

УДК 37

Будже Т.А.

ПРОЦЕСС МОДЕЛИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Ключевые слова: педагогическое сопровождение деятельности воспитателя, моделирование образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста, профессиональные компетенции воспитателя, образовательная программа дошкольного образования, образовательная программа дополнительного профессионального образования педагогов (воспитателей), профессиональный стандарт педагога (воспитателя).

Анализ современных исследований и публикаций в сфере образования показывает, что редко какая статья, автореферат или диссертация не начинаются фразами об образовательных реформах и модернизации. Не будет исключением и данная статья, поскольку перемены в образовании – постоянные спутники представителей педагогических наук, управленцев и практиков. Но особо сложное, на наш взгляд, положение выпало на долю педагогов, связанных с дошкольным образованием, поскольку смена образовательной парадигмы сопровождается низкой мотивацией самосовершенствования профессиональной деятельности и недостаточной психолого-педагогической грамотностью воспитателей (Дмитриев, Рудой, 2012). Обозначенная проблема фигурирует как на уровне среднего и высшего профессионального образования, так и на уровне дополнительного профессионального образования воспитателей (Руденко, Каракозова, 2015).

По мнению Н.В. Кузьминой, целостное овладение педагогической деятельностью обеспечивается совокупностью трех ее взаимосвязанных компонентов: конструктивного, организаторского, коммуникативного. Семантическое значение компонентов педагогической деятельности наряду с усилением субъектной позиции участников образования требует активной и конструктивной профессиональной позиции самого воспитателя. Для выстраивания профессионального пути воспитателю (как будущему, так и практикующему) следует четко сформировать представления о своей педагогической профессии, о необходимых личностных качествах, а также актуальных профессиональных требованиях наряду собственными интересами, способностями, мотивами и ресурсами (Рогов, Желдоченко, 2015).

Однако не всегда современный воспитатель является активным участником реформы образования своих воспитанников, а также своего собственного образования.

Анализ степени участия воспитателей в разработке образовательной программы показал не просто неустойчивость субъектной позиции педагога, а фактическое отсутствие мотивации к самостоятельному осуществлению обязательных профессиональных функций. В рамках проводимого нами исследования был осуществлен опрос, направленный на выявление сложностей, связанных с разработкой основной образовательной программы дошкольного образования (далее – ООПДО). В опросе приняли участие 104 воспитателя с разным педагогическим стажем и уровнем профессионального образования. В рамках характеристики поставленной проблемы каждому педагогу было предложено указать от одной до четырех возможных причин.

Результаты показали, что трудности разработки ООПДО в образовательных организациях связаны со следующими моментами:

- 7% респондентов испытывают нехватку повышения соответствующей квалификации;
- 7% респондентов ссылаются на отсутствие у воспитателей возможности участвовать в разработке образовательной программы;
- 20% респондентов ссылаются на отсутствие четкого понимания требований ФГОС ДО;
- 27% респондентов в качестве основной причины указывают отсутствие желаемой примерной программы;
- 47% респондентов считают, что основная причина связана с нехваткой времени;
- 53% (больше половины) опрошенных основным ограничивающим

моментом в разработке образовательной программы называют отсутствие методической помощи.

Кроме того, 37% педагогов считают, что разработка ООПДО – прерогатива методиста / старшего воспитателя; 63% педагогов сочли разработку программы делом коллективным. Некоторые из них даже указывали на необходимость привлечения родительской общности, социальных партнеров, педагогов школы. Однако ни один (!) из участвовавших в опросе педагогов не смог описать свой вклад в разработку программы: 40% педагогов ответили, что не принимали участие в разработке, другие 60% педагогов указали, что затрудняются охарактеризовать свое участие в качестве разработчика. При этом только 7% из 104 опрошенных человек (как было отмечено выше) считают отсутствие возможности у воспитателей участвовать в разработке ООПДО негативным моментом.

Что касается нехватки времени, то педагоги либо не способны к его рационализации, либо выносят участие в разработке ООПДО за пределы основных функций и, как следствие, нуждаются в дополнительном времени.

Анализируя полученные результаты, мы предположили, что воспитатели осознают степень своего неучастия в разработке программного содержания деятельности с воспитанниками, но мало кто из педагогов считает это проблемой. Инерция привычной зависимости от типизированного программного содержания, ожидание методического руководства (именно руководства, а не поддержки) не дают выхода педагогической инициативе.

Только личностно-профессиональная позиция, ориентирующая педагога на понимание современных тенденций и реалий, обеспечивает объективное отношение к осуществляемой деятель-

ности (Тумакова, 2009). Соответственно, поиск эффективных механизмов формирования профессиональной позиции должен стать не только самоцелью педагога, но и одной из главных задач тех структур, которые заинтересованы в обеспечении качества дошкольного образования и призваны осуществлять сопровождение профессиональной деятельности воспитателей.

