

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.29

Вахитова Галия Хамитовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Томского государственного педагогического университета, Томск (РФ).

E-mail: Galija2000@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ПРЕДШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *Цель.* В статье рассматриваются проблемы формирования профессиональной компетентности педагога дошкольного образования и обосновывается необходимость расширения образовательного пространства дошкольников.

Методика и методы: ретроспективный анализ работ отечественных авторов по педагогике и психологии; педагогическая диагностика на основе анкетирования.

Результаты. В ходе определения уровня компетентности педагогов дошкольного образования было установлено, что среди самых важных профессиональных качеств респонденты выделяют гуманно-личностные и коммуникативные, а также функциональную грамотность и рефлексивные умения. Однако большинство педагогов не знает, как на практике в полной мере реализовать очень важный для дошкольного образования принцип полисубъектности. Описан процесс формирования умения осуществлять педагогическую практику на основе данного принципа. Для этого предлагается поэтапно включать студентов – будущих педагогов – в реальную профессиональную деятельность.

Научная и практическая значимость. Дана классификация показателей профессиональной компетентности педагога дошкольного образования. Показаны пути решения приоритетных задач, обозначенных в новом государственном стандарте в контексте полисубъектного подхода, когда каждый участник образовательного процесса выступает как его активный субъект.

Перспективным направлением развития дошкольной педагогики автор статьи считает дополнительное образование, которое, несмотря на накопленный богатый опыт развития детей с помощью дополнительных образовательных услуг, пока не рассматривалось как комплексное явление и как ресурс оптимизации дошкольной подготовки детей. Не проводился и глубокий сравнительный анализ эффективности работы с дошкольниками в учреждениях

общего и дополнительного образования. Требуется также создание системы экспертных оценок и разработка диагностических процедур для определения результативности программ обучения специалистов дополнительного образования и проверки соответствия этих программ требованиям ФГОС ДО. Такие исследования помогут обеспечить максимальное достижение целевой установки дошкольной педагогики – комплексное развитие интеллектуального, духовно-нравственного, творческого и физического потенциала детей.

Ключевые слова: педагог дошкольного образования, профессиональная компетентность, образовательное пространство дошкольников.

Vakhitova Galiya H.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogics and Methodology of Primary Education, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk (RF).

E-mail: Galiya2000@mail.ru

THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

Abstract. The aim of the article is to consider the issues of professional competence formation of the teacher of preschool education in the system of additional education; the necessity of educational space extension of preschool children is proved.

Methods. The author relies on the technique of the competency approach to teacher preparation pre-school education, while using both theoretical and empirical research methods. The methods involve the retrospective analysis of research works of Russian scholars on pedagogics and psychology; empirical methods – pedagogical diagnostics on the basis of questioning, analysis of psycho-pedagogical diagnosis.

Results. In the course of pedagogical diagnostics in order to determine whether the content of teacher competence features educational activities in terms of pre-school education it was found that among the most important qualities required of a teacher of preschool education, the respondents allocate humanely-personal and communication skills, functional literacy and reflective skills; majority of respondents found it difficult and/or do not know how to put into practice the polysubjective principle, which is very important at the level of pre-school education. The process of skills formation is described to carry out student teaching on the basis of the proposed principle. It is suggested to put students – the future teachers into the teaching process or real professional work in phases.

Scientific novelty and practical significance. The author gives the classification of groups of professional competence indicators of the teacher of preschool education. Ways for the decision of the priority problems defined in Federal State Educational Standard of Pre-school Education (FSES PE) in a context of the polysubjective approach are shown; each participant of educational process acts as its active member.

The author of article considers additional education as a perspective direction of development of preschool pedagogics, which despite the gathered wide ex-

perience of children development by means of additional educational services, has not been considered yet as the complex phenomenon and a resource of optimisation of preschool preparation of children. Attention is drawn to the fact that yet now, the deep comparative analysis of the performance efficiency with preschool children of the general and additional educational institutions hasn't been carried. It is also required to design the system of expert assessment and working out of diagnostic procedures for defining the productivity of experts training programs of an additional education; and conformance inspection of these programs due to specifications of Federal State Educational Standard of Pre-school Education (FSES PE). Such research works will help to provide the maximum achievement of a purpose of preschool pedagogics – complex development of intellectual, spiritually-moral, creative and physical potential of children.

