000$). Т.е. по тем же факторам, что и в экспериментальной группе.

Для сравнения отметим, что в контрольной группе достоверно снизились средние баллы по факторам «методическая работа» ($p=0,000$), «обучение на курсах» ($p=0,009$), «доверие» ($0,000$). Повысилась значимость фактора «Возможность получения признания в коллективе» ($0,000$), по остальным факторам показатели существенно не изменились.

ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ АУТОКОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Пояснительная записка

Курс предназначен для воспитателей дошкольных образовательных организаций.

Цель курса:

Сформировать у педагога дошкольного образования умение самостоятельно обнаруживать и преодолевать затруднения, препятствующие продуктивной коммуникации в профессиональной среде с детьми, родителями, коллегами, а также в личных взаимоотношениях. Кроме того, способствовать развитию навыков безопасной вербализации собственных чувств и состояний, что влечет за собой всестороннее развитие в жизни и профессиональной деятельности.

Задачи курса:

1. Ознакомить педагогов с терминологической сущностью понятия «аутокомпетентность».

2. На основе диагностических процедур помочь педагогам выявить личностно-профессиональные затруднения, проявляющиеся в отсутствии способности к аутокомпетентности, а именно в понимании своих эмоциональных реакций во взаимодействии с детьми, коллегами, в личных отношениях, умении конструктивно выходить из конфликтных ситуаций, осознании своих потребностей и целей в профессиональном развитии, которые могут препятствовать полноценному профессиональному и личностному развитию.

3. При помощи погружения в практические ситуации профессионального взаимодействия помочь педагогу обнаружить, где затруднения в понимании собственных эмоциональных реакций во взаимодействии с другими, неясность собственных профессиональных и личностных целей могут мешать успешной профессиональной и других видах деятельности.

4. Стимулировать развитие умения у педагога самостоятельно обнаруживать или создавать ситуации, где будет проявляться адекватное оценивание собственных эмоциональных реакций и реакций других во взаимодействии для более качественного построения взаимоотношений как личных, так и профессиональных, а также находить продуктивные стратегии выхода из конфликтных ситуаций, кроме того, способствовать формированию умения ставить перед собой цели в профессиональном развитии.

5. Способствовать тому, чтобы педагог научился сам обнаруживать у себя затруднения личностно-профессионального характера, а именно в общении с детьми, родителями, умении управления своим эмоциональным состоянием, построении стратегии профессионального и личностного развития с целью сохранения психологического и профессионального благополучия.

Результаты освоения программы курса:

– комплекс знаний и умений, необходимых для более глубокого понимания себя (повышение уровня аутокомпетентности);

- система приемов и средств для профилактики негативных состояний ведущих к профессиональным затруднениям (умение самостоятельно создавать здоровьесберегающее пространство);
- понимание своих возможностей, определение целей и перспектив развития (нацеленность на самоактуализацию);
- повышение навыков взаимодействия с собой, в личных и профессиональных отношениях.

Условия реализации программы

Курс проводится на базе ДОО в виде очных занятий, а также в форме вебинаров.

Использование новых форм и методов образовательного процесса

В рамках программы курса использованы современные информационные технологии, семинары-практикумы, ролевые игры, самоанализ и самоотчет.

Занятие каждой темы разбито на модули в соответствии с решением каждого типа задач.

Модуль 1 предполагает первоначальную диагностику общего состояния аутокомпетентности педагогов.

Модуль 2 предполагает теоретическое обсуждение той или иной темы с выходом на практический уровень. По итогам обсуждения педагогу дается задание для анализа с последующей рефлексией.

Модуль 3 предполагает изучение результатов выполненных заданий с целью определения дальнейших действий по повышению данного качества (домашнее задание).

Модуль 4 предполагает самостоятельное определение педагогом построение для себя индивидуального маршрута по алгоритму с целью развития того или иного качества.

Содержание курса:

1. Введение в курс. Диагностика

Цель: Ознакомить педагогов с основным содержанием курса, его целями и задачами.

Задачи: 1. Устранить психологический барьер, который может возникнуть на предложение о курсе психологических занятий. 2. Обсудить ожидания участников. 3. Выявить их основные профессиональные и личностные потребности. 4. Провести диагностику психоэмоционального состояния и профессиональной дезадаптации специалистов.

Результат: специалисты погружаются в основные вопросы курса, что создает у участников мотивацию для работы в рамках остальных тем в дальнейшем.