Сопровождение, в том числе и педагогическое, имеет широкое и разноаспектное целеполагание (Butler, Markman, 2016; Petrenko, 2015). Наиболее глубоко в рамках затронутого нами вопроса данное понятие раскрывает В.Г. Решетников. Он определяет сопровождение как особый вид взаимодействия с целью создания благоприятных условий развития субъектов взаимодействия, где существенным признаком выступает помощь в принятии решений (Решетников, 2013). Кроме того, в качестве ведущего принципа сопровождения автор определяет ответственность сопровождаемого за выбор решения, приоритет его интересов и аргументов, самостоятельность обучения и актуализацию результатов обучения в практической (профессиональной) деятельности; иными словами: «сопровождающий» имеет только совещательные права.

Если вернуться к вопросу деятельности структур, осуществляющих функцию педагогического сопровождения педагогов (воспитателей), то особая роль в данном вопросе принадлежит образовательным организациям дополнительного профессионального образования.

Мы согласны с мнением А.В. Кислякова и Д.А. Шилкова относительно того, что ключевыми задачами в дополнительном профессиональном образовании воспитателя обязаны

стать развитие и поддержка его ценностного мировоззренческого опыта, основанные на единстве его сознания и деятельности. По мнению вышеупомянутых авторов, профессиональная позиция воспитателя, при всей величине своего значения, не может являться гарантированным результатом профессионального образования. Однако именно дополнительное профессиональное образование имеет потенциал наибольшего эффекта в данном вопросе (Кисляков, Шилков, 2010).

Анализ программ дополнительного профессионального образования, находящихся в открытом информационном пространстве, выявил, что большинство предлагаемых курсов дает только общие принципы и механизмы проектирования образовательной программы дошкольного образования. Данный подход, безусловно, важен, поскольку педагогам необходимо дать целостное видение данного документа в масштабе образовательной организации. Но воспитателей, как правило, интересует принципиальное отличие организуемой ими образовательной деятельности в масштабе дошкольной группы. Например, педагогами осознается важность ряда принципов построения взаимодействия с воспитанниками, фигурирующих в целевом разделе ООПДО, но на практике данный раздел программы часто приобретает статус формального введения (Будже и др., 2014).

В рамках предлагаемых дополнительных профессиональных программ много говорится о содержании образовательных областей в работе с детьми дошкольного возраста. Достаточно вариативный (порой даже противоречивый) материал посвящен планируемым результатам и педагогической диагностике. Однако практически невозможно найти темы или модули,

посвященные такой характеристике дошкольного образования, как объем, а также соотношение частей образовательной программы.

Существует ряд дополнительных профессиональных программ, содержание которых, на наш взгляд, излишне синхронизировано со структурой профессионального стандарта «Педагог», в результате чего обучение, воспитательная и развивающая деятельность с детьми дошкольного возраста (по типу трудовых функций) выделяются в отдельные модули или направления.

Кроме того, в большинстве случаев тема или модуль, посвященные алгоритму проектирования ООПДО, в учебно-тематическом плане повышения квалификации идут раньше специфики структурных компонентов образовательного процесса, модернизации развивающей предметно-пространственной среды, изменений в подходах к педагогической диагностике и др., что не дает возможности воспитателям выстраивать личные практико-ориентированные параллели при освоении вышеуказанного алгоритма проектирования.

В рамках исследования мы подробно ознакомились с концептуальным обоснованием и этапами моделирования программы практико-ориентированной подготовки педагогических кадров (воспитателей) в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций высшего и дошкольного образования (Л.М. Волобуева, Е.И. Изотова, М.Ю. Парамонова, Г.Н. Толкачева). Проводя параллель с дополнительным профессиональным образованием, мы полностью поддерживали ряд основополагающих позиций вышеуказанной программы: усиление практико-ориентированного характера образования педагогических кадров,

ориентация на профессиональный стандарт и пр. (Концептуальное обоснование..., 2014).

Принципиальным отличием основных позиций данного исследования от вышеуказанной концепции является то, что освоение такого трудового действия, как «участие в разработке ООП в соответствии с ФГОС ДО» в программу прикладного бакалавриата целенаправленно не включается ввиду отсутствия у студентов профессионального опыта работы. В ходе повышения квалификации практикующих воспитателей формирование данного трудового действия должно сопровождаться в обязательном порядке. В рамках проводимого нами исследования данное трудовое действие закладывается в очень важную и необходимую компетенцию «моделирование образовательной деятельности». По нашему мнению, способность моделировать образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста целиком интегрирует все составляющие трудовой функции «педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования».

