

DOI: 10.12731/2218-7405-2013-9-89

УДК 372:373.7

**ФУНКЦИОНАЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД
К РАЗРАБОТКЕ ИНСТРУМЕНТАРИЯ ОЦЕНИВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Сваталова Т.А., Яковлева Г.В.

В статье рассматриваются особенности применения функционально-деятельностного подхода к оцениванию профессиональной компетентности педагога дошкольного образования. Предложено инструментальное обеспечение оценивания профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования.

Цель: рассмотреть особенности применения функционально-деятельностного подхода к оцениванию профессиональной компетентности педагога дошкольного образования. Апробировать инструментальное обеспечение оценивания профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования.

Метод или методология проведения работы: методология педагогического исследования

Результаты: предложенные авторами особенности применения функционально-деятельностного подхода к оцениванию профессиональной компетентности педагога дошкольного образования, инструментарий ее оценивания могут быть внедрены в систему дошкольного образования, как прошедшие апробацию в рамках эксперимента в более чем 50 ДОУ.

Область применения результатов: практика дошкольного образования

Ключевые слова: функционально-деятельностный подход, профессиональная компетентность, компетенции, инструментальное обеспечение оценивания профессиональной компетентности.

FUNCTIONAL AND ACTIVITY APPROACH TO DEVELOPMENT OF THE PRESCHOOL TEACHERS PROFESSIONAL COMPETENCE ESTIMATION TOOLKIT

Svatalova T.A., Yakovleva G.V.

The application specialties of the functional and activity approach to professional competence estimation of the preschool teacher are considered in the article. The instrumental maintenance of the preschool teachers professional competence estimation is offered.

Purpose: to consider specialties of the functional and activity approach application to estimation of the preschool teacher professional competence. To approve instrumental maintenance of the preschool teachers professional competence estimation.

Method or realization methodology of the work: methodology of pedagogical research.

Results: The application specialties of the functional and activity approach to professional competence estimation of the preschool teachers and instrumental maintenance of its estimation can be introduced into the preschool education system as tested in the experimental frames in more than 50 preschool educational institutes.

Applicable scope of results: preschool education practice.

Keywords: functional and activity approach, professional competence, competences, professional competence instrumental maintenance.

Современное состояние системы образования обусловлено реализацией компетентностного подхода на всех её ступенях. Смена парадигм образования, повлекшая за собой изменение подходов к определению целей, содержания образования, результатов, выдвинула новые требования и к системе оценивания. Особую актуальность эта проблема приобретает в контексте формирования содержания дополнительного профессионального образования и повышения квалификации. Поиск оптимальных путей формирования профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в системе непрерывного профессионального образования, требует уточнения системы понятий.

В настоящее время понимание феномена «профессиональная компетентность» нельзя назвать однозначным, что обусловлено различными подходами исследователей к проблеме. Рассматривая процесс формирования профессиональной компетентности в непрерывном профессиональном образовании, мы придерживаемся точки зрения Байденко В.И. [1], согласно которой компетентность рассматривается как совокупность компетенций. В свою очередь компетенции проявляются в реализации профессиональных функций специалиста [5]. Следовательно, использование функционального подхода к выделению видов компетентности и компетенций будет уместно.

Таким образом, под профессиональной компетентностью педагогов дошкольного образования мы будем понимать совокупность профессиональных компетенций, каждая из которых, в свою очередь, является совокупностью профессиональных знаний (теоретических представлений) и групп профессиональных умений (способов профессионально – педагогической деятельности). Отдельные группы компетенций входят в состав компетентности, определенной по функциям профессионально – педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность рассматривается рядом учёных как совокупность теоретического и практического компонентов. Например, А.И.

Мищенко, В.А. Слостёнин [7] исходят из представления о феномене профессиональной компетентности педагога как единстве его теоретической и практической готовности в целостной структуре личности.

При этом важно отметить, что на разных этапах профессионального становления приоритет в формировании этих видов готовности меняется.

В системе профессионального образования приоритет отводится формированию теоретической готовности, а в дополнительном профессиональном образовании – практической.

При проектировании содержания дополнительного профессионального образования, по мнению И.В. Ильиной, Г.Н. Подчалимовой, Т.И. Шамовой [3, с. 292], необходимо определение «ключевых компетентностей» специалиста – профессионала, поэтому в рамках нашего исследования возникла проблема определения оснований для их выделения.

