

танников, наставничество, участие в стратегическом управлении ДОУ и выполнение административной работы получили довольно низкие ранги (10-12). Реализация этих показателей для педагогов кажется сложной, так как требует дополнительных знаний, времени и написания программ, поэтому педагоги так низко оценивают эти показатели, которые связаны с мотивами признания, уважения и самовыражения.

Таблица 3

Количество выборов показателей по результатам анкеты «Показатели эффективного контракта как факторы мотивации»

Ранг (место)	Показатели эффективного контракта	Количество выборов
1	Отсутствие жалоб от родителей (законных представителей).	54
2	Среднее количество дней, пропущенных ребенком по болезни, равен или ниже показателя по городу.	48
3	Качественное выполнение основных должностных обязанностей	45
4	Достижения воспитанников (олимпиады, конкурсы, смотры и т. п.).	42
5	Отсутствие случаев травматизма воспитанников.	36
6	Выполнение дополнительной работы (походы с детьми в музей, библиотеки, на экскурсии; работа с отстающими детьми; работа с одаренными детьми т.п.).	33
7	Соответствие развивающей предметно-пространственной среды возрасту воспитанников и реализуемой основной образовательной программе дошкольного образования.	30
8	Активное профессиональное развитие.	27
	Работа с родителями (законными представителями) (индивидуальные и групповые консультации, посещение семей).	27
9	Профессиональные достижения педагога (в том числе победы в конкурсах).	24
10	Выполнение методической (научной, экспериментальной) работы.	21
	Реализация педагогом: 1) бесплатных дополнительных услуг; 2) платных дополнительных услуг (с не менее 15 пользователями); 3) групповых, индивидуальных проектов воспитанников.	21
11	Наставничество	20
12	Выполнение административной работы.	18
	Участие в стратегическом управлении ДОУ.	18
13	Руководство творческими группами, мастерскими, методическими объединениями и т. п.	12
	Публикации опыта работы в сборниках педагогических статей, журналах, газетах, образовательных сайтах.	12
14	Участие в профессиональных мероприятиях (конференциях, семинарах и т. п.)	6

И, наконец, наименее привлекательными для данной выборки педагогов оказались такие показатели,

как руководство творческими группами, мастерскими, методическими объединениями, публикации своего опыта работы и участие в профессиональных мероприятиях (ранг 13-14), то есть научно-методическая работа считается педагогами мало привлекательной, невостребованной и низко оцениваемой.

К тому же, мы получили очень интересные данные: при анализе ответов на вопросы методики «Изучение мотивации профессиональной деятельности», мы получили довольно высокий процент педагогов (53%), у которых преобладает мотив удовлетворения потребностей в личностном росте, стремление к личным достижениям, а при анализе анкеты «Показатели эффективного контракта» мы увидели, что показатели, связанные с этими мотивами, занимают достаточно низкие ранги. Можно предположить, что педагоги не умеют, или не хотят, или у них не хватает достаточных знаний и умений для реализации показателей, связанных с самоактуализацией, в своей практической деятельности.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о ряде проблем: недостаточной теоретической разработанности данной проблемы, отсутствие у педагогов заинтересованности в выполнении работы, связанной с показателями, относящимися к научно-методической и творческой деятельности, недостаточно высокая заинтересованность руководителей в управлении мотивацией педагогов. Это может повлечь за собой формальное отношение педагогов к введению эффективного контракта. Поэтому мотивацией педагогов в условиях введения эффективного контракта необходимо управлять, ведь вся система управления ДОУ строится на стремлении к достижению поставленных целей, а для этого нужна слаженная работа, сотрудничество руководства и педагогов. От степени заинтересованности в выполнении своих обязанностей зависит, прежде всего, результативность и качество труда педагога.

Список литературы

1. Вознесенский И. Мотивация педагогов: выбираем пути решения / И. Вознесенский. М.: ИД «Деловой мир», 2008.
2. Михалкина Е.В. Эффективный контракт как инструмент мотивации работников бюджетной сферы / Е.В. Михалкина // Мотивация и оплата труда. 2014. №1. С.5-10.
3. Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012-2018 годы (распоряжение от 26 ноября 2012 года № 2190-р) [Электронный ресурс] // Режим доступа : минобрнауки.рф/новости/2993/файл/1566/12.12.26-Распоряжение_2190p.pdf.