Keywords: teacher of preschool education, professional competence, educational environment of preschool children.

В условиях активного обновления российского образования актуализировались вопросы профессиональной компетентности педагога дошкольного образования, имеющего непосредственное отношение к началу процесса становления личности человека.

В Редакции нового федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), разработанного на основе Конституции РФ и с учетом Конвенции ООН о правах ребенка, четко определены целевые ориентиры деятельности педагога:

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;
- обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья);
- обеспечение преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней;
- создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;
- объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;
- формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности;
- обеспечение вариативности и разнообразия содержания Программ и организационных форм дошкольного образования, возможности

формирования Программ различной направленности с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей;

- формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей;

- обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

Мы полагаем, что решение данных задач возможно в контексте полисубъектного подхода, когда каждый участник образовательного процесса выступает как активный субъект деятельности. Безусловно, этот подход потребует от педагога осознания всех своих ресурсных возможностей.

Ретроспективный анализ работ отечественных ученых позволил выделить следующие профессиональные характеристики педагога: его личностно-профессиональное самоопределение относительно ребенка как базовой ценности образовательного процесса (В. П. Вахтеров, К. Н. Вентцель, Н. А. Добролюбов, Н. И. Пирогов, Л. Н. Толстой, В. А. Сухомлинский); глубокие профессиональные знания и способность применить их на практике (П. П. Блонский, К. Н. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, В. И. Водовозов, К. Д. Ушинский); творческий подход к педагогической работе, определяющийся стремлением к самосовершенствованию и готовностью к рефлексии своей деятельности (К. Н. Вентцель, Н. Ф. Бунаков, Н. А. Корф, К. Н. Каптерев, В. А. Сухомлинский) [2, 3]. Эти характеристики в современных исследованиях выступают в качестве составляющих профессиональной педагогической компетентности (деятельностной, информационной, рефлексивной и т. п.), проблема формирования которой достаточно широко обсуждается в теоретической и прикладной литературе [1, 4–14]. Наиболее значительными публикациями в этой области являются труды О. А. Абдуллиной, Э. Ф. Зеера, Н. В. Самоукиной, А. В. Хуторского, В. Д. Шадрикова и др. Содержанию и оценке профессионально-педагогической деятельности посвящены работы И. Ф. Исаева, Н. В. Кузьминой, Л. М. Митиной, С. И. Поздеевой и др.

Все авторы обращают внимание на многосторонний, сложный и системный характер компетентности, возможно, поэтому ее трактовки до сих пор отличаются большим «разбросом» структурных компонентов. Рассмотрим профессиональную компетентность педагога дошкольного образования, под которой мы понимаем способность осуществлять педагогическую деятельность по формированию у детей предпосылок универсальных учебных действий – познавательных, коммуникативных и регулятивных. В структуре данной компетентности выделяются следующие компоненты:

- функциональный – включает в себя знания в области профессиональной деятельности, владение навыками и умениями преобразования объекта труда и характеризуется уровнем самой деятельности (мотивации, це-

леполагания, обработки необходимой информации, структурирования программ, созданием или выбором инструментария для оценки результатов), а также вариативностью способов и средств ее осуществления;

- коммуникативный – представляет собой способность воспроизведения информации, необходимой конкретному обучаемому для присвоения знаний, и характеризуется уровнем овладения различными средствами передачи информации, способностью устанавливать прямую и обратную связь;

- рефлексивный – проявляется в осознании педагогом себя как субъекта педагогической деятельности, ценностей, которыми он руководствуется, определении степени адекватности собственных действий и форм поведения в педагогически значимых ситуациях, способности оценить свой труд в целом, т. е. перейти от оценки отдельных действий к оценке уровня своих результативности и профессионализма [12].