При рассмотрении количественного состава видов компетентности, прежде всего, отметим, что согласно «Глоссарию терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов» ЕФО [4], существуют четыре модели (способа) определения компетенций: основанные на параметрах личности; основанные на выполнении задач и деятельности; основанные на выполнении производственной деятельности; основанные на управлении результатами деятельности.

Модель компетенции, основанная на параметрах личности, лежит в основе подходов (прежде всего в образовании), придающих особое значение развитию моральных, духовных и личных качеств человека. Однако она может привести к заключению, что каждому человеку «природой уготовано» свое место в жизни и в профессиональной сфере.

Модель компетенции, основанная на выполнении задач и деятельности, до недавнего времени была преобладающей при подготовке, скажем, инженеров-прикладников в большинстве западных стран, особенно в развитии умений, требуемых для осуществления определённой трудовой деятельности на

конкретном рабочем месте. Она обращает особое внимание на освоение человеком стандартных (алгоритмизированных) процедур и операций (посредством изучения процесса труда, методов работы и др.).

Модель компетенции, основанная на выполнении производственной деятельности, подчеркивает важность достижения результатов и является весьма распространенным подходом к определению компетенций в специальностях и профессиях, где деятельность измеряется по результатам, например, продажи, управления проектом или производством.

В рамках модели управления результатами деятельности, деятельность является функцией социального контекста человека, в котором существует некий порядок требований и ожиданий относительно человека на рабочем месте, которые могут быть взаимосогласованы. [4, с. 69–70].

Каждая из четырех моделей компетенции ведет к различным подходам к планированию, организации и предоставлению как высшего, так и дополнительного профессионального образования.

Следовательно, можно предположить, что выделение в качестве основания для определения состава «ключевых» компетенций педагога дошкольного образования модели, основанной на выполнении задач и деятельности, будет весьма уместно в системе дополнительного профессионального образования.

Функционального подхода (т.е. подхода, основанного на выделении профессиональных функций) к определению состава профессионально-педагогических компетенций в своих исследованиях придерживается ряд учёных. Например, А.С. Белкин, В.В. Нестеров заключают: «В педагогическом плане компетенция - совокупность профессиональных полномочий, функций, создающих необходимые условия для эффективной деятельности в образовательном пространстве» [2].

Функции педагогической деятельности проявляются в работе педагога любой специальности. Их осуществление предполагает владение педагогом специальными способами профессионально-педагогической деятельности.

Эти способы представляют собой совокупность последовательно или одновременно развертывающихся во внешнем или внутреннем плане профессионально-педагогических действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки), направленных на решение задач развития гармоничной личности и основанных на соответствующем теоретическом знании. Такое понимание сущности способов профессионально-педагогической деятельности имеет прямой выход в практику дополнительного профессионально-педагогического образования.

Во-первых, оно определяет ведущую роль теоретической подготовленности в практической готовности педагогов, а также единство его теоретической подготовленности и практической готовности.

Во-вторых, нацеливает на формирование единства педагогической мысли и педагогического действия, проявляющегося, соответственно, как система идеальных и система предметных действий.

В-третьих, подчеркивает многоуровневый характер способов профессионально-педагогических действий (от репродуктивных до творческих), возможность их совершенствования путем автоматизации отдельных действий и высвобождении пространства и времени для создания инновационных.

Вышеизложенная трактовка способов профессионально-педагогической деятельности раскрывает взаимообусловленную связь действий (операций, приемов) как относительно самостоятельных частных операций и приемов профессионально-педагогической деятельности. Это, в свою очередь, открывает возможности как для объединения множества способов профессионально-педагогической деятельности по разным основаниям, так и для условной их классификации. Чаще способы профессионально-

педагогической деятельности в педагогических исследованиях традиционно называют умениями и навыками.

Некоторые исследователи (В.И. Байденко, В.А. Сластёнин, Н.П. Шиянов) отмечают, что изучение педагогической практики приводит к выводу, что в области образования все больше проявляется действие закона обобщенного характера труда и деятельность педагогов разных специальностей характеризуется общими однородными признаками [7]. Такими признаками служат характерные умения, присущие педагогической профессии. Некоторые авторы, описывая эти обобщенные умения, используют термин «интегральные». Нам представляется возможным предположить, что эти умения (в логике компетентностного подхода) входят в состав «ключевых» компетенций, т.к. соответствуют всем их признакам – интегральны, междисциплинарны, имеют обобщенный характер. Специализация же проявляется в специфических умениях, присущих педагогам, работающим с какой-то конкретной возрастной группой детей или взрослых. Целесообразно предположить, что модель профессиональной компетентности педагогов разных специализаций будет содержать как общие - интегральные, так и частные - специфические умения.