СПЕЦИФИКА МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В АСПЕКТЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ПЕРИОД ДЕТСТВА

Степанова Н.А, Прокопенко О.С.

Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, Магнитогорск, Россия, procopencoolga@mail.ru

Введение в действие с 1 января 2014 года федерального государственного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) обуславливает необходимость изучения особенностей преемственности между ФГОС ДО и федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО). Вопросы преемственности в содержании и методологии данных документов особенно актуальны для воспитателей и учителей начальных классов.

Проанализировав ФГОС дошкольного и ФГОС начального общего образования было выявлено, что в основу ФГОС положена единая теоретико-методологическая основа – системно-деятельностный подход, который предполагает:

– формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию;

– активную учебно-познавательную деятельность обучающихся;

– построение образовательного процесса с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей детей.

Следовательно, реализация преемственности между дошкольным и начальным общим образованием осуществима специалистами, обладающими высоким уровнем профессиональной компетенции в данном аспекте.

Модификация Российского образования затрагивает структуру, содержание, технологии воспитания и обучения на всех уровнях образовательной системы. В связи с этим существенно меняются требования к педагогическим кадрам, и развитие профессиональной компетентности педагогов приобретает особую значимость.

Понятие компетенция, являясь интегративным, как отмечает А.В. Хуторской, есть результат не только общего образования, но и образовательного опыта человека в целом. Компетенция – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, способов деятельности, опыт), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Согласно точке зрения Э.Ф. Зеера, компетенция определяется как общая способность специалиста мобилизовать свои знания, а также обобщенные способы выполнения действий в определенных социально-профессиональных ситуациях [4; 172].

В нашем понимании компетенция – результат образования, проявляющийся в способности и готовности человека продуктивно выполнять какую-либо деятельность на основе приобретенных знаний и освоенных обобщенных способов действий.

Компетенция включает следующие составляющие: когнитивную – знания, опыт; функциональную – умение, владение; личностную – предполагающую поведенческие умения в конкретной ситуации; этическую – предполагающую наличие определенных личностных и профессиональных ценностей [1; 57].

В исследованиях Е.Н. Рашикулиной, Н.А. Степановой выделяются следующие ключевые компетенции педагога в аспекте реализации принципа преемственности в развитии познавательных способностей дошкольников и младших школьников: социальная; коммуникативная; социально-информационная; когнитивная; специальная [5; 57].

По мнению А.П. Присяжной, специальные компетенции помогают осуществлению конкретного вида профессиональной деятельности, они привязаны к определенному ее виду и составляют вариативную часть профессиональных компетенций [6; 43].

Специальная компетентность – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие.

Исходя из трактовки понятия «профессиональная компетентность» и структуры педагогической компетентности, мы выявили следующие составляющие специальной компетентности педагога в области реализации преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием: личностно-мотивационную, теоретико-содержательную, деятельностно-практическую и оценочно-рефлексивную [2; 33].

В профессиональной компетенции личностно-мотивационный компонент, согласно И.Ф. Исаеву, предусматривает накопление жизненно-практических и

научных знаний, в которых кроется педагогическое мышление. В нашем контексте личностно-мотивационный компонент компетентности предусматривает наличие у педагога устойчивого отношения к деятельности по реализации преемственности дошкольного и начального школьного образования, определяется профессиональной направленностью, интересом к деятельности и потребностью актуализировать знания, умения и навыки.

Деятельностно-практический компонент – целостное образование личности, интегрирующее личностно-мотивационный и теоретический компоненты компетентности специалиста. Показателями становления данного компонента принято считать осознанность, устойчивость, мобильность, адекватность, широту переноса и точность педагогических действий.

Оценочно-рефлексивный компонент компетентности в осуществлении преемственности ДООУ и начального общего образования направлен на осмысление и анализ собственных действий и деятельности. Оценочно-рефлексивный компонент позволяет определить правильность поставленной цели и трансформации ее в конкретные задачи, соотношение задач и содержания деятельности, эффективность методов, приемов и форм работы; выявить причины успеха и неудач, а также соответствие реализованной деятельности выбранным наукой критериям.