Содержание профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) определяется особенностями его деятельности:

- вариативностью – разнообразием типов/видов дошкольных учреждений, образовательных программ, форм оказания помощи семье в период подготовки ребенка к школе (в целом все это складывается в вариативные модели дошкольного образования в ДОУ);

- адресностью – оказанием помощи ребенку и его семье по конкретному запросу и на основе реальных образовательных потребностей (для этого должен быть предоставлен широкий спектр образовательных услуг, а взаимодействие с детьми и семьями должно строиться на принципах педагогического сопровождения с учетом разнотемповости, разноуровневости и разнохарактерности развития каждого дошкольника);

- преемственностью, которая в дошкольном образовании имеет два аспекта: преемственность основных периодов развития ребенка – обеспечение «плавных» переходов от одной ступени обучения к другой; преемственность семейного и общественного воспитания, предполагающая создание единого развивающего образовательного пространства ребенка;

- инновационностью – ориентацией образовательного процесса на формирование «умения учиться», реализацией новых подходов (системно-деятельностного, личностно ориентированного, проектного), отражающих современные взгляды на подготовку детей к школе, развитие у них предпосылок универсальных учебных действий.

В ФГОС ДО указаны требования к педагогам ДОУ:

- уважение к человеческому достоинству воспитанников, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях;

- использование в образовательном процессе форм и методов работы с детьми, соответствующих их психолого-возрастным и индивидуальным особенностям;

- построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития;
- поддержка педагогами положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей в разных видах деятельности;
- поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности;
- возможность выбора детьми материалов, участников совместной деятельности и общения;
- защита детей от всех форм физического и психического насилия;
- поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность.

Исходя из указанного перечня показатели профессиональной компетентности педагога ДОУ можно классифицировать таким образом:

- функциональный компонент – знания в области дошкольного образования, технологические и методические умения;
- коммуникативный компонент – знания о способах общения с детьми дошкольного возраста, коммуникативные умения;
- рефлексивный компонент – знания в области педагогической рефлексии, рефлексивные умения.

Нами было предпринято исследование профессиональной компетентности педагогов-практиков. С помощью анкетирования были продиагностированы 247 человек, из которых 145 – в пилотном режиме, а 102 – на курсах повышения квалификации на базе Томского государственного педагогического университета (ТГПУ), Томского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования (ТОИПКРО) и Томского государственного педагогического колледжа (ТГПК). Вопросы анкет мы разделили на два блока. Первый был направлен на определение профессиональных качеств, необходимых педагогу, второй – на выявление отношения к дошкольному образованию в целом (его содержанию, программному обеспечению, условиям и способам реализации).

В первом блоке вопросов респондентам предлагалось отметить три наиболее важных, с их точки зрения, профессиональных компонента в дошкольном образовании. Почти все респонденты (97%) на первое место поставили личностный компонент и указали такие профессионально значимые качества, как любовь к детям, гуманизм, открытость, толерантность и т. д. Второе место занял коммуникативный компонент (89% анкетированных), включающий умение выстраивать диалоговое общение с ребенком, родителями, коллегами, администрацией образовательного учреждения. Третьим стал функциональный компонент (77%) – знание инновационных образовательных технологий, а также содержания учебно-методических комплексов, основных положений программ, норматив-

но-правовой основы и проч. На последнем месте оказался рефлексивный компонент (39% опрошенных) – осознание себя и своего места в системе дошкольного образования.

Отвечая на вопросы второго блока анкет, 54% педагогов отметили несоответствие между требованиями программ и своей готовностью к их реализации, 44% указали на несоответствие между принципами, заявленными в программе, и созданными для их воплощения условиями; 66% респондентов заявили, что не знают, как на практике в полной мере использовать очень важный на уровне дошкольного образования принцип полисубъектности. На вопрос: «На базе какого образовательного учреждения целесообразна реализация программ дошкольного образования?» – 41% анкетированных ответили: «В детском саду», аргументируя это тем, что в ДОО больше возможностей для осуществления индивидуального подхода, укрепления здоровья и обеспечения эмоционального благополучия дошкольников.

Однако в настоящее время из-за острого дефицита мест в ДОО решить эту проблему только на базе детских садов нельзя. Для этих целей используются другие типы организаций – центры развития ребенка, общеобразовательные школы, лекотеки, где есть соответствующая учебно-материальная база, предметно-развивающая среда, игровые зоны и др.