Профессионально-педагогическая компетентность педагогов общего образования представлена в трудах учёных достаточно полно. В то же время нет однозначного понимания профессионально-педагогической компетентности специалистов дошкольного образования. В рамках нашего исследования в основе подходов к определению профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования положен функциональный анализ деятельности. Он обусловлен такими факторами как деятельность педагога при выполнении профессиональных функций и задач в ходе взаимодействия с предметом (культурой и её моделью – содержанием дошкольного образования) и объектом труда (ребёнок дошкольного возраста).

На основе теоретического анализа работ А.С. Белкина, И.А. Зимней,

Н.В.Кузьминой, В.А. Слостёнина и др., учитывая компоненты педагогической деятельности, нами были выделены группы профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования: методические, оценочные, организаторские, коммуникативные.

Группа методических компетенций проявляется во владении педагогом аналитических, прогностических и проектировочных способов деятельности, при реализации соответствующих функций педагога дошкольного образования. Совокупность оценочных компетенций обеспечивает реализацию педагогом рефлексивной функции и проявляется во владении способами педагогического оценивания, а также рефлексии. Организаторские компетенции проявляются в реализации организаторской функции педагога дошкольного образования и предполагают владение мобилизационными, информационными, развивающими и ориентационными способами деятельности. Коммуникативная компетентность проявляется во владении педагогом способами профессионально-педагогического общения, педагогической техники и перцептивными при реализации коммуникативной функции и понимается нами как совокупность компетенций – перцептивной, педагогической техники и педагогического общения. Данный подход к описанию групп компетенций педагога дошкольного образования позволяет определить процедуры и инструменты для оценивания профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования.

В то же время, по мнению профессора Молчанова С.Г., профессионально-педагогическая компетентность – это тот объект оценивания, который плохо поддается структурированию и формализации. Оценивание производится относительно постоянно изменяющегося профессионально-педагогического менталитета как совокупности «коллективных представлений». Только так можно получать информацию о динамике объектов «профессиональная компетентность» и «профессиональная деятельность» и управлять их качеством [6]. Все это лишь подчеркивает сложность поиска или разработки экспертных

методик, удовлетворяющих вышеизложенным требованиям. На наш взгляд, наиболее адекватной в сложившейся ситуации педагогической и психолого-педагогической диагностической технологией является метод анализа экспертных оценок, опирающийся на минимально необходимую и, в то же время, достаточную совокупность оцениваемых объектов и критериев.

В связи с этим важной проблемой можно считать определение наиболее существенных показателей, выступающих в роли оцениваемых структур, объектов, компонентов, характеристик, норм, признаков и т.п., для обозначения которых нами предложен термин «объекты оценивания в сфере образования».

С.Г. Молчанов предлагает схему оценивания профессионально-педагогической компетентности, выделяя в ней следующие составляющие:

- 1) профессиональная подготовленность (образование);
- 2) собственно профессионально-педагогическая деятельность;
- 3) продуктивность профессионально-педагогической деятельности (с точки зрения изменений, происходящих в объекте деятельности – воспитаннике ДОУ);
- 4) результативность профессионально-педагогической деятельности (воздействия или взаимодействия): а) актуальный результат; б) результат, отодвинутый во времени (пролонгированный);
- 5) профессионально-педагогическая, поисковая, инновационная и исследовательская деятельность, преобразовывающая объективно существующую педагогическую (образовательную) реальность [6].

В теории и практике педагогической науки и деятельности крайне слабо разработанной проблемой является проблема инструментария (методик) идентификации (оценивания) уровня профессиональной компетентности работников дошкольного образования как в осуществлении образовательного (воспитательного и учебного) процесса с позиции педагогического работника, так и в управлении этим процессом с позиции руководящего работника

(управленца). Теоретическая и практическая неразработанность этой проблемы вызывает затруднения в педагогической деятельности, о чем выше было сказано.

Однако переход к объективному оцениванию профессиональной компетентности не может быть реализован в современных условиях в полном объеме. Поэтому С.Г. Молчанов предлагает внедрить не просто и не только начальную модель идентификации (оценивания), как первого шага “вхождения” в многомерную систему оценивания профессиональной компетентности, но новую методологию этого оценивания [6].