Эффективность осуществления преемственных связей между дошкольным образовательным учреждением и школой во многом определяется сформированностью всех компонентов компетентности и их взаимосвязью в данном направлении деятельности.

Исходя из теоретического анализа взглядов ученых на исследуемую проблему, нами был сделан вывод, что специальная компетентность – это часть профессиональной компетентности, готовность и способность педагогов профессионально решать вопросы преемственности в период детства.

Таким образом, развитие современного общества и модернизация системы образования требует принципиально нового подхода к построению модели формирования специальной компетентности педагогов в аспекте преемственности дошкольного и начального общего образования. Для этого необходимо создание комплекса организационно-методических условий, которые будут учитывать все ее компоненты.

Данные организационно-методические условия учитывают и модель управления процессом развития специальной компетентности педагогов в аспекте преемственности в период детства. Под моделью в нашей работе понимается целостная структурно-функциональная организация процесса с последовательной поэтапной работой способствующей формированию специальной компетентности педагогов в аспекте преемственности дошкольного и начального общего образования.

При составлении нашей модели управления процессом формирования специальной компетентности педагогов в аспекте преемственности в период детства мы руководствовались положениями системного, компетентностного и личностно-ориентированного подхода.

Во время построения модели, процесс формирования специальной компетентности педагогов в аспекте преемственности в период детства рассматривался нами, как система, в которой выделены элементы, внутренние и внешние связи, наиболее существенным образом влияющие на исследуемые результаты его функционирования, на цели каждого из элементов, исходя из общего предназначения объекта.

При использовании нами компетентностного подхода при построении модели формирования специ-

альной компетенции педагогов в аспекте преемственности в период детства мы опирались на мнение Д.А. Иванова о том, что данный подход акцентирует внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях.

Также нами был использован личностно-ориентированный подход, который мы рассматриваем, как методологическую ориентацию в управленческой деятельности, позволяющей посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности педагога, развития его индивидуальности.

Используя данный подход, мы опирались на наиболее важные его аспекты, так как личностно-ориентированный подход представляет собой комплексное образование, состоящее из понятий, принципов и способов управленческих действий; данный подход связан с устремлением руководителя содействовать развитию индивидуальности педагогов, проявлению его субъектных качеств.

Структура разработанной нами модели представлена четырьмя взаимосвязанными компонентами: целевым, содержательно-технологическим, организационным и результативным.

Целевой компонент содержательно представлен социальным заказом, законом РФ «Об образовании», ФГОС ДО, ФГОС НОО и концепцией Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы.

Целевой компонент устанавливает цель, определяет назначение модели и структурные связи ее компонентов. Цель выступает по отношению к остальным компонентам модели в качестве управляющей инстанции, имеющей образ будущего результата. Мы же, опираясь на мнение В.Г. Афанасьева, рассматривает цель, как ожидаемое, желаемое состояние системы, обязательно предполагающее заранее определенное результата [3; 125].

Исходя из этого, целью реализации нашей модели является формирование специальной компетентности педагогов в аспекте преемственности в период детства.

Содержательно-технологический компонент включает организационно-педагогические условия, методы развития специальной компетентности, средства и формы развития специальной компетентности педагога.

В целях формирования специальной компетентности педагогов в аспекте преемственности в период детства нами использовались следующие организационно-педагогические условия:

1. Когнитивно-рефлексивное осмысление вопросов преемственности педагогами. Оно направлено на обеспечение саморазвития личности, на овладение способами познавательной деятельности, приобретенные опыта.

Данный этап предусматривает организацию деятельности педагогов в аспекте преемственности на основе имеющихся умений и знаний:

знание методологических и психолого-педагогических основ развития готовности старших дошкольников к обучению в школе;

знание специфики этапов развития готовности старших дошкольников к обучению в школе;

умение конструировать педагогический процесс.

То есть, деятельность педагога становится системной, последовательной, в ней существует определенная логика и этапность.

