

5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. М.: Знание, 2002. 32 с.

6. Корчинский Л. А. Медицинская сестра: практ. рук-во по сестринскому делу / под ред. Л. А. Корчинского. СПб.: Гиппократ, 1998. 272 с.

7. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983.

8. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие. 2-е изд. М.: Логос, 1996. 320 с.

9. Этический кодекс медицинской сестры России / сост. А. Я. Иванушкин; Ассоциация медицинских сестер России. СПб., 1997. 25 с.

УДК 372:373.7

Т. А. Сваталова

ФУНКЦИОНАЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ «КЛЮЧЕВЫХ» ВИДОВ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются подходы к определению «ключевых» видов компетентности педагогов дошкольного образования в системе повышения квалификации. В качестве исходных положений избраны функции профессиональной деятельности педагогов и специфика их взаимодействия с предметом (содержанием дошкольного образования) и объектом труда (ребенком дошкольного возраста).

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагогов дошкольного образования, «ключевые» компетенции педагогов дошкольного образования, функции деятельности педагогов дошкольного образования.

The article describes the professional key competence definition of pre-school teachers in the additional vocational education system. Revealing of the pre-school teacher professional activity functions and considering their specific features during interaction with a subject (culture and its model is the content of preschool education) and object of work (the child of preschool age), is the starting theses.

Key words: professional competencies, key competencies, professional activity functions, professional readiness, additional vocational education.

Радикальное изменение государственной политики, зафиксированное в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, потребовало обновления среди прочего системы повышения квалификации педагогов дошкольного образования. Обрести и укрепить конкурентоспособность педагогов на рынке труда, которую определяют уровень профессиональной компетентности, умения оценивать собственную деятельность, выстраивать траекторию профессионального роста, традиционно помогали кратковременные курсы при учреждениях дополни-

тельного профессионального образования. Модернизация данного вида образования связана с изменением представлений о конечном результате деятельности образовательного учреждения, которым «должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор “ключевых” компетентностей» [18]. В Концепции модернизации российского образования раскрывается суть данного понятия: компетентности относятся к ключевым, если овладение ими позволяет решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни. Ключевые компетентности надпредметны, междисциплинарны, многофункциональны; требуют значительного интеллектуального развития (абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки, критического мышления и др.); многомерны, т. е. включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.), а также здравый смысл [8].

Необходимость определения ключевых компетентностей специалиста при проектировании содержания дополнительного профессионального образования в контексте компетентностной парадигмы XXI в. подчеркивается И. В. Ильиной, Г. Н. Подчалимовой, Т. И. Шамовой [4, с. 292]. В то же время остается открытым вопрос о наличии оснований для определения ключевых компетенций педагогов дошкольного образования.

В работах ученых, занимающихся вопросами профессионально-педагогической компетентности, есть два подхода к соотношению понятий «компетентность/компетенция»: они либо отождествляются, либо дифференцируются. Согласно первой позиции, представленной в Глоссарии терминов ЕФО (1997), компетенция трактуется как способность делать что-либо хорошо и эффективно, как соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу, и способность выполнять особые трудовые функции [3]. Отождествляя эти понятия, Л. Н. Болотов, В. С. Леднев [5, 11] указывают на практическую направленность компетенций и описательный характер компетентности. Основные смысловые отличия данных понятий представлены в работах В. И. Байденко, А. С. Белкина, И. А. Зимней, С. Г. Молчанова, Г. К. Селевко [1–3, 7, 8, 13, 14, 17] и др. В некоторых исследованиях отмечается проявление инверсионной зависимости: профессионально-педагогическая компетентность не может возникать без наличия соответствующих компетенций, а успешная реализация компетенций отражается на качестве и скорости формирования компетентности [3, 8]. В профессионально-педагогической компетентности обнаруживается тенденция к функциональной диффузии; при определенных условиях компетенция приобретает характер компетентности, а компетентность – характер компетенции.