2. Аутокомпетентность личности

Цель: Ознакомить педагогов дошкольного образования с понятием «аутокомпетентность». **Задачи:** 1. Помочь педагогам осознать необходимость повышения уровня осознанности своих поведенческих проявлений, личностных характеристик, особенностей коммуникаций. 2. Способствовать осознанию воспитателями уровня сформированности их аутокомпетентности. 3. Создать мотивацию у педагогов для развития аутокомпетентности. **Результат:** участники занятий намечают вектор дальнейшего развития и обращают внимание на те проявления, которые обнаруживают особенности, мешающие эффективной профессиональной деятельности и общения. В конце занятия обсуждаются результаты предварительной диагностики, что позволяет профессионалам увидеть объективное состояние как своего психоэмоционального состояния, так и уровня профессиональной дезадаптации.

3. Профессиональное здоровье педагога

Цель: Рассмотреть с участниками тренинга понятие «профессиональное здоровье».

Задачи: 1. Обсудить факторы, способствующие поддержанию здоровья воспитателя, а также факторы, его нарушающие. 2. Конкретизировать специфические условия труда и те возможности, которые позволяют сделать профессиональное и личное пространство здоровьесберегающим. 3. Проговорить то, как профессионал может организовать сам для себя режим труда и отдыха так, чтобы избежать профессиональных деструктивных явлений. 4. Обрисовывать взаимосвязь высокого уровня аутокомпетентности и построения эмоционально и физически комфортного образа жизни, а также того, насколько его поддержание влияет на эффективность профессиональной деятельности и общения. 5. Обобщить признаки психоэмоционального напряжения, интеллектуального напряжения, а также физиологических состояний, указывающих на психоэмоциональные нарушения.

Результат: участники занятий получают простые, но в то же время действенные способы нормализации режима рабочего дня и досугового времени для поддержания своего профессионального здоровья. В качестве домашнего задания педагогам предлагается ввести 1–2 новых занятия по укреплению физического и психологического здоровья.

4. Профилактика профессиональных деформаций и деструкций

Цель: Обозначить для педагогов сущность понятий «профессиональная деформация личности», «профессиональная деструкция».

Задачи: 1. Выделить различные виды профессиональных деформаций педагогов. 2. Обозначить особенности их проявлений и последствий. 3. Обсудить важность профилактических мер для того, чтобы не допустить возникновения у воспитателя подобных явлений в процессе профессионального становления.

Результат: участники у себя выявляют признаки шаблонного деструктивного поведения и узнают о способах его коррекции. В качестве домашнего задания предлагается посредством наблюдения и самонаблюдения отметить у себя проявления профессионально деструктивных явлений и наметить пути альтернативного поведения.

5. Качество и образ жизни

Цель: Обсудить с участниками тренинга понятие «качество жизни» и «образ жизни».

Задачи: 1. Определить основные эмоциональные потребности человека. 2. Провести диагностику, в ходе которой воспитатели обнаруживают у себя степень неудовлетворенности базовых психологических потребностей. 3. Помочь участникам наметить для себя пути дальнейшей коррекции по изменению сложившихся условий, приводящих к неудовлетворительному результату.

Результат: участники занятий намечают пути расширения своего социального взаимодействия через поиск тех видов активности, которые помогут педагогам освободиться от психоэмоционального и физического напряжения и наполняться позитивными впечатлениями. В качестве практических рекомендаций предлагается формирование навыка по изменению образа жизни через планирование свободного времени.

6. Эффективное поведение в конфликте

Цель: Ознакомить участников тренинга с понятиями «конфликт» и «стратегии поведения в конфликте».

Задачи: 1. При помощи диагностики выявить у воспитателей ведущую стратегию поведения в конфликтных ситуациях. 2. Обсудить конструктивные и деструктивные стратегии выхода из конфликтных ситуаций в профессиональной практике и в межличностных отношениях. 3. Рассмотреть практические приемы и способы эффективного разрешения конфликтных ситуаций.

Результат: участники занятий учатся более осознанному поведению в конфликте, стремясь к более конструктивному взаимодействию на основе полученных знаний. В качестве самостоятельной проработки данной темы рекомендовано наблюдение за поведением коллег и самонаблюдение с целью выявления неэффективных и шаблонно используемых стратегий.