подавляющее большинство анкетированных (78%) отметили, что для работы с детьми 5–6 лет сейчас необходимо готовить специалистов по особым программам либо в системе дополнительного профессионального образования, либо еще на этапе обучения в средних специальных и высших педагогических учебных заведениях.

Качественный анализ ответов показал, что наиболее актуальным направлением развития профессиональной компетентности педагогов являются формирование у них умений составлять индивидуальную программу дошкольной подготовки ребенка на основе результатов психолого-педагогической диагностики не только детей, но и родителей. Решение этой задачи требует от педагога владения современными технологическими подходами, знаниями в области психологии, умением ориентироваться в концепциях образования, навыками организации познавательной, творческой, игровой деятельности детей, способностями развивать их мотивацию и выстраивать отношения сотрудничества с воспитанниками и их родителями. Между тем обучить всему этому специалистов мешают сохраняющиеся противоречия:

- между сложившейся моделью подготовки в высшей школе, ориентированной преимущественно на традиционную знаниевую парадигму педагогической деятельности, и утвердившимся в реальной практике новым типом деятельности педагога с преобладанием личностной составляющей;

- между односторонней ориентацией педагогического образования на повышение его «научности», насыщением его новыми дисциплинами и все более очевидным пониманием того, что это образование не сводится к усвоению лишь одних научных основ деятельности, а предполагает раз-

витие профессионального мировоззрения и мотивации, что системно-деятельностная, личностно-ориентированная природа современных образовательных технологий такова, что нельзя освоить их путем простого информационного накопления знаний.

Для преодоления данных противоречий необходимо единство методологической, специальной и психолого-педагогической подготовки студентов – будущих педагогов. С этой целью на педагогическом факультете ТГПУ разработана программа дошкольного образования, по которой работают студенты на базе учебно-методического кабинета «Развивайка» и МОАУ ДОД ЦТРО «Томский Хобби-центр» [5]. Участие студентов в реализации программы происходит в логике самоосознания перечисленных выше профессиональных компетенций. Готовность студентов к выполнению профессиональных функций предполагает психологическую зрелость, способность идентифицировать себя с образом учителя. А понять собственную субъектную роль в образовательном процессе невозможно без наличия таких качеств, как инициативность, креативность, самокритичность, наблюдательность, эмоционально-волевая устойчивость, педагогический такт, толерантность, умения рефлексировать свою деятельность, успехи и неудачи воспитанников, прогнозировать результаты своей работы. Обретение таких качеств происходит при поэтапном включении студентов в профессиональную практическую деятельность.

Первый этап предполагает работу студентов в группах детей в качестве волонтеров. Студенты проводят праздники, организуют досуг дошкольников во время перемен. В процессе такой деятельности выявляются возможности сотрудничества с дошкольниками с учетом возрастных и индивидуальных особенностей последних.

Второй этап – посещение студентами занятий в дошколе с последующим их анализом, осмыслением опыта специалистов с точки зрения его преломления в собственной педагогической деятельности.

Третий этап посвящен разбору различных инновационных программ: их структуры, специфики содержания, методов реализации.

На четвертом этапе студенты наблюдают, как опытные педагоги общаются с детьми и родителями; анализируют различные ситуации, пытаются обосновать выбор вариантов их решения в контексте гуманной педагогики.

Пятый этап – составление собственных развивающих программ дошкольного образования с последующим совместным анализом с педагогом-консультантом.

Далее студенты в присутствии наставника сами проводят занятия с дошкольниками.

Такое поэтапное вхождение будущих специалистов в процесс реализации программ дошкольного образования педагогически обоснованно и целесообразно. Как показывает наш опыт, студенты развиваются

- во-первых, как «теоретики»: приобретают профессиональные компетенции в области педагогики и психологии, получают представления

о программном обеспечении дошколы, изучают принципы и нормы педагогической деятельности в данной области;

- во-вторых, как «практики»: овладевают системой инновационных средств, методов, приемов, технологий, учатся мыслить и действовать нестандартно, на основе гуманистических принципов, получают прикладные навыки;

- в-третьих, как «исследователи»: осваивают систему способов анализа и изучения собственной педагогической деятельности, обобщения и оценки опыта дошколы на основе проектирования педагогических программ.