Во-первых, если обратиться к тенденциям развития теоретических основ содержания дошкольного образования в отечественной педагогике XX в., то ряд источников трактует «Типовую программу воспитания и обучения в детском саду» как основу для учебно-дисциплинарной модели ввиду отсутствия в ее содержании достаточного учета индивидуальных особенностей ребенка (Богуславский, Богуславская, 2010). Берем на себя ответственность предположить, что ни одна современная образовательная программа из числа вариативных (федеральный реестр Минобрнауки России) не сможет в достаточной мере учесть в своем содержании индивидуальные

особенности детей. Вариативные образовательные программы способны лишь в различной степени обладать механизмами адаптации предлагаемого программного содержания к потребностям конкретного контингента воспитанников, но не более того. А вот осуществить данную адаптацию в соответствии с интересами и потребностями своих воспитанников – это уже прерогатива каждого воспитателя в отдельности.

Во-вторых, моделирование образовательной деятельности – это переход от теоретического (написанного) содержания к практическому взаимодействию. Именно в этот момент отражается совокупность конструктивного, организаторского, коммуникативного элементов педагогической деятельности, когда воспитатель ведет конструктивный диалог со всеми участниками образовательных отношений, как организатор деятельности определенного масштаба берет на себя ответственность за качество осуществляемого процесса.

В-третьих, глагольная семантика такого действия, как моделирование, в любом контексте подразумевает системное познание. То есть происходит взаимная обусловленность и интеграция компонентов профессиональной деятельности современного воспитателя. Участие в разработке программного содержания, планирование и реализация образовательной работы, ее последующий анализ развивают профессиональные компетенции, необходимые для решения образовательных задач.

Попытки выработать у воспитателей способность разрабатывать образовательную программу в масштабе образовательной организации подтверждают опасения Л.Г. Семушиной, Ю.А. Дмитриева и Н.В. Мотуренко в

части сведения компетентностного характера образования педагогов в сторону узкого практицизма и формирования утилитарных профессиональных компетенций (Семушина и др., 2010).

Таким образом, в рамках проводимого нами исследования в дополнительную профессиональную программу «Содержание и организация образовательной деятельности дошкольных групп образовательных организаций, направленные на обеспечение качества дошкольного образования в условиях реализации ФГОС ДО», реализуемую на базе Московского центра качества образования, был включен модуль «Образовательная модель в работе с детьми дошкольного возраста как системообразующее средство разработки и реализации ООПДО».

Содержание данного модуля было направлено на формирование у воспитателей способности моделирования образовательной деятельности с воспитанниками в масштабе дошкольной группы. Безусловно, освещались общие и частные параметры моделирования образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста. Но в качестве итогового проекта каждый слушатель осуществлял практическое применение предлагаемой образовательной модели в масштабе группы воспитанников.

Категориальная структура модели охватила все аспекты дошкольного образования (объем, содержание, планируемые результаты). Компонентная структура включила в себя целеполагание, планирование образовательной деятельности, способы межличностного взаимодействия участников образовательных отношений; создание развивающей предметно-пространственной среды; мониторинг индивидуального развития детей и эффективности педагогических действий. Каждый ком-

понент модели включил в себя свои формы и методы в зависимости от возраста и индивидуальных особенностей развития воспитанников, характера социокультурного окружения. Таким образом, специфика каждого вышеперечисленного компонента обусловила уникальность образовательной деятельности в каждой дошкольной группе (Будже, 2016).

Наиболее эффективным данный модуль оказался при освоении дополнительной профессиональной программы группами слушателей, работающих в одной образовательной организации (таких организаций оказалось восемь). Ввиду того, что воспитатели смогли охватить все возрастные группы, модель образовательной деятельности каждой группы легла в основу разработки общего программного содержания ДО. С помощью предложенной модели воспитатели (индивидуально либо в парах) в рамках освоения вышеуказанного модуля фактически формировали проект образовательной программы в масштабе дошкольной группы. Каждый проект был представлен коллегам на практическом занятии, которое осуществлялось в форме педагогического совета. Созданные проекты-модели органичным способом удалось объединить в общий для образовательной организации контент посредством структуры ООПДО, представленной в ФГОС ДО.

Следует отметить, что мы не ставили целью создание рабочей программы педагога. В рамках исследования мы обосновали способность самостоятельного моделирования образовательной деятельности как ключевую всеобъемлющую компетенцию педагога. С учетом того, что выстраиваемая модель образовательной деятельности с группой детей визуализируется воспитателями в наглядный план-проект,

вопрос дополнительных действий над рабочей программой педагога отпадает сам собой.