Ряд ученых при определении состава профессионально-педагогических компетенций придерживается функционально-деятельностного подхода, т. е. подхода, основанного на выделении профессиональных функций, создающих необходимые условия для эффективной деятельности. Например, А. С. Белкин и В. В. Нестеров считают: «В педагогическом плане компетенция – совокупность профессиональных полномочий, функций, созда-

ющих необходимые условия для эффективной деятельности в образовательном пространстве» [3]. Мы учитываем и точку зрения В. И. Байденко, согласно которой компетентность проявляется через совокупность освоенных компетенций [2]. В свою очередь, компетенции, по мнению И. А. Зимней, проявляются в реализации профессиональных функций специалиста [7]. Следовательно, использование функционально-деятельностного подхода к выделению «ключевых» групп компетенций педагогов дошкольного образования оправдано.

В нашем исследовании теоретической основой выделения групп (видов) ключевых компетенций педагогов дошкольного образования послужили труды:

- А. С. Белкина и В. В. Нестерова, которые рассматривают компетенции как совокупность профессиональных полномочий, функций, создающих необходимые условия для эффективной деятельности в образовательном пространстве [3];

- Э. Ф. Зеера, полагающего, что компетентность – это умение актуализировать знания и опыт в нужный момент и использовать в процессе реализации своих профессиональных функций [6];

- Е. А. Панько и В. И. Логиновой, выделивших функции педагогов дошкольного образования: развивающую (воспитывающую и обучающую), коммуникативную; диагностическую, организаторскую; материнскую (охрана и укрепление здоровья детей); коррекционную, методическую [12, 16];

- И. А. Зимней, выявившей основания для разграничения социальных ключевых компетенций по видам социальной деятельности и рассматривающей профессиональную компетентность как часть социальной [8];

- Н. В. Кузьминой, понимающей профессионально-педагогическую компетентность как совокупность ее видов [9];

- А. И. Мищенко и В. А. Сластенина, определивших виды общепедагогических способов профессиональной деятельности [18].

Универсальный, базовый характер общепедагогических способов профессиональной деятельности и их характерные признаки: многофункциональность, надпредметность, междисциплинарность, значительная интеллектуалоемкость, многомерность – позволяют отнести их к ключевым, обеспечивающим нормальную жизнедеятельность человека в профессиональном социуме.

Опираясь на перечисленные выше исследования, мы представляем профессиональную компетентность педагогов дошкольного образования как совокупность ее: методического, оценочного, организаторского, коммуникативного видов. В состав названных видов входят следующие, необходимые педагогу для эффективной реализации профессиональных функций группы ключевых компетенций: аналитическая, прогностическая, проектировочная, оценочная, рефлексивная, информативная, развивающая, ориентационная, мобилизационная, перцептивная, педагогической техники, педагогического воздействия.

С точки зрения И. А. Зимней, «компетенции – это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий» [7]. С. Г. Молчанов предлагает понимать компетенции как совокупность профессиональных знаний (теоретических представлений) и групп профессиональных умений (способов профессионально-педагогической деятельности) [13]. В соответствии с этим нами был составлен возможный перечень ключевых компетенций педагогов дошкольного образования.

1. *Аналитическая* компетенция включает:

- теоретические представления
 - о педагогическом анализе;
 - содержании дошкольного образования и реализуемой программы;
 - формировании системы целей дошкольного образования;
 - принципах построения образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении;
 - необходимом и достаточном материально-техническом оснащении образовательного процесса в ДОУ;
 - методах педагогического исследования;
 - передовом педагогическом опыте (педагогических новшествах, инновациях);
- способы
 - определения причин, мотивов, целей педагогических явлений и выявления их взаимосвязи;
 - определения соответствия поставленных целей конкретным задачам развития детей дошкольного возраста;
 - анализа учебно-образовательной информации с учетом педагогических целей, содержания учебных материалов, эффективности форм организации обучения и форм учебных занятий, имеющейся материально-технической базы, своей деятельности, соответствия содержания деятельности воспитанников поставленным задачам.

2. В состав *прогностической* компетенции входят:

- теоретические представления
 - о социальном заказе к дошкольному образованию;
 - психолого-педагогических (возрастных) особенностях детей дошкольного возраста;
 - средствах, формах и методах передачи содержания дошкольного образования;
 - содержании учебных материалов, используемых в реализуемой образовательной программе;
 - принципах композиции учебного материала; педагогическом исследовании;
- способы
 - перевода содержания дошкольного образования в конкретные педагогические задачи;

- прогнозирования развития качеств личности детей дошкольного возраста;
- отбора содержания, форм, методов и средств дошкольного образования, соответствующих поставленным задачам;
- предвидения трудностей и ошибок, которые могут возникнуть у детей в ходе деятельности;
- постановки исследовательских задач;
- моделирования;
- мысленного эксперимента;
- экстраполяции.

