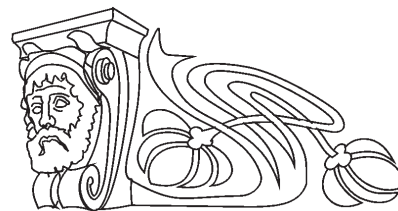




УДК 378

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



О. В. Мельникова, М. В. Богомолова, Е. В. Стародубцева

Мельникова Ольга Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой дошкольного образования, Московский институт открытого образования, Россия
E-mail: olga.mioo@mail.ru

Богомолова Марина Валентиновна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра дошкольного образования, Московский институт открытого образования, Россия
E-mail: dosh.mioo@mail.ru

Стародубцева Елена Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра дошкольного образования, Московский институт открытого образования, Россия
E-mail: elena.star@bk.ru

Раскрыто авторское видение решения проблемы профессионального развития педагогов дошкольных образовательных организаций в условиях постдипломного образования. Обоснована необходимость задачных форм организации курсовой подготовки педагогов в системе повышения квалификации. Образовательная программа определяется как система ситуаций развития, обеспечивающих переход в режим самообразования и саморазвития на этапе послевузовской подготовки к инновационной деятельности. Описаны содержание, механизмы и этапы реализации программы профессионального развития педагогов, направленной на выращивание новой функциональной позиции – педагог–профессионал–эксперт. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в разработке и реализации моделей вариативных образовательных практик (антропопрактики) в системе дошкольного образования.

Ключевые слова: профессиональное развитие, деятельностное содержание, профессионально-деятельностный стандарт, задачные формы организации деятельности, эффект профессионального развития, антропопрактика.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-3-204-210

Введение

Понимание постдипломного образования взрослых как опережающей сферы, обеспечивающей профессиональное развитие педагогов и инновационное развитие других сфер общественной практики, с неизбежностью вызывает изменения в структуре и содержании деятельности специалистов системы образования и требует освоения ими новых средств и методов работы. Как показал анализ опыта становления нового педагогического профессионализма в системе постдипломного образования, процесс освоения инновационных способов и техник происходит медленно и неэффективно. Использование традиционных подходов и выработанных годами стандартных

образцов неотрафелированной деятельности детерминирует формирование у педагогов привыкания к работе с этими неадекватными образцами деятельности и, как следствие, практически не происходит осмысления собственных средств, методов и образцов педагогической деятельности.

По мнению ученых, смысл образования взрослых на этапе послевузовского обучения состоит в создании условий для перехода образования в самообразование, обучения – в самообучение, развития – в творческое саморазвитие личности (В. И. Андреев, С. Г. Вершловский, В. Г. Воронцова, С. И. Змеев, Г. А. Игнатъева, Т. А. Каплунович, Э. М. Никитин, В. Г. Онушкин и др.). Важнейшим качеством субъектов андрагогического образовательного процесса становится владение способами рефлексии образовательной деятельности, межличностного и межкультурного диалогов, самоопределения по отношению к содержанию, методам и формам образования. Как показали Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков, суть развертывания рефлексии как процесса мыслительной деятельности заключается в том, что взрослый обучающийся начинает осознавать не только «с чем он имеет дело, но и что (как) он делает, или может делать» [1].

Центральный предмет рассмотрения данной статьи – осмысление подходов к проектированию содержания программ профессионального развития педагогических работников системы дошкольного образования, ориентированного на становление педагога как субъекта собственной деятельности в профессиоогенезе.

Осмысление подходов к проектированию содержания программ профессионального развития педагогических работников системы дошкольного образования

В современных условиях перехода на новый образовательный стандарт дошкольного образования пересматриваются как содержание, так и формы организации образовательного процесса. Вариативное, развивающее содержание дошкольного образования предъявляет новые требования к уровню профессиональной компетентности педагога, способного проектировать целостный педагогический процесс как систему образовательных ситуаций развития, интегрировать предметное содержание разных видов деятель-



ности, активизируя у ребенка познавательную, исследовательскую, творческую и двигательную активность [2].