В педагогической теории складывается понимание необходимости комплексного развития детей, подчеркивается самоценность периода детства и целесообразность целостной траектории его развития (А. Г. Асмолов, В. Т. Кудрявцев, С. И. Поздеева и др.). То же подчеркивается в новом федеральном стандарте дошкольного образования. Современный педагог обязан создавать комфортные средовые условия для массового обучения и воспитания. К сожалению, на практике при массовом образовании (в условиях фронтального обучения детей) не всегда удается соблюсти принципы непрерывности, комплексности, вариативности, заложенные в базовых нормативных документах. Альтернативные формы дошкольного образования, дополнительное образование становятся неотъемлемыми компонентами единого пространства развития ребенка, достраивая его, придавая ему законченность.

На сегодняшний день уже накоплен богатый опыт использования различных технологий развития детей с помощью дополнительных образовательных услуг: независимо от вида и формы они детерминированы специфическими закономерностями, строятся на общих принципах и подчинены единой цели – максимальному удовлетворению потребностей ребенка, расширению возможностей его самореализации в общеобразовательном учреждении (Г. Х. Вахитова, А. А. Майер, И. А. Зимняя, С. И. Поздеева). Однако дополнительное образование дошкольников пока не рассматривалось как комплексное явление в свете его структурно-функциональной организации и как ресурс оптимизации дошкольной подготовки детей. Не проводился и глубокий сравнительный анализ эффективности подготовки дошкольников в учреждениях общего и дополнительного образования. На наш взгляд, требуется аналитическая работа по формированию экспертных оценок и диагностических процедур для определения результативности программ обучения специалистов дополнительного образования на предмет соответствия этих программ требованиям ФГОС ДО. Такие исследования помогут обеспечить максимальное достижение целевой установки дошкольной педагогики – комплексное развитие интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического потенциала детей.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. В. А. Савиных*

Литература

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений / О. А. Абдуллина. 2 е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1990. 141 с.
2. Антология педагогической мысли России XVIII века / сост. И. А. Соловков. Москва: Педагогика, 1985. 480 с.
3. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века / сост. П. А. Лебедев. Москва: Педагогика, 1990. 608 с.
4. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы психологии. 2008. № 1. С. 65–86.
5. Вахитова Г. Х. Особенности подготовки педагога дошкольного образования на основе компетентностного подхода // Материалы Республиканской научно-практ. конф., Усть-Каменогорск. 2013. С. 173–177.
6. Вахитова Г. Х. Психолого-педагогические аспекты компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования // Вестник Томского педагогического университета. 2011. Вып. 10 (112). С. 9–13.
7. Вачков И. В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию // Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 16–29.
8. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер. Москва: Академия, 2007. 428 с.
9. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 32 с.
10. Митина А. М. Психология профессионального развития учителя: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 1995. 49 с.
11. Поздеева С. И. Особенности гуманитарного управления инновациями для становления профессионализма педагога начальной школы // Вестник Томского педагогического университета. 2013. Вып. 9 (137). С. 194–197.
12. Тихомирова О. В. Профессиональная компетентность педагога как условие реализации основной образовательной программы дошкольного образования // Детский сад: теория и практика. 2012. № 4. С. 78–84.
13. Хуторской А. В. Инновационный аспект компетентностного подхода в образовании // Научное наследие Т. И. Шамовой и его влияние на решение актуальных проблем современного образования: сборник статей: в 2 т. Москва, 2011. Т. 1. С. 79–83.
14. Шадриков В. Д., Карпов А. В., Кузнецова И. В. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В. Д. Шадрикова. Москва: Логос, 2011. 168 с.