2. Развитие креативности в деятельности педагогов в процессе реализации преемственности осуществляется через развитие способности педагогов совместно со всеми участниками процесса преемственности в период детства (родители, педагоги, администрация и т.д.) вырабатывать единое образовательное пространство.

Для реализации данного условия должна четко прослеживаться: работа с детьми; работа с родителями; методическая работа.

3. Развитие ценностного отношения педагогов к реализации принципа преемственности требует практического научения, действенного овладения знаниями, рационального осмысления через программное обучение педагогов необходимыми знаниями, умениями и через оснащение их соответствующими навыками.

При реализации указанных организационно-методических условий нами были использованы следующие методы формирования специальной компетентности педагогов в аспекте преемственности в период детства:

Исследовательский метод – метод, заключающийся в постановке познавательных и практических задач, требующих самостоятельного творческого решения.

Активные методы обучения - консультации разных форм: индивидуальные, групповые, фронтальные; семинары; мастер-классы; открытые просмотры и т.д.

Метод проектов – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом.

К средствам развития специальной компетентности можно отнести следующие: диагностические; информационные; средства прямого реагирования.

Организационный компонент развития специальной компетентности педагогов в аспекте преемственности предполагает выделение следующих этапов: диагностический, теоретический, формирующий и обобщающий.

Результативный компонент модели позволяет оценить уровни специальной компетентности педагогов в аспекте преемственности. Данный компонент выполняет функции анализа – выявляет затруднения, определяет способы дальнейшего развития специальной компетентности педагогов. Для этого нами были использованы следующие критерии: когнитивный, рефлексивный, мотивационно-ценностный, креативный

В процессе создания модели нами были определены следующие уровни развития специальной компетентности педагогов в аспекте преемственности в период детства: базовый, средний и высокий.

Таким образом, модель управления процессом формирования специальной компетентности педагогов в аспекте преемственности в период детства характеризуется наличием инвариантной (конкретная цель; принципы) и вариативной (средства и механизмы достижения задачи) составляющих. Модель целостна, так как все указанные компоненты взаимосвязаны между собой, несут определенную смысловую нагрузку и работают на конечный результат – формирование специальной компетентности педагогов в аспекте преемственности в период детства.

Список литературы

1. Ильченко О.М. Теоретические подходы к определению понятия «Профессиональная компетентность» / О.М. Ильченко // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы IX Всероссийской научно-практической конференции : в 8 ч. Ч. 2 / Академия пов. квал. и

проф. перепод. работ. образ. ; Челябин. ин-т перепод. и пов. квал. работ. образ. М.: Челябинск: изд-во «Образование», 2008. 339 с.

2. Курлат А.М. Компетентный подход в подготовке будущего педагога к реализации преемственности дошкольного и начального школьного образования / А.М. Курлат // Начальная школа. 2008. №11. С. 32-37.

3. Морозов А.В. Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования: дис. д-ра пед. наук : 13.00.08 / Морозов А.В. М., 2004. 445 с.

4. Организация деятельности по измерению профессиональной компетентности студентов: метод. рекомендации / сост. А.А. Чистякова, М.Н. Комисарова. Магнитогорск.: МаГУ, 2011. 32 с.

5. Подготовка педагогов к реализации принципа преемственности в период детства: учеб.-метод. Комплекс / сост. Е.Н. Ращиколина, Н.А. Степанова. Магнитогорск: МаГУ, 2014. 100с.

6. Присяжная А.П. Прогностическая компетентность преподавателя и обучаемых / А.П. Присяжная // Педагогика. 2005. №5. С.74-76.

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В АСПЕКТЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ПЕРИОД ДЕТСТВА

Степанова Н.А., Тарасова Е.П.

*Магнитогорский государственный технический
университет имени Г.И. Носова, Магнитогорск, Россия,
tarasa1991@mail.ru*

Мир детства в XXI веке становится отражением тех динамических преобразований, которые происходят в современном обществе. Это обстоятельство, с одной стороны, предоставляет ребенку новые возможности, а с другой, – делает его еще более уязвимым и психологически незащищенным. Поэтому требования к профессионализму педагогов, работающих в дошкольных образовательных учреждениях, возрастают. Эффективностью и одновременно безопасностью образовательной среды дошкольного учреждения во многом определяется личность педагога, уровнем его психологической готовности строить компетентные, психологически целесообразные взаимоотношения с ребенком в контексте воспитательного и образовательного процесса.