3. *Проектировочная* компетенция педагога дошкольного образования состоит:

- из теоретических знаний
- о планировании образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении;
- проектировании дидактического оснащения занятий;
- этапах познавательной деятельности детей дошкольного возраста;
- предметно-развивающей среды в ДОУ;
- проектировании педагогической самообразовательной деятельности;
- способами
- определения доминирующих и подчиненных задач для каждого этапа образовательного процесса в ДОУ;
- планирования различных форм и видов самостоятельной деятельности детей дошкольного возраста;
- проектирования структуры занятия;
- проектирования системы приемов стимулирования активности дошкольников;
- определения наиболее рациональных форм, методов, приемов и средств обучения детей дошкольного возраста;
- проектирования вариантов и способов создания развивающей среды в ДОУ;
- проектирования этапов самообразовательной деятельности педагога.

4. Компетенция *педагогического оценивания* определяется:

- теоретическими представлениями
- о педагогической диагностике детей дошкольного возраста;
- видах и функциях профессиональной деятельности педагога дошкольного образования;
- оценивании профессионально-педагогической деятельности;
- способами
- педагогической диагностики детей дошкольного возраста в разных видах деятельности;
- педагогического оценивания психических процессов, состояний детей дошкольного возраста;
- определения «зоны ближайшего развития» дошкольников;
- определения характера и уровня усвоения детьми нового материала;

– фиксации результатов собственной деятельности и результатов развития воспитанников.

5. В *информативной* компетенции выделяем:

- теоретические представления
 - о постановке задач предстоящей деятельности перед детьми дошкольного возраста;
 - организации совместной деятельности;
- способы
 - постановки перед воспитанниками целей и задач предстоящей деятельности;
 - изложения учебного материала с учетом уровня подготовленности детей дошкольного возраста, их жизненного опыта;
 - совместного с детьми выбора цели деятельности, ее средств, трудовых действий и оценки результатов.

6. *Развивающая* компетенция включает:

- теоретические представления
 - о развитии субъектной позиции ребенка в разных видах деятельности;
 - демонстрации детям выполнения разных видов деятельности;
 - поддержании внимания у дошкольников;
 - контроле и коррекции хода деятельности детей дошкольного возраста;
 - организации педагогического самообразования;
- способы
 - учета собственной позиции ребенка в разных видах деятельности;
 - создания проблемных ситуаций для развития познавательной активности воспитанников;
 - распределения внимания, поддержания его устойчивости;
 - формулирования вопросов в доступной форме для детей дошкольного возраста, требующих применения самостоятельных умозаключений.

7. В *ориентационную* компетенцию входят:

- теоретические представления
 - о формировании у детей ценностного отношения к миру;
 - ориентации детей в предстоящей деятельности;
- способы
 - формирования у воспитанников морально-ценностных установок;
 - ориентации в изменяющихся условиях и педагогических ситуациях.

8. *Мобилизационная* компетенция определяется:

- теоретическими представлениями
 - о инициировании активности детей дошкольного возраста;
 - создании атмосферы заинтересованности в результатах деятельности;
- мотивах поведения детей;
- способами
 - развития у детей дошкольного возраста устойчивых интересов к разным видам деятельности;
 - актуализации знаний и жизненного опыта воспитанников;

– создания ситуаций для проявления воспитанниками нравственных поступков.

9. *Педагогическое воздействие* состоит:

- из теоретических знаний
- о педагогическом воздействии;
- педагогической оценке, ее функциях;
- педагогическом общении с детьми дошкольного возраста;
- способах
- педагогического воздействия;
- педагогической оценки;
- реализации информативной, аффективной, регулятивной функций педагогического общения с детьми дошкольного возраста.

10. *Педагогическая техника* может быть представлена:

- теоретическими знаниями
- о создании положительного психологического климата в группе детей дошкольного возраста;
- создании «ситуации успеха» для воспитанников;
- педагогическом конфликте;
- этической защите детей дошкольного возраста;
- способами
- создания положительного психологического климата в группе детей дошкольного возраста;
- создания ситуации успеха для каждого ребенка;
- разрешения педагогических конфликтов;
- этической защиты детей дошкольного возраста.