Ребенок дошкольного возраста – человек играющий, поэтому в стандарте закреплено, что «обучение входит в жизнь ребенка через ворота детской игры». Игровая деятельность не только ведущая для ребенка дошкольного возраста, это – форма организации его жизни. В связи с этим многие методики и технологии пересматриваются и переводятся с учебно-дидактического уровня на новый, игровой, в котором дидактический компонент освещается в игровом контексте.

В наши дни стало совершенно очевидным, что инновационное развитие системы дошкольного образования, ее модернизация невозможны без вовлечения в эту систему дополнительных ресурсов, и речь идет не только о ресурсах финансовых или материально-технических. Для инновационного развития системе дошкольного образования не в меньшей мере нужны ресурсы концептуальные, программные, методические, технологические. Сегодня необходимо поставить вопрос о формировании целостной педагогической системы, ориентированной на освоение деятельности содержания дошкольного образования и, в частности, на освоение проектной деятельности как одного из центральных оснований реализации творческого потенциала детей.

Конечно, переход на новое содержание дошкольного образования сопряжен с изменением профессионального сознания педагогов, его внутренней позиции как субъекта собственной профессиональной деятельности, умеющего проектировать ситуации развития для своих детей и организующего вариативные образовательные практики. Выход на принципиально новый уровень планирования образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях предполагает наличие у педагогов проектного сознания и способов проектной работы, что в дальнейшем может обеспечить и решение задач развития образовательной организации в целом. Таким образом, профессиональное развитие педагогов, способных изменять образовательную систему, позволит выйти на новый уровень образования – антропопрактику.

В современных социокультурных условиях перед системой постдипломного образования встает два главных вопроса: во-первых, каким должен быть современный профессионализм, чтобы выпускник, получивший дошкольное образование, обладал развитым воображением, основами рефлексивного сознания и регулятивности, вступая в разные формы общения и сотрудничества как с детьми, так и со взрослыми? Во-вторых, какие условия и механизмы необходимы при проектировании программ системы повы-

шения квалификации, которые позволят педагогу выходить на новый уровень профессионализма?

Исходной точкой в рассмотрении профессионального развития педагога дошкольного образования стало выделение научно-теоретических и социально-педагогических предпосылок существенных изменений в структуре содержания, организационно-управленческих формах и механизмах повышения его квалификации. Необходимо различать совершенствование отдельных компонентов профессиональной деятельности (развитие отдельных компетентностей) и профессиональное развитие. Обсуждение проблемы профессионального развития (повышения качества педагогической работы) не может быть сведено к улучшению отдельных профессиональных составляющих, сумма которых не может обеспечить принципиально новый профессионализм: необходимо обсуждать целостную модель профессионала, способного к саморазвитию.

Профессиональное развитие педагога, с точки зрения современной антропологической проектно-преобразующей парадигмы, – это, во-первых, «деятельность развития», т. е. упорядоченная совокупность способов и средств целевой деятельности, и, во-вторых, – это цель и ценность, связанная с фундаментальной способностью педагога становиться и быть подлинным субъектом собственной деятельности в профессиогенезе.

Анализ проблем построения практики развивающего вариативного дошкольного образования показывает, что необходимо проектирование нового содержания постдипломного образования. Родоначальником в области такой практики, связанной с конструированием новых типов содержания образования, которые в настоящее время определяют организацию профессионального сознания и формирование способностей педагога проектировать ситуации развития детей, является В. В. Давыдов. В теории развивающего обучения раскрыто содержание главного компонента деятельности – её способа, который обеспечивает развитие деятельностных способностей личности, позволяющих ей самостоятельно строить, преобразовывать собственную жизнедеятельность, быть ее подлинным субъектом, включаться в существующие и творить новые виды деятельности и формы общения с другими людьми.