Результативность дошкольной системы воспитания напрямую зависит от уровня коммуникативной компетентности воспитателя, его способности адекватно воспринимать, принимать, понимать и поддерживать ребенка, одновременно обучая его способам построения оптимального взаимодействия со сверстниками и взрослыми в различных ситуациях общения.

Коммуникативная компетентность относится к группе ключевых, т.е. имеющих особую значимость в жизни человека, поэтому ее формированию следует уделять пристальное внимание.

Коммуникативная компетентность понимается как целостная система психических и поведенческих характеристик человека, способствующих успешному общению, т.е. достигающему цели (эффективное) и эмоционально благоприятному (психологически комфортное) для участвующих сторон [2].

В контексте данной статьи представлена модель управления формированием коммуникативной компетентности педагогов дошкольного образования в аспекте преемственности в период детства. Научное обоснование и подробный анализ этого метода приводятся в трудах В.А. Штоффа, И.Б. Новика, В.А. Веникова, Б.А. Глинского и др.

В философском словаре модель определяется как «мысленно представляемая или материально реализованная система, которая отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что её изучение даёт нам новую информацию об этом объекте. В.А. Шторфф определяет модель как: «...реально существующую или мысленно представляемую систему, которая, замещая в познавательных процессах другую систему – оригинал, находится с ней в от-

ношении сходства, благодаря чему изучение модели позволяет получить информацию об оригинале» [1].

Модель управления формированием коммуникативной компетентности педагога в аспекте преемственности разработана на основе системного, деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного подходов, включает следующие взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты: цель, принципы, условия, содержание, формы, методы, результат.

Первый блок модели - целерезультативный, определяется заказом социума на оказание педагогами ДО качественных образовательных услуг. Реализация целевого блока ориентирована на достижение главной стратегической цели, выступающей одновременно и результатом формирования профессионально компетентных педагогов.

Следующий функциональный блок модели составляют функции коммуникации, комплекс организационно-педагогических условий формирования коммуникативной компетентности, принципы формирования коммуникативной компетентности педагогов.

Основные функции коммуникации:

- коммуникативная, включающую обмен информацией;
- интерактивная, предусматривающую организацию взаимодействия;
- перцептивная, отражающую процесс восприятия и формирования образа другого человека и установления взаимодействия.

Наиболее важным для достижения цели является обеспечение следующих условий:

1. Создание коммуникативной среды в дошкольном и начальном общем образовании, обеспечивающей постоянное обогащение и расширение коммуникативных ресурсов педагогов.
2. Содействие педагогам в формировании профессионального самосознания, обуславливающего устойчивую мотивацию к установлению и поддержанию социальных контактов с любыми партнерами взаимоотношений.
3. Разработка и реализация технологий, способствующих овладению педагогами разнообразными психолого-педагогическими стилями и техниками общения.

Для успешного достижения поставленной цели необходима опора на принципы формирования коммуникативной компетентности педагогов.

1. Принцип целенаправленности, т.е. ориентация на достижение конкретной цели.
2. Принцип комплексности, т.е. обеспечение целостного, сбалансированного развития всех структурных компонентов.
3. Принцип саморефлексии, саморазвития личности педагога и индивидуальной траектории. Данный принцип определяет необходимость ориентации на индивидуальность педагога, специфичность степени сформированности профессиональной компетентности, определение индивидуальной траектории ее развития на основании осуществляемой саморефлексии.

4. Принцип сопровождения (стимулирования и освобождения) определяет стратегию и тактику в управлении процессом обучения и означает осмысление, облегчение, стимулирование, активацию обучения и профессионально-личностного развития педагога. Реализуется через взаимодействие педагогов в образовательном процессе на основе соуправления, открытости, творчества, установления контактов [3].

Содержательный блок модели представлен компонентами коммуникативной компетентности педагогов и с помощью определенных форм и методов, реализу-