

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Николаева А.В.<sup>1</sup>, Попова Л.В.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>ФГБОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», Якутск, e-mail: [L\\_vita\\_p@mail.ru](mailto:L_vita_p@mail.ru)

Статья посвящена актуальной проблеме формирования методологического самоопределения педагогов дошкольных образовательных организаций в системе непрерывного образования. Авторы показывают, что те изменения, которые происходят в системе образования, предопределяют смену требований к формированию направленности личности педагога и его профессиональных компетенций. Особое внимание уделено совокупности новых подходов к процессу непрерывного образования и привлечению собственного опыта обучающегося, которая обеспечивает самореализацию и развитие их личностной и профессиональной мобильности, отвечающей требованиям времени. На основе анализа готовности педагогов к методологическому самоопределению выделены причины «трудностей» в их работе. Раскрыто понятие «методологическое самоопределение» педагога дошкольной образовательной организации. Основная идея, которая проверялась в экспериментальном обучении, — поэтапность формирования направленности на методологическое самоопределение в деятельности педагога и способности его осуществлять; постепенное сокращение «преобладания» преподавателя и изменение характера его взаимодействия с участниками эксперимента по мере их перехода на самопроектирование и самоконтроль. Дано описание целей и этапов формирования направленности педагогов на методологическое самоопределение. Выделены современные функции подготовки к непрерывному образованию педагогов дошкольных образовательных организаций и определены показатели профессионального развития педагогов.

Ключевые слова: непрерывное образование, методологическое самоопределение, проектно-исследовательская деятельность, профессионально-личностная направленность, практический методолог

## METHODOLOGICAL SELF-DETERMINATION OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION

Nikolaeva A.V.<sup>1</sup>, Popova L.V.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>North-Eastern Federal University. M.K. Ammosova., Yakutsk, e-mail: [L\\_vita\\_p@mail.ru](mailto:L_vita_p@mail.ru)

The article is devoted to the actual problem of formation of methodological self-determination of teachers of preschool educational organizations in the system of continuous education. The authors show that the changes that occur in the education system predetermine a change in the requirements for the formation of the orientation of the personality of the teacher and his professional competencies. Special attention is paid to the combination of new approaches to the process of continuous education and attracting the student's own experience, which provides self-realization and development of their personal and professional mobility that meets the challenges of the time. On the basis of the analysis of teachers' readiness for methodological self-determination the reasons of «difficulties» in their work are highlighted. The concept of «methodological self-determination» of a teacher of a preschool educational organization is revealed. The main idea, which was tested in the experimental training, is the gradual formation of the focus on methodological self-determination in the activities of the teacher and the ability to implement it; the gradual reduction of the «predominance» of the teacher and the change in the nature of its interaction with the participants of the experiment as they move to self-design and self-control. The description of goals and stages of formation of orientation of teachers on methodological self-determination is given. Modern functions of preparation for continuous education of teachers of preschool educational organizations are allocated and indicators of professional development of teachers are defined.

Keywords: continuing education, methodological self-determination, project-research activity, professional-personal orientation, practical methodology

Сегодня феномен непрерывного образования становится наиболее приоритетным в

педагогическом сообществе. В Указе Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 года» актуализируется проблема непрерывного образования, где особое внимание уделяется работающим гражданам своим профессиональным знаниям и приобретению ими новых профессиональных навыков. Современное развитие системы педагогического образования акцентирует внимание на формировании педагога-профессионала, реализующего в педагогической деятельности свой способ жизнедеятельности, готового принимать на себя ответственность, вырабатывать собственную позицию. Проблема самоопределения педагога в профессиональных ценностях становится особенно значимой для теории и практики в сфере образования. А это в свою очередь ставит перед профессиональными образовательными организациями вопрос необходимости непрерывного повышения профессиональной компетентности педагогов.

На современном этапе понятие «непрерывное образование» трактуется по-разному. В настоящее время в отечественной и зарубежной литературе дается разная трактовка понятия «непрерывное образование». Б.М. Бим-Бад считает, что «непрерывное образование – это организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни» [1, с. 168]. В материалах ЮНЕСКО принято следующее определение «образование в течение жизни»: оно «представляет собой любую форму образования, профессионального или общего» [2, с. 232].

Таким образом, целью системы непрерывного образования является постоянное самосовершенствование личности, что предполагает прежде всего создание условий, позволяющих личности находиться в ситуации непрерывного образования и самообразования.

В материалах ЮНЕСКО говорится, что непрерывное образование в разных регионах имеет свою специфику и особенности, которые должны учитываться при его функционировании и развитии. Е.И. Михайлова в стратегии СВФУ и в его программных документах отмечает специфику целей предоставления и получения непрерывного образования, обозначенных в материалах ЮНЕСКО [3, с. 234]. Политика СВФУ об «образовании в течение жизни» четко изложена в следующих документах: «Программа развития ФГАОУ ВО СВФУ им. М.К. Аммосова на 2010–2020», «Положение об учебно-методическом совете дополнительного профессионального образования СВФУ». Сегодня университет расширяет границы для реализации образования в течение жизни. В вышеуказанных документах университета определены цели и задачи, содержание деятельности и формы его реализации.

Основной целью исследования является изучение уровня проектно-исследовательской

деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций (ДОО) как основы организации педагогической деятельности, рефлексивно-исследовательской позиции, формирования профессионального самосознания, самоутверждения в профессии. При проведении исследования были применены как теоретические, так и эмпирические методы. Нами были использованы следующие методы: метод опроса, наблюдения за педагогическим процессом, анкетирование, изучение педагогической документации и анализ продуктов деятельности педагогов.