Как показано в монографии Г. А. Игнатъевой, стержневым фактором проектирования развивающего образования является деятельностное содержание образования педагога как система задачных форм организации процесса профессионального развития, связанная с раскрытием педагогом субъективности в профессиогенезе. Основная идея построения инновационной стратегии профессионального развития педагога состоит в том, что в деятельностном пространстве проектируется система взаимосвязанных образовательных



ситуаций и адекватных им обучающих действий. В контексте нашего исследования образовательная ситуация как ситуация самоопределения субъектов образования предполагает сознательное установление ими границ свободы собственной деятельности и соотнесение собственной позиции с социально-культурными нормами и позициями других субъектов. Образовательная ситуация – это движение в освоении способов и средств собственной профессиональной деятельности, поэтому особую роль играет технология ситуационно-позиционного обучения, в основе которой деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования с его целевой ориентацией на позиционное самоопределение и управление своим развитием [3].

По утверждению Ю. В. Громыко, возникла острая необходимость создания системы специальной профессиональной подготовки педагогов на основе задачных форм организации их инновационной деятельности, поскольку «задачная форма организации инновационных процессов образования является ближайшей зоной развития педагогического профессионализма», прямо ориентированной на развитие экспертно-проектного стиля мышления и профессиональное развитие субъектов инновационной деятельности [4].

Очевидно, что для построения развивающего содержания дошкольного образования педагогу необходимо осваивать профессиональную позицию, которая ориентирована на работу с изменением профессионального сознания. Отметим, что такая позиция задается не функциональным местом в образовательном учреждении, её освоение тесно связано с рефлексией оснований и средств своей профессиональной деятельности.

Позиционное самоопределение взрослого в образовательных процессах представляет собой, в соответствии с определением Н. Г. Алексеева, выбор собственного способа «реализации базовых целей и ценностей личности в ее взаимоотношениях с другими» [5]. Акт позиционного самоопределения взрослого обучающегося в образовательном процессе осуществляется как осознание им оснований ситуации выбора и неопределенности, принятие путем рефлексии своего потенциала и ценностей (профессиональных, человеческих), определенных оснований собственного участия в ней и затем занятие той или иной позиции.

Профессионально-педагогическая позиция представляет собой единство профессионального сознания и профессиональной деятельности, где деятельность оказывается одним из способов реализации базовой ценности. Педагогическая позиция является уникальной, поскольку включает в себя личностную позицию и профессионально-деятельностную. Первая наполнена ценностно-смысловым содержанием, которое формируется

в процессе жизнедеятельности субъекта, его образования и самообразования. Вторая выстраивается в соответствии с ценностно-смысловым содержанием и целевыми ориентирами деятельности, которая реализует выявленные ценности и смыслы посредством реальных способов и условий ее осуществления.

Реализация деятельностного содержания профессионального развития педагогов в условиях постдипломного образования осуществляется на основе использования в учебном процессе механизмов рефлексивного управления позициями обучающихся взрослых – управляющий, как правило, руководитель курсов (педагог-андрагог) и управляемый-обучающийся. Рефлексивный механизм управления позициями обучающихся представляет собой технически организованную групповую и индивидуальную рефлексию события. Главная функция управляющего состоит в организации рефлексии и поддержке ситуации позиционного самоопределения и самостоятельного мышления обучающихся.

Технология рефлексивного управления позициями предполагает наличие развитых способностей понимания, организации коммуникации, развитых интеллектуально-волевых и организационно-управленческих ресурсов. В зависимости от того, способен или не способен субъект деятельности решать задачи, В. А. Гуружапов выделяет уровни развития:

1) субъект деятельности не способен строить ситуацию развития и реализовать адекватную ей структуру обучающих действий;

2) построение ситуации осуществляется в «рискованной зоне», задача появляется случайно, а не как результат целенаправленных обучающих действий;

3) субъект деятельности проектирует ситуацию развития, закономерно и целенаправленно реализуя адекватную ей систему обучающих действий;

4) субъект деятельности представляет перспективную модель развития и саморазвития [6].