7. Ассертивное поведение

Цель: Способствовать повышению осознанности и эффективности коммуникации.
Задачи: 1. Рассмотреть суть понятий «пассивное поведение», «агрессивное поведение», «ассертивное поведение». 2. Обсудить основные признаки, «вторичные выгоды», невербальный подтекст, а также эмоциональную составляющую каждого из них. 3. Дать практические приемы и средства для того, чтобы научиться более ассертивно доносить до собеседника свою позицию, что обеспечивает безопасное взаимодействие в условиях различных ситуаций. **Результат:** специалисты могут различать признаки различных видов поведения (пассивного, агрессивного, ассертивного). Участники формируют навык построения ассертивного высказывания. Для выработки самостоятельных стратегий ассертивного поведения предлагаются задания, в которых педагог отрабатывает знания, полученные на занятии.

8. Эмоции и чувства

Цель: Обсудить категории «эмоции» и «чувства». **Задачи:** 1. Рассмотреть виды, функции, проявления эмоций и чувств, способы управления ими. 2. Посредством упражнений научить участников занятий отслеживать оттенки чувств и эмоций у себя в различных жизненных ситуациях. 3. Сформировать навыки более тонкого понимания себя и других людей. 4. Провести упражнения, в которых прослеживается взаимосвязь между позитивными/негативными мыслями и позитивными/негативными эмоциями, что позволит воспитателям осознанно управлять своими привычками мышления и эмоциональным состоянием. 5. Посредством практических упражнений научить участников расслаблению и снятию психоэмоционального и физического напряжения. **Результат:** участники начинают более глубоко осознавать свои эмоции и чувства, что позволяет им перенести данный навык в понимание эмоционального состояния других людей. В качестве домашнего задания предлагается фиксация наблюдений за своими мыслями и эмоциями с целью осознанной коррекции их.

9. Самоактуализация в профессии

Цель: Ознакомить педагога с формой работы – «коучинг». **Задачи:** 1. Способствовать осознанию своих профессиональных потребностей, целей, барьеров в их достижении, обсуждения путей дальнейшего профессионального развития. 2. Помочь воспитателям обосновать способы достижения целей в профессии. 3. Посредством диалоговой формы работы научить педагогов выстраивать стратегию собственного профессионального развития. **Результат:** участники получают представление о своих потребностях в саморазвитии. Педагоги осваивают навыки построения пошагового плана самореализации в профессии. В качестве самостоятельного освоения этой темы предлагается методика для формирования плана собственного развития.

10. Итоговая встреча. Рефлексия накопленного опыта

Цель: Способствовать обобщению участниками знаний и опыта, полученных на предыдущих занятиях. **Задачи:** 1. Помочь участникам провести рефлекссию собственного опыта. 2. На основе диагностики, проведенной заранее, а также в процессе занятия, обсудить изменения, полученные в результате проведенной работы. 3. Стимулировать обратную связь педагогов о впечатлениях и приобретениях в процессе предшествующих занятий, как в информационном, так и в эмоциональном плане. **Результат:** у воспитателей появляется обобщенное понимание и осознание того, что они получили для себя посредством психологической работы. Педагоги намечают вектор дальнейшего профессионального и личностного развития.

Примеры рисунков педагогов на тему «Я и моя профессия»



Монографические характеристики

Педагог – низкий (пороговый) уровень – (неосознанная аутонекомпетентность)

1 этап

Деятельность педагога отличается шаблонностью, при этом его не беспокоит данная ситуация, поскольку он не видит своих промахов и ошибок и не осознает их. Данный уровень можно соотнести с адаптацией к профессиональной деятельности, этапом первичного осознания своей профессиональной роли.

Отмечается стереотипность коммуникативных умений, низкий уровень эмпатии, поведение в конфликтных ситуациях может носить характер неуправляемости, отсутствует стремление выстроить коммуникацию исходя из потребностей собеседника (воспитанника).

Испытывает сложность распознавания своих эмоциональных переживаний и реакций, ограничивающихся суждениями «комфортно/дискомфортно», «приятно/неприятно», «хорошо/плохо», наблюдается отсутствие понимания своих потребностей и целей, низкий уровень осознанности, невозможность увидеть свои проявления со стороны.