Среди многообразия различных показателей, которые свидетельствуют о профессиональном развитии педагогов в системе непрерывного образования, можно выделить, на наш взгляд, две основные группы показателей: технологии практической реализации освоенного педагогами метода проектирования собственной деятельности и деятельности детей; развитие творческого самопроявления педагога в деятельности; развитие его как личности и профессионала.

И.С. Алексеева считает, что «профессиональное становление при определенных личностных условиях: сильной мотивации, склонности, увлеченности, целеустремленности – способно протекать как самодеятельный, внутренне мотивированный, ценностно-регулируемый процесс личностно-профессионального самотворчества будущего профессионала» [4, с. 195]. Иначе говоря, самотворчество каждого педагога способствует последовательному достижению цели, воплощению индивидуального проекта развития. И при этом необходимо учитывать тот факт, что во многом ответственность связана с выраженностью личностного смысла и удовлетворенностью педагога своей деятельностью.

А.В. Николаева в своем исследовании дает следующее определение: «Методологическое самоопределение есть своего рода внутренняя установка на самостоятельный выбор методов, технологий, конкретных приемов, обучающих и воспитывающих воздействий на основе их соотнесения с главными терминальными ценностями жизни и образования и осуществления всей “цепочки” их конкретизации через образовательные цели, стратегии разного уровня обобщенности к технологиям, или “восхождение” – от конкретных технологий через этапы осознания стратегий их использования к методологическому их осмыслению как обусловливающему целесообразность и полезность их использования по главным (а не только частным) критериям» [5, с. 107].

Таким образом, методологическое самоопределение педагога ДОО рассматривается нами как процесс осознания педагогом своей позиции в образовании, которое проявляется в различных видах его профессионально-личностной направленности по отношению:

– к ценностям и результатам современного образования;

- к выбору способов освоения культурных практик;
- к педагогической технологии, ориентированной на миропонимание детей и сотрудничество, и др.

Анализ готовности педагогов ДОО к методологическому самоопределению показал при наличии достаточно обоснованной педагогической направленности на развитие ребенка как личности — в соответствии с целями современного воспитания детей — слабую ее конкретизацию в педагогических стратегиях. Одной из важнейших причин, обозначенных воспитателями ДОО как «трудности в их работе» (а именно так они формулируют свое слабое владение новыми стратегиями и технологиями обучения), в действительности является несформированность собственной личностной позиции как профессионала, способного не только использовать готовые технологии, но и проектировать собственную деятельность, рефлексивно отслеживая ее эффекты в поведении и деятельности детей и на этой основе быть открытым познанию нового – и в информационном, и в технологическом плане.

При определении значимости изучения различных общенаучных проблем первое ранговое место отводится методам создания авторских программ. Вместе с тем, отвечая на вопрос: «В чем выражается исследовательская деятельность воспитателя?», большинство воспитателей отвечают: «В адаптации воспитателем программ и технологий, разработанных специалистами к конкретным условиям работы ДОО». Все это свидетельствует, с одной стороны, о наличии потребности в создании авторских проектов и программ, а с другой – о недостаточном профессионализме в вычленении этой проблемы как исследовательской.

Анализ суждений педагога о своей деятельности и ее трудностях (методика «незаконченных предложений») в значительной степени дал ответ на этот вопрос. Слабо выраженная профессиональная рефлексия, отсутствие внутренней установки на собственный методологический подход в определении целей и направленности деятельности, аморфность в формулировании результатов собственной деятельности как эффектов в развитии ребенка, абстрактность понятий, используемых в обозначении этих эффектов («доброта», «благожелательность», «искренность» и т.п.), — все это свидетельствует о недостаточной профессиональной готовности к самостоятельному прогнозированию и профессиональной интерпретации научно-педагогических знаний и организации на их основе образовательных взаимодействий с детьми.

Основная идея, которая проверялась в экспериментальном обучении, — поэтапность формирования способности методологического самоопределения в деятельности педагога и способности его осуществлять; постепенное сокращение «преобладания» преподавателя и изменение характера его взаимодействия с участниками эксперимента по мере их перехода

на самопроектирование и самоконтроль. В соответствии с замыслом весь ход экспериментального обучения включал 3 этапа.

Первый этап. На основе всех вышеизложенных позиций и анализа результатов анкетирования педагогов ДОО нами был разработан экспериментальный курс, в котором поровну было распределено время на лекции, практические занятия и собственное проектирование педагогов ДОО. Все эти виды занятий были органически связаны между собой единым замыслом, который строго соотносился с планируемыми целями — эффектами его освоения педагогами, главными из которых была выработка собственной гуманистически ориентированной позиции, способность к интерпретации современной информации (социальной, педагогической), ориентация на использование якутских традиций – при вписывании их в контекст общечеловеческих ценностей, осмысление современных идей спонтанной самостоятельности ребенка и его способности к самопознанию и саморегуляции и др.

Одной из важнейших целей преподавателя на первом этапе эксперимента являлся практикоориентированный характер раскрытия содержания на лекциях, обеспечивающий такой характер взаимодействия преподавателя с педагогами, который бы позволил им освоить основные понятия, раскрывающие теорию современного детства и связанные с проектированием — в теоретическом и в практическом планах. В лекциях раскрывались ведущие для самостоятельного проектирования понятия: методологическое самоопределение, профессионально-педагогическая рефлексия (упреждающего и ретроспективного типа – Г.С. Сухобская), проектирование, проектно-исследовательская деятельность, проект, эффекты педагогической деятельности и их рефлексия и др.

Второй этап (система практических занятий) включал ряд последовательно нарастающих по трудности заданий:

- обсуждение программы самореализации, разработанной для себя Л.Н. Толстым; *