В соответствии с профессионально-деятельностным стандартом профессионального развития педагога [3] нами выделены три базовые позиции педагога дошкольного образования, характеризующиеся по ведущему виду проектной деятельности:

1) педагог-специалист в качестве средств анализа отталкивается от существующих норм и правил, инструкций и установок. Педагог весь «внутри» деятельности, поглощен процессом ее осуществления, что приводит к невозможности отделить себя от своей деятельности. Проектная деятельность направлена лишь на отдельные формы и методы, техники деятельности;

2) педагог-профессионал анализирует целостную педагогическую деятельность (адекватность целей, содержания и средств деятельности).



Рефлексивный анализ способов и средств своей деятельности направлен, в первую очередь, на процесс обработки дидактического материала с учетом усложнения задач развития детей дошкольного возраста, но вместе с тем и на процесс конструирования приемов и способов обучения, построения новых. Проектирование целостной педагогической деятельности педагог-профессионал реализует с позиции интеграции предметного содержания разных видов деятельности дошкольника;

3) педагог-профессионал-эксперт осуществляет экспертизу продуктов инновационной деятельности педагогов, обеспечивает «выращивание» новых образцов деятельности, выявляет способ разрешения ситуации затруднения, определяет проблемы профессионального развития отдельных индивидов, групп и коллектива в целом. Для профессионала-эксперта проектирование собственной педагогической деятельности связано с разработкой программы саморазвития.

Таким образом, развитие субъекта деятельности в профессионализме представляет собой движение от освоения предмета и средств деятельности (специалист) через наращивание средств в преобразовании специального предмета деятельности (педагог-профессионал) до конструирования новых эталонов средств и предмета деятельности (педагог-профессионал-эксперт).

В реализации программ дополнительного профессионального образования наша кафедра ориентируется на обозначенные позиции как ориентиры в управлении (самоуправлении) профессиональным развитием педагогов, как критерии анализа реализуемых ими собственных базовых ценностей. Диагностика обозначенных профессиональных позиций позволяет оценить динамику перехода в процессе повышения квалификации с одного уровня развития профессионального сознания на другой, что является показателем способностей и возможностей профессионального развития педагога [7].

Ведущим фактором профессионального развития педагога в системе постдипломного образования является тип обучения, целенаправленно ориентированный на выращивание педагога-профессионала – «носителя деятельностной (предметной) позиции». Перестройка организационных связей в системе повышения квалификации от предметно-информирующей модели к модели профессионального развития педагога предполагает:

- кооперацию субъектов деятельности, построенную на принципах их взаимной заинтересованности и добровольного участия;

- структуру управления в виде проектных команд, в которых каждый субъект занимает управленческую позицию по отношению к собственной деятельности;

- открытую систему оценки результатов и качества деятельности, объединяющую ценностно-смысловую, личностную, предметную и процессуальную формы педагогической рефлексии и независимую экспертизу, осуществляемую внешними экспертами;

- самоценность новой инициативы, появление которой становится основой существования образовательного профессионального пространства.

Специфика андрагогического процесса, ориентированного на позиционное самоопределение его субъектов, состоит в том, что он может рассматриваться как процесс управления становлением и развитием их способности к самоорганизации, самореализации и саморазвитию.

Концептуальные основы программы профессионального саморазвития педагога

Концептуальные основы и модельные представления программы профессионального развития мы представляем в двух фундаментальных направлениях современного российского образования: модернизации структуры и содержания дошкольного образования в условиях перехода на Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования и развития новых педагогических компетенций в системе повышения квалификации.

Концепция программы профессионального саморазвития педагога строится на основе антропологического, проектного и задачного подходов. Профессиональное саморазвитие – это результат процесса перехода, осуществляемого педагогом, от позиции педагога-специалиста к позиции педагога-профессионала и эксперта через проектирование деятельностного содержания (ситуаций развития).

В основе способности к профессиональному саморазвитию находятся определенные условия. Образовательная программа строится не как совокупность педагогических задач, а как система ситуаций развития, обеспечивающих переход в режим самообразования и саморазвития на этапе послевузовской подготовки к инновационной деятельности.

Стратегия проектирования деятельностного содержания в системе повышения квалификации включает пять типов образовательных ситуаций профессионального развития (задач развития) педагогов дошкольного образования. Задачное структурирование содержания обучения позволяет эффективно управлять учебной деятельностью и осуществлять построение ситуаций профессионального развития и саморазвития педагога, рассмотрим эти типы.