Таким образом, становление профессиональной позиции педагога и (как следствие) повышение качества осуществляемой им образовательной деятельности определяются способностью самостоятельно моделировать образовательную деятельность в масштабе группы воспитанников. К сожалению, данная компетенция еще не вошла в самостоятельную профессионально-культурную практику воспитателя. Эффективным механизмом станет педагогическое сопровождение формирования данной способности на уровне дополнительного профессионального образования.

Литература

1. Богуславский М.В., Богуславская Т.Н. Развитие теоретических основ содержания дошкольного и общего образования (в отечественной педагогике XX века). Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2010.
2. Будже Т.А. Образовательная модель в современной дошкольной образовательной организации // Наука и школа. 2016. № 3. С. 98–105.
3. Будже Т.А., Докукина О.С., Никитина Т.А. Методические рекомендации по организации образовательной деятельности дошкольных образовательных организаций в условиях реализации ФГОС ДОМ.: Моск. центр качества образования, 2014.
4. Дмитриев Ю.А., Рудой О.Ф. Подготовка педагогов к использованию технологий дошкольного образования // Наука и школа. 2012. № 6. С. 38–43.
5. Кисляков А.В., Шилков Д.А. Дополнительное профессиональное образование педагога как воспитателя в условиях модернизации образования // Педагогическое образование и наука. 2010. № 1. С. 75–78.
6. Концептуальное обоснование и этапы моделирования программы практико-ориентированной подготовки педагогических кадров (воспитателей) в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций ВО и ДО / Г.Н. Толкачева [и др.] // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 3. С. 168–185.
7. Решетников В.Г. Организационно-методическое сопровождение и методическая поддержка деятельности педагогов в условиях модернизации

образования // Омский научный вестник. 2013. № 5 (122). С. 174–177.

8. *Рогов Е.И., Желдоченко Л.Д.* Роль профессиональных представлений в формировании траектории профессионального развития // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 12. С. 107–112.
9. *Руденко И.В., Каракозова Н.Ю.* Формирование технологической компетентности воспитателя детского сада в процессе дополнительного профессионального образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 139–142.
10. *Семущина Л.Г., Дмитриев Ю.А., Мотуренко Н.В.* Профессиональное образование: проблемы и поиск их решения. М.: Экон-Информ, 2010.
11. *Тумакова О.Е.* Формирование личностно-профессиональной позиции воспитателя детского сада в процессе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2009.
12. *Butler, L.P. and E.M. Markman*, 2016. Navigating pedagogy: Children's developing capacities for learning from pedagogical interactions. *Cognitive Development*, 38: 27–35.
13. *Petrenko, M.* Theoretic Bases of Pedagogical Interaction, 2015. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 214: 407–413.
4. *Dmitriyev, Yu.A. and O.F. Rudoy*, 2012. Teaching teachers to use technologies of preschool education. *Science and School*, 6: 38–43. (rus)
5. *Kislyakov, A.V. and D.A. Shilkov*, 2010. Additional professional education of the teacher as tutor in the context of education modernization. *Pedagogical Education and Science*, 1: 75–78. (rus)
6. *Tolkacheva, G.N. et al.*, 2014. Conceptual background and stages of modeling the program of practice-oriented preparation of pedagogical personnel (tutors) in the context of network interaction of educational organizations higher and preschool education. *Psychological Science and Education*, 19(3): 168–185. (rus)
7. *Reshetnikov, V.G.*, 2013. Organizational and methodical assistance and methodical support of teachers' activities in the context of modernization in education. *Omsk Scientific Journal*, 5 (122): 174–177. (rus)
8. *Rogov, E.I. and L.D. Zheldochenko*, 2015. Role of professional implications in designing trajectory of professional development. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 12: 107–112. (rus)
9. *Rudenko, I.V. and N. Yu. Karakozova*, 2015. Developing technological competence of a kindergarten teacher in the course of additional professional education. *Baltic Humanitarian Journal*, 1 (10): 139–142. (rus)
10. *Semushina, L.G., Yu.A. Dmitriyev and N.V. Moturenko*, 2010. Professional education: problems and search for their solutions. Moscow: published by Ekon-Inform. (rus)
11. *Tumakova, O.E.*, 2009. Developing personal and professional position of a preschool teacher as part of professional development: Abstract of Candidate's Thesis in Pedagogics. Tolyat. (rus)
12. *Butler, L.P. and E.M. Markman*, 2016. Navigating pedagogy: Children's developing capacities for learning from pedagogical interactions. *Cognitive Development*, 38: 27–35.
13. *Petrenko, M.* Theoretic Bases of Pedagogical Interaction, 2015. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 214: 407–413.

References