11. Наконец, в составе *перцептивной* компетенции можно выделить:

- теоретические представления о сигналах вербальной и невербальной коммуникации, проявлении переживаний, состояний ребенка дошкольного возраста;
- способы определения
- степени вовлеченности детей дошкольного возраста в совместную деятельность (по внешним признакам);
- общего психологического настроения группы (по поведению детей).

Если иметь в виду нелинейный характер структуры профессиональной компетентности, вышеназванные ключевые компетенции могут быть одновременно представлены в составе разных видов профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования.

Смена образовательных парадигм выдвинула на первый план в дополнительном профессиональном образовании развивающую функцию (Э. М. Никитин [15], Ю. Н. Кулюткин [10]), обусловила важность формирования у педагогов механизмов саморазвития и самосовершенствования.

Соответствие содержания профессионально-педагогической деятельности в дошкольных учреждениях современным требованиям меняет понимание «высокого уровня» профессиональной компетентности. Так, появление компьютерных игровых комплексов (КИК) в ДОУ предполагает

владение педагогами информационно-коммуникативными технологиями. Следовательно, в содержание дополнительного профессионального образования необходимо включать модуль, способствующий формированию этой компетенции. Однако данная компетенция в настоящее время скорее относится к инновационным, чем к ключевым.

Итак, развивая мысль С. Г. Молчанова, профессиональную компетентность следует понимать как совокупность и объем компетенций и личностных профессионально-значимых особенностей (способностей) относительно актуальных совокупных представлений об эффективной профессиональной деятельности в конкретный исторический период [13]. Основой подходов к определению ключевых групп профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования является функциональный анализ деятельности, обусловленный такими факторами, как выполнение профессиональных задач в ходе взаимодействия с предметом (культурой и ее моделью – содержанием дошкольного образования) и объектом труда (ребенком дошкольного возраста) в конкретный исторический период развития общества.

Использование функционально-деятельностного подхода для выделения ключевых видов профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования, на наш взгляд, позволяет максимально отразить специфику деятельности специалиста ДОО и обеспечить формирование качественного содержания программы повышения квалификации в учреждении дополнительного профессионального образования.

Литература

1. Байденко В. И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и формирование личности специалистов: науч.-метод. сб. 2002. 176 с.
2. Байденко В. И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода // Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы: Тр. методол. семинара. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. Белкин А. С., Нестеров В. В. Педагогическая компетентность: учеб. пособие. Екатеринбург: Учеб. кн., 2003. 188 с.
4. Белозерцев Е. П., Гонеев А. Д., Пашков А. Г. и др. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М.: Издат. центр «Академия», 2004. 368 с.
5. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10.
6. Зеер Э. Ф., Глуханюк Н. С. Аттестация руководителей: теория и практика. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. 84 с.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высш. образование сегодня. 2003. № 5. С. 17–25.

8. Зимняя И. А. Проблемы качества образования // Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель). М.; Уфа: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. Кн. 2.

9. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1993. 238 с.

10. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. М.: Просвещение, 1985. 128 с.

11. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. 2-е изд., перераб. М.: Высш. шк., 1991. 224 с.: ил.

12. Логинова В. И., Курочкина Н. А., Лейкина Б. С. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2110 «Педагогика и психология (дошк.)»: в 2 ч. / ред. В. И. Логинова, П. Г. Саморукова. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1988. Ч. 1. 256 с.

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

14. Молчанов С. Г. Категории «содержание образования», «содержание обучения», «образованность», «профессиональная квалификация» и «профессиональная компетентность» в контексте Болонского процесса // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: межвуз. сб. науч. тр. Челябинск: Образование, 2004. Вып. 7. 252 с.

15. Никитин Э. М. Теоретические и организационно-педагогические основы развития федеральной системы дополнительного педагогического образования. М.: АПК и ПРО, 1999. 314 с.

16. Панько Е. А. Психология деятельности воспитателя. Минск, 1986. 175 с.

17. Селевко В. Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4. С. 138.

18. Слостенин В. А., Мищенко А. И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Сов. педагогика. 1991. № 10. С. 79–84.

19. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001.