1. *«Проблема»*: на данном этапе профессионального развития осуществляется актуализация и проблематизация средств профессиональной деятельности, что предполагает выявление не-



обходимости изменений на каких-то участках образовательного процесса (выявление проблемы). Формирующаяся деятельностная норма профессионального развития – рефлексивный анализ и формирование системы различий – позволяет найти выход из поглощенности деятельностью в рефлексивную позицию – поиск новых средств и способов профессиональной деятельности.

2. «Задача» связана с целеполаганием, обозначением ведущих смыслов, идей и ценностей инновационной деятельности процесса обучения, выстраиванием общей системы ценностей. Базовое обучающее действие предполагает выявление актуальных проблем каждого обучающегося (целеполагание) и включает мотивацию, выделение предмета деятельности (тематический анализ) и постановку учебной задачи собственной деятельности.

3. «Самоопределение» ориентирует педагога на выявление потребности в изменениях, запуск процесса создания новых способов проектной деятельности. Разработка способов решения проблем (проектирование новшеств) может осуществляться как теми, кто выявил проблему, так и теми, кто возьмется за это по собственной инициативе или по заказу. Базовое обучающее действие – ценностно-смысловое позиционное самоопределение – опирается на рефлексию, направленную на самого обучающегося и его действия внутри коллективной деятельности.

4. «Программа»: главным компонентом деятельностного содержания является моделирование и программирование. Основная функция рефлексии (компонент конструирования, схематизации) – анализ способов организации взаимодействия, приемы организационной рефлексии и содержательного обсуждения.

5. «Экспертиза» (рефлексивное оформление замысла) предполагает выстраивание в собственной рефлексии отношения к внедрению (освоению) новшеств, перевод в режим постоянного использования в образовательном процессе. Найденные новшества или разработанные инновационные проекты должны пройти внутреннюю экспертизу. Задача, решаемая на этой стадии, состоит в том, чтобы оценить не только достоинства и недостатки новшества, но и возможность его внедрения. Основные обучающие действия – проектирование новых эталонов средств и предмета деятельности; постановка целей коллективной деятельности отдельным человеком и осознание ответственности перед другими и собой за эту инициативу (развитие лидерских качеств).

Реализация программы

Реализация программы предусматривает три этапа работы. Первый проходит в форме проектно-образовательной сессии на базе Московского института открытого образования. В его ходе

организуются условия для профессионально-личностного самоопределения целей дополнительной профессиональной образовательной программы; происходит освоение базового тематического содержания программы, формируются проектно-проблемные группы по разработке образовательного проекта на базе своего образовательного учреждения.

Второй этап реализуется на базе дошкольных образовательных организаций: обучающиеся включены в проектные команды по работе с авторско-дидактическим пособием (рабочей тетрадью) и над образовательным продуктом (проектом), предусмотрены консультации, в том числе и в дистанционной форме.

Третий этап: рефлексивно-экспертный этап направлен на наращивание профессионального потенциала педагога: организуется профессиональная экспертиза образовательных продуктов (проектов) обучающихся, отрабатываются технологии коллективной работы профессионального сообщества.

На всех этапах освоения программы участники выступают как в качестве коллективного субъекта обучения, так и индивидуально. В рамках реализации программы предусмотрены следующие формы организации образовательного процесса: установочные доклады и лекции, проблемно-аналитические семинары, мастер-классы, групповые дискуссии, проектные режимы индивидуальной и групповой работы, формы профессиональной экспертизы, индивидуальные консультации, научные и методологические комментарии, режимы психолого-педагогической поддержки.

Результатом реализации разработанной программы профессионального развития является новый профессионализм педагога как субъекта собственной педагогической деятельности. Уровень профессионализма определяется выявлением эффекта профессионального развития как совокупности трех структурообразующих компонентов – рефлексивности, позиционности, креативности. Динамика профессионального развития педагога в системе постдипломного образования может быть выявлена по следующим аспектам: ценностно-смысловому (уровни рефлексивности); деятельностному (изменение позиции – позиционность); когнитивному (динамика уровня креативности).