Для установления уровня профессиональной компетентности необходимо разрабатывать специальные критерии, отражающие различные стороны профессиональной деятельности педагогов ДОУ, в которых она и проявляется. Набор критериев должен учитывать специфику каждой группы специалистов. Вместе с тем, нужно обеспечить общий подход, определенную одномерность и однотипность оценочных наборов, необходимость некоторого общего ствола содержания профессиональной деятельности в сфере образования [6].

Механизм, технология экспертной оценки уровня профессиональной компетентности педагога ДОУ должны включать минимально необходимую и, в то же время, достаточную совокупность критериев, простых для массового использования руководителями учреждений, органов управления образованием, членами квалификационных и аттестационных комиссий, а также приспособленных для компьютерной, автоматизированной обработки.

Критерии должны учитывать абсолютные, промежуточные и конечные результаты работы, их динамику, эффективность труда, величину результата, приходящуюся на единицу трудовых затрат. Эти показатели особенно важны тогда, когда педагогические работники, руководители работают с детьми, имеющими отклонения от норм в психическом и физическом развитии; с педагогически запущенными детьми.

Профессиональную деятельность можно отнести к типу (виду) личностно-опосредованной деятельности, т.е. сама личность педагога выступает в этом случае как один из инструментов этой деятельности. И отсюда вполне правомерным может считаться подход к оцениванию ее в той точке, где профессионально-значимые личностные качества «окрашивают» стандартно-типовую деятельность, придавая ей сугубо индивидуальный стиль.

Проблемы диагностики профессиональной деятельности и компетентности становятся решаемыми, если за исходные методологические основания принимаются следующие положения:

1. Результаты профессионально-педагогической деятельности (как личностно-опосредованной) представлены в виде отчужденных интеллектуальных осознаваемых продуктах, имеющих формализуемые и не формализуемые показатели, подлежащие оцениванию.

2. Описание требований к продуктам профессионально- педагогической деятельности в теории и практике формируется на основе системы адекватных коллективных представлений субъектов образовательной деятельности. Только после этого можно приступать к определению требований к самому субъекту, его компетентности и деятельности, которую этот субъект реализует.

3. Разработаны критерии требований к продуктам деятельности и инструментарию для их оценивания [6].

Ниже предлагается инструментальное обеспечение оценивания профессиональной компетентности педагогов.

Экспертная карта оценивания профессиональной компетентности педагога ДОУ

Компоненты профессиональной компетентности	Характеристики компонентов (уровень их выраженности)			
1. Профессионально-педагогическая подготовленность	Владение современным содержанием дошкольного образования в условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Компетентное применение знаний дошкольной педагогики и психологии. Компетентное владение приемами и средствами обучения и воспитания детей, основанных на культурно-историческом системно-деятельностном подходе.	Активное включение в реализацию ФГОС ДО. Осознанное применение полученных знаний педагогики и психологии на практике без поиска новых способов и средств в осуществлении процесса образования. Чаще исполнительство, чем инновационная деятельность.	Не всегда осознанное применение полученных знаний на практике. Работа по ранее полученному образцу. Трудности в освоении современных педагогических технологий. Пробелы в знаниях индивидуальных и возрастных особенностей детей.	Низкая степень осознанности полученных теоретических педагогических знаний. Отсутствие умения и стремления применять полученные знания на практике.

<p>2.Профессио-нально-педагогическая деятельность</p>	<p>Самостоятельная постановка научно-обоснованных целей, разработка содержания образования в условиях введения ФГОС ДО. Самостоятельная разработка и апробация педагогических технологий. Создание авторской методической продукции. Применение результатов мониторинга для построения индивидуального и дифференцированного подхода к детям.</p>	<p>Содержание дошкольного образования отбирается с учетом особенностей развития детей группы. Творческое применение методов и приемов развивающего обучения. Оценивание эффективности своей деятельности по достижению целей, поставленных в образовательных программах.</p>	<p>Владение набором вариативных методик, применение в соответствии с имеющимися условиями. Недостаточная компетентность при выстраивании содержания образования с учетом индивидуального и дифференцированного подхода к детям. Слабое владение современными педагогическими технологиями. Формальный подход к диагностике и использованию ее результатов в дальнейшей практической работе.</p>	<p>Некомпетентность в организации образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС ДО. Неумение применять современные педагогические технологии в организации непосредственно образовательной деятельности. Отсутствие компетентности в организации педагогической диагностики.</p>
<p>3. Профессионально-педагогическая поисковая или исследовательская активность</p>	<p>Наличие авторских материалов (программ, методических разработок в условиях введения ФГОС ДО). Включенность в инновационную педагогическую деятельность. Обобщение и распространение позитивного педагогического опыта</p>	<p>Наличие методических разработок по одному из направлений образовательной деятельности (образовательной области). Применение (адаптация) позитивного педагогического опыта.</p>	<p>Пассивность в инновационной педагогической деятельности.</p>	<p>Неприятие инноватики в образовании. Отсутствие корреktированных учебных материалов. Слабая компетентность в создании методического обеспечения введения ФГОС ДО.</p>
<p>4. Информационно-коммуникативная функция</p>	<p>Создаются положительные эмоциональные условия для организации познавательной детской деятельности благодаря способности педагога передавать информацию, умение заинтересовать воспитанников.</p>	<p>Владение различными способами передачи познавательной информации</p>	<p>Затруднения при передаче познавательной информации, неумение заинтересовать детей в данной информации.</p>	<p>Равнодушие при организации познавательной детской деятельности.</p>