Педагог – средний (базовый) уровень – (осознанная аутонекомпетентность) 2

этап

Педагог осознает трудности в профессиональной деятельности и хочет это изменить. Он проживает этап самоутверждения в процессе профессионального становления (подтверждение на практике собственных профессиональных качеств и умений), распределение профессиональной деятельности. Это характеризуется способностью нахождения оптимального решения профессиональных задач с построением общей стратегии профессиональной деятельности. Во многом опора в поисках ориентиров в профессиональной деятельности осуществляется на внешние требования и общепринятые стереотипы.

В социально-коммуникативной сфере проявляет стремление к управлению конфликтной ситуацией, демонстрирует умение выстроить приоритет профессиональных целей во взаимодействии, а не следование только личным амбициям, владение навыками эмпатического взаимодействия, понимание эмоционального состояния собеседника в социальных контактах.

Дифференцирует собственные эмоции и чувства, осознает необходимость разделения своих потребностей от навязанных извне, понимает причины эмоционального дискомфорта, владеет элементарными способами саморегуляции.

Педагог – средне-высокий (продвинутый) уровень – (осознанная аутокомпетентность) 3 этап

Воспитатель проявляет целенаправленность в педагогической деятельности, продумывает свои действия, анализируя достигнутые результаты. Особенностью такого педагога является умение видеть себя как бы со стороны, как в профессиональном, так и в личном плане. Педагог осознает свои сильные и слабые стороны.

Педагог строит свою деятельность в соответствии с ориентацией на командное взаимодействие, осознавая себя элементом целостного процесса. Здесь четко прослеживается стратегия педагога ориентироваться при решении профессиональных задач не на текущие моменты, а на перспективу. Активно включается в инновационную деятельность, в профессиональные мероприятия, что связано с упрочением профессиональной и коммуникативной уверенности, расширением социальных контактов вне профессии. Коммуникация носит глубокий, свободный характер, что обусловлено снижением страха перед общественным мнением, потребностью высказывать собственную позицию. Отмечается способность создавать и удерживать качественные социальные контакты. Использует стратегии компромисса и сотрудничества, умение дипломатично строить диалог с коллегами. Взаимодействие с воспитанниками носит характер индивидуального подхода и высокого уровня эмпатии. Личностный компонент аутокомпетентности на этом уровне можно рассматривать как эмоциональную интеллигентность, которая характеризуется тонким пониманием собственных эмоциональных переживаний, способностью безопасного выражения собственных чувств для себя и окружающих, что дает контроль над настроением. У педагога обнаруживается более глубокое понимание собственных потребностей и целей. Данные умения транслируются не только на профессиональную деятельность, но и на жизненные ситуации вне профессии.

Педагог – высокий (оптимальный) уровень – (неосознанная аутокомпетентность) 4 этап

Педагог характеризуется высоким уровнем компетентности, который достигается практикой, повторением опыта и постоянным самоанализом деятельности.

Педагог выходит на стадию авторитета и наставничества, специалиста-новатора. Обнаруживается четко узнаваемый индивидуальный стиль профессиональной деятельности. Деятельность по постановке целей в собственном развитии реализуется во внутреннем плане. Профессиональные действия осуществляются на основе интуитивных ощущений педагога. Они органично встраиваются в профессиональный процесс и обусловлены потребностями профессиональной ситуации. Формируется четкая профессиональная концепция. Владеет навыками рефлексивного эмпатического слушания, умением понять глубокие мотивы поведения других людей, строит коммуникацию в соответствии с целями деятельности, не вмешивая в процесс общения собственные эмоциональные состояния. В рамках решения конфликтных взаимодействий прослеживается позиция принятия собеседника, стремление выстроить диалог максимально безопасным и конструктивным способом. Обладает устойчивой потребностью к реализации внутреннего потенциала. Высокий уровень эмоциональной интеллигентности позволяет осуществлять контроль над проявлением своих эмоций, управлять ими в различных стрессовых ситуациях. Этот уровень характеризуется устойчивой динамикой личностного развития и не может быть определен какими-либо границами. Устойчивая сформированная привычка рефлексии собственных действий, формирование новых целей, выходящих за пределы наличной ситуации (надситуативная активность – В. А. Петровский) является неотъемлемой характеристикой личности педагога, достигшего данного уровня, что укрепляет мотивацию на самопознание и самоизменение. Это подталкивает к пересмотру смыслообразующих жизненных позиций, возникновению «личностных задач» (В. А. Петровский) или «задач на личностный смысл».