Таким образом, выход педагога на новый уровень профессионального (проектного) сознания позволяет планировать и организовывать вариативные образовательные практики (антропопрактики) в системе дошкольного образования. Антропопрактика – это построение образования как развивающего и развивающегося, в котором образовательные программы строятся как синтез возрастно-нормативных моделей развития и возрастно-сообразных образовательных программ.



Сегодня мы оказываемся в ситуации, когда построение и осмысление антропопрактики требует и теоретического, и методологического, и технологического, и инструментального практического обеспечения. Собственно, в рамках антропологического подхода заключается смысл и ценность развития сущностных сил человека, а практика его реализации – это построение современного образования, в том числе и развития педагогического профессионализма как антропопрактики.

Заключение

В заключение остановимся на тех принципах организации современной системы повышения квалификации, на которые мы ориентируемся при разработке программ профессионального развития педагогов в рамках деятельности кафедры дошкольного образования Московского института открытого образования, а именно:

1) ориентация на новое понимание образовательных результатов в условиях Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Система повышения квалификации педагогических работников дошкольных образовательных организаций будет эффективной только в том случае, если будет ориентировать подготовку педагогов на создание условий для формирования и развития интегративных характеристик личности детей дошкольного возраста;

2) принцип опережения позволяет системе повышения квалификации приобретать перспективный характер. Повышение квалификации предполагает включение педагогов не столько в устоявшиеся, сколько в становящиеся практики, соответствующие государственному стандарту. Речь идет о создании для педагогов пространства профессиональной пробы, представляющего собой сеть стажировочных площадок на базе инновационных образовательных учреждений, в которых уже существуют образовательные практики нового типа. Открытый характер их деятельности может быть обеспечен работой единого федерального интернет-портала стажировочных площадок, в рамках которого существуют различные возможности для обсуждения образовательных проектов – форумы, интернет-конференции и пр.;

3) модельный характер повышения квалификации. Задача заключается в том, чтобы создать условия для учебной деятельности педагогов, суть которой состоит в постановке задач собственного развития, в поиске средств решения задач, оценке найденных средств. Именно в этот цикл должны быть включены педагоги в ходе повышения квалификации. Материалом для организации учебной деятельности педагогов может стать как процесс

овладения новыми технологиями, так и работа с методическими разработками как средством овладения новым содержанием и условием для самообразования;

4) компетентностно-ориентированный характер повышения квалификации. Программы повышения квалификации должны не столько давать «знания», информацию, сколько создавать условия для формирования компетентностей педагога. Рефлексивный характер обучения и профессиональной пробы предполагает цикличное построение всего образовательного процесса: постановку задачи, поиск способов решения, планирование своих действий, контрольно-оценочную деятельность, постановку следующей задачи. Таким образом, повышение квалификации должно проходить внутри реального образовательного процесса, где педагоги самостоятельно проектируют образовательные ходы и решают педагогические задачи;

5) деятельностный и метапредметный характер содержания программ повышения квалификации, в нашем понимании, представляет специально сконструированную систему задачных форм организации процесса профессионального развития педагогов, направленную, во-первых, на раскрытие педагогом своей субъектности в профессиоогенезе и, во-вторых, разработку комплекса условий для выращивания субъектной деятельностной позиции у своих воспитанников;

6) задачный характер организации образовательного процесса. Задачная форма организации в системе повышения квалификации представляет собой систему (пакет) средств, используемых для развития техник мышления, понимания и деятельности (а не просто для запоминания информации или формирования навыков).

Эффект профессионального развития понимается нами как интегральная характеристика уровня сформированности профессионализма, включающего рефлексивность и креативность педагога, позиционность, связанную с мотивацией и способностью к выполнению инновационной деятельности и групповому взаимодействию, принятию профессиональной позиции и умением проектировать ситуации развития для своих воспитанников.