5.Регулятивно-коммуникативная функция	Владение моделью личностно ориентированного взаимодействия с ребенком. Высоко коммуникативная компетентность.	Общение чаще происходит по инициативе педагога, не всегда учитывается желание ребенка	Общение с позиции поучения, порицания. Чаще дисциплинарная модель общения.	Уход от общения с ребенком, холодное наблюдение за происходящим, раздраженное неприятие
6.Гностический компонент профессионально-педагогической деятельности	Высокая степень самокритичности при оценке достоинств и недостатков собственной профессиональной деятельности. Аналитический склад ума.	Достаточно критичный подход к оценке собственной деятельности.	Завышенная самооценка. Отсутствие объективности в самоанализе деятельности.	Отсутствие стремления проанализировать собственную деятельность.
7. Коммуникативный компонент профессионально-педагогической деятельности	Умение педагога регулировать процесс общения. Общение строится на личностно-ориентированной модели. Умение строить с детьми деловые и эмоционально-интимные контакты. Способность организовать обмен профессионально значимой информацией.	Умение строить общение с различными участниками образовательных отношений, поддерживать деловые контакты с коллегами, эмоциональные и деловые контакты с детьми. Участие в обмене профессионально-значимой информацией.	Авторитарный стиль общения с коллегами и детьми. Отсутствие лично ориентированного взаимодействия. Малая эффективность деловых контактов с детьми.	Неумение педагога устанавливать контакты с детьми, коллегами и родителями. Низкий уровень взаимодействия с участниками образовательного процесса. Отсутствие деловых регулярных контактов.
8.Организаторский компонент профессионально-педагогической деятельности	Умение организовать педагогическую деятельность, используя оптимальные пути решения образовательных задач (на основе планирования, самоанализа, самооценки, определения приоритетов).	Умение организовать детей и родителей. Знание своих обязанностей, аналитический подход к педагогической деятельности, умение организовать собственную педагогическую деятельность	Слабый уровень организации детей и родителей. Наличие знаний о своих обязанностях, но формальный подход к их исполнению. Отсутствие самооценки и самоконтроля в организации собственной деятельности	Отсутствие организаторских способностей. Поверхностное знание своих обязанностей. Отсутствие самоанализа, самооценки, неумение выделить приоритеты в педагогической деятельности.

<p>9. Конструктивно-проектировочный компонент профессионально педагогической деятельности.</p>	<p>Умение проектировать образовательные мероприятия с учетом требований ФГОС ДО. Высокая сформированность перспективного видения развития образовательной системы, своего места в ней на основе анализа закономерностей ее реального развития.</p>	<p>Умение проектировать образовательные мероприятия. Однако малая инновационность в данной работе. Видение перспектив развития собственной педагогической деятельности</p>	<p>Слабо выраженные проектировочные умения. Отсутствие перспективного видения развития образовательной системы и собственной педагогической деятельности.</p>	<p>Отсутствие проектировочных умений. Неумение работать на перспективу.</p>
<p>Если педагог обладает следующими признаками профессиональной компетентности, то ее уровень может быть следующим:</p>				
	<p>оптимальным</p>	<p>достаточным</p>	<p>критическим</p>	<p>недопустимым</p>

Предложенный инструментарий для оценивания профессиональной компетентности педагогов поможет руководителя ДОУ получить объективные данные о качестве педагогического персонала.

Таким образом, использование функционально-деятельностного подхода для оценивания профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования, на наш взгляд, позволяет максимально отразить специфику деятельности педагога ДОУ, обеспечивает возможность на основе полученных мониторинговых данных проектировать систему методической помощи и поддержки.