References

1. Abdullina O. A. Obshhepedagogicheskaja podgotovka uchitelja v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovanija. [General pedagogical preparation of teachers in the system of higher pedagogical education]. Moscow: Publishing House Education, 1990. 141 p. (In Russian)

2. Antologija pedagogičeskoj mysli Rossii XVIII veka. [Anthology of pedagogical thought in Russia in XVIII century]. Ed. by I. A. Solovkov. Moscow: Publishing House Pedagogy, 1985. 480 p. (In Russian)

3. Antologija pedagogičeskoj mysli Rossii vtoroj poloviny XIX – nachala XX veka. [Anthology of pedagogical thought of Russia in the second half of XIX – beginning of XX century]. Ed. by P. A. Lebedev. Moscow: Publishing House Pedagogy, 1990. 608 p. (In Russian)

4. Asmolov A. G. Strategija sociokul'turnoj modernizacii obrazovanija: na puti k preodolenija krizisa identičnosti i postroeniju grazhdanskogo obshhestva. [Strategy of socio-cultural modernization of education: on the way to overcome an identity crisis and building a civil society]. *Voprosy psihologii. [Psychology Issues]*. 2008. № 1. P. 65–86. (In Russian)

5. Vakhitova G. H. Osobennosti podgotovki pedagoga predshkol'nogo obrazovanija na osnove kompetentnostnogo podhoda. [Peculiarities of preparation of teacher of preschool education on the basis of competence approach]. *Materialy Respublikanskoj nauchno-prakt. konf. [Materials of the Republican Scientific-Practical conference]*. 2013. Ust-Kamenogorsk. P. 173–177. (In Russian)

6. Vakhitova G. H. Psihologo-pedagogičeskie aspekty kompetentnostnogo podhoda v sisteme vysshego professional'nogo obrazovanija. [Psychological and pedagogical aspects of competence approach in the system of higher professional education]. *Vestnik Tomskogo pedagogičeskogo universiteta. [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University]*. 2011. № 10 (112). P. 9–13. (In Russian)

7. Vatchkov I. V. Poliusub'ektnyj podhod k pedagogičeskomu vzaimodejstvu. [Multisubject approach to pedagogic interaction]. *Voprosy psihologii. [Psychology Issues]*. 2007. № 3. P. 16–29. (In Russian)

8. Zeer E. F. Psihologija professional'nogo razvitija. [Psychology of professional development]. Moscow: Publishing House Academy, 2007. 428 p. (In Russian)

9. Simnaya I. A. Ključevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. [Key competences as effectively target the basis of competence approach in education]. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. [Research Centre of Staff Training Quality Issues]. 2004. 32 p. (In Russian)

10. Mitina A. M. Psikhologija professional'nogo razvitiya uchitelya. [Psychology of professional development of teachers]. Dokt. diss. Moscow. 1995. 49 p. (In Russian)

11. Pozdeeva S. I. Osobennosti gumanitarnogo upravljenija innovacijami dlja stanovlenija professionalizma pedagoga nachal'noj shkoly. [The Humanitarian Features of Innovation for the Teacher Competence Formation at Primary School]. *Vestnik Tomskogo pedagogičeskogo universiteta. [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University]*. 2013. № 9 (137). P. 194–197. (In Russian)

12. Tikhomirova O. V. Professional'naja kompetentnost' pedagoga kak uslovie realizacii osnovnoj obrazovatel'noj programmy doshkol'nogo obrazovanija. [Professional competence of the teacher as a condition of implementation of the basic educational programs of preschool education]. *Detskij sad: teorija i praktika. [Kindergarten: theory and practice]*. 2012. № 4. P. 78–84. (In Russian)

13. Hutorskoi A. V. Innovacionnyj aspekt kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. [Innovative aspect of the competence approach in education]. *Na-*

uchnoe nasledie T. I. Shamovoj i ego vlijanie na reshenie aktual'nyh problem sovremennogo obrazovanija: sbornik statej. [Scientific heritage of T. I. Samovol and its influence on the decision of actual problems of modern education]. Collection of articles]. V. 1. Moscow, 2011. P. 79–83. (In Russian)

14. Shadrikov V. D., Karpov A. V., Kuznetsova I. V. Professionalizm sovremennogo pedagoga: metodika ocenki urovnja kvalifikacii pedagogicheskikh rabotnikov. [Professionalism of a modern teacher: methods of assessing the level of professional skill of pedagogical employees]. Moscow, 2011. 168 p. (In Russian)