Библиографический список

1. *Исаев Е. И., Косарецкий С. Г., Слободчиков В. И.* Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // *Вопр. психологии.* 2000. № 3. С. 57–66.
2. *Горина Л. В.* Профессиональный рост педагогов как фактор повышения качества дошкольного образования // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития.* 2014. Т. 3, вып. 4. С. 372–375.



3. *Игнатъева Г. А.* Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования. Н. Новгород, 2005. 344 с.
4. *Громыко Ю. В.* Сеть мыследеятельностной педагогики. М., 2011. 29 с.
5. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие. М., 2013. 400 с.
6. *Гуружапов В. А.* Экспертиза учебного процесса развивающего обучения системы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. М., 2005. 76 с.
7. *Александрова Е. А.* Квалификация педагогов : как повысить? // Директор школы. 2015. № 4 (197). С. 39–44.

Designing Programs of Professional Development of Pre-School Teachers

Olga V. Melnikova

Moscow Institute of Open Education
36, Timiryazevskaya str., 127422, Moscow, Russia
E-mail: olga.mioo@mail.ru

Marina V. Bogomolova

Moscow Institute of Open Education
36, Timiryazevskaya str., 127422, Moscow, Russia
E-mail: dosh.mioo@mail.ru

Elena V. Starodubtseva

Moscow Institute of Open Education
36, Timiryazevskaya str., 127422, Moscow, Russia
E-mail: elena.star@bk.ru

The paper presents the author's vision of dealing with the problem of professional development of teachers of pre-school educational institutions within the framework of postgraduate education. The relevance of task forms of organizing course training of teachers in the system of career enhancement and professional training is explained. An educational program is defined as a system of situations of development that encourage a transition to self-education and self-development at the stage of postgraduate training for innovation activities. The paper describes the content, mechanisms, and implementation stages of a teacher professional development program aimed at cultivating

a new functional position – that of a teacher-professional-expert. The applied aspect of this study is that it can be implemented in the development and implementation of models of variative educational practices (anthropopractices) in pre-school education.

Key words: professional development, activity-based nature, professional activity standard, task forms of organizing activities, effect of professional development, anthropopractice.

References

1. *Isaev E. I., Kosaretskiy S. G., Slobodchikov V. I. Stanovlenie i razvitie professional'nogo soznaniya budushchego pedagoga* (Establishing and development of future teacher's professional consciousness). *Voprosy Psikhologii* (Voprosy Psychologii), 2000, no. 3, pp. 57–66 (in Russian).
2. *Gorina L. V. Professional'nyy rost pedagogov kak faktor povysheniya kachestva doshkol'nogo obrazovaniya* (Teachers' professional growing as factor of rising of quality of pre-school education). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2014, vol. 3, iss. 4, pp. 372–375 (in Russian).
3. *Ignat'eva G. A. Deyatel'nostnoe sodержanie professional'nogo razvitiya pedagoga v sisteme postdiplomnogo obrazovaniya* (Pragmatist content of teacher's professional development in system of post-graduate education). *Nizhny Novgorod*, 2005. 344 p. (in Russian).
4. *Gromyko Yu. V. Set' mysledeyatel'nostnoy pedagogiki* (Net of think-pragmatist pedagogy). Moscow, 2011. 29 p. (in Russian).
5. *Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Psikhologiya razvitiya cheloveka: Razvitie sub'ektivnoy real'nosti v ontogeneze: ucheb. posobie* (Psychology of human development: development of subjective reality in ontogeny: textbook). Moscow, 2013. 400 p. (in Russian).
6. *Guruzhapov V. A. Ekspertiza uchebnogo protsesssa razvivayushchego obucheniya sistemy D. B. El'konina – V. V. Davydova* (Expertise of training process of developing training in system by D. B. Elkonin – V. V. Davydov). Moscow, 2005. 76 p. (in Russian).
7. *Aleksandrova E. A. Kvalifikatsiya pedagogov: kak povysit'?* (Teachers' qualification: how to increase?). *Direktor shkoly* (Principal), 2015, no. 4 (197), pp. 39–44 (in Russian).