Список литературы

1. Байденко, В. И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса [Текст]/ В.И. Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и формирование личности специалистов: Научно-методический сборник. - 2002. - 176 с.
2. Белкин, А.С., Нестеров, В.В. Педагогическая компетентность [Текст]: учебное пособие/ А.С.Белкин, В.В.Нестеров. - Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2003. – 188 с.
3. Белозерцев, Е.П. Педагогика профессионального образования [Текст]: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений /Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Сластенина.- М.: Изд.центр «Академия», 2004.- 368 с.
4. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов [Текст]/ - Европейский фонд образования: ЕФО, 1997.
5. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст]/И.А. Зимняя//Высшее образование сегодня.- 2003.- № 5.- С. 17-25

6. Молчанов, С.Г. Профессиональная компетентность педагога / С.Г. Молчанов // Актуальные проблемы управления качеством образования / Сб. науч. статей. Вып. 6. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. – 136с.

7. Слостёнин, В.А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя. [Текст] В.А. Слостёнин, А.И. Мищенко // Советская педагогика.- 1991. -№ 10. - С. 79-84.

References

1. Bajdenko V.I. Bazovye navyki (kljuचेvye kompetencii) kak integrirujushhij faktor obrazovatel'nogo processa [Starting Skills (Key Competencies) as an Integrating Factor Educational Process] / V.I. Bajdenko, B. Oskarsson. *Professional'noe obrazovanie i formirovanie lichnosti specialistov: Nauchno-metodicheskij sbornik*. 2002. 176 p.

2. Belkin A.S., Nesterov V.V. *Pedagogicheskaja kompetentnost': uchebnoe posobie* [Pedagogical competence] / A.S.Belkin, V.V.Nesterov. Ekaterinburg: Centr «Uchebnaja kniga», 2003. 188 p.

3. Belozercev E.P. *Pedagogika professional'nogo obrazovanija: uchebnoe posobie dlja studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij* [Vocational Education Pedagogy] /E.P. Belozercev, A.D. Goneev, A.G. Pashkov i dr.; pod red. V.A. Slastenina. - M.: Izd.centri «Akademija», 2004. - 368 p.

4. *Glossarij terminov rynka truda, razrabotki standartov obrazovatel'nyh programm i uchebnyh planov* [Term Glossary of the Labor Market, Development of the Educational Program Standards and Educational Plans]. Evropejskij fond obrazovanija: EFO, 1997.

5. Zimnjaja I.A. Kljuचेvye kompetencii – novaja paradigma rezul'tata obrazovanija [Key Competence – New Educational Result Theory]. *Vysshee obrazovanie segodnja*. 2003. № 5. pp. 17-25

6. Molchanov S.G. Professional'naja kompetentnost' pedagoga [Professionalnaya competence of the teacher]. *Aktual'nye problemy upravlenija*

kachestvom obrazovanija / Sb. nauch. statej. Vyp. 6. – Cheljabinsk: Izd-vo ChGPU, 2001. – 136 p.

7. Slastjonin V.A. Professional'no-pedagogicheskaja podgotovka sovremennogo uchitelja [Professional Pedagogical Training of the Nowadays Teacher] V.A. Slastjonin, A.I. Mishhenko. *Sovetskaja pedagogika*. 1991. № 10. pp. 79-84.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Сваталова Тамара Александровна, доцент кафедры развития дошкольного образования, кандидат педагогических наук

Государственное бюджетное образовательное учреждение Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

*ул. Красноармейская, 88, Челябинск, Челябинская область, 454000, Россия
svatalova@mail.ru*

Яковлева Галина Владимировна, заведующая кафедрой развития дошкольного образования, кандидат педагогических наук, доцент

Государственное бюджетное образовательное учреждение Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

*ул. Красноармейская, 88, Челябинск, Челябинская область, 454000, Россия
galina440@mail.ru*

DATA ABOUT THE AUTHORS

Svatalova Tamara Aleksandrovna, associate professor of development of preschool education, candidate of pedagogical sciences

Public budgetary educational institution Chelyabinsk institute of retraining and professional development of educators

ul. Krasnoarmeyskaya, 88, Chelyabinsk, 454000, Russia

svatalova@mail.ru

Jakovleva Galina Vladimirovna, manager of chair of development of preschool education, the candidate of pedagogical sciences, senior lecturer

Public budgetary educational institution Chelyabinsk institute of retraining and professional development of educators

ul. Krasnoarmeyskaya, 88, Chelyabinsk, 454000, Russia

galina440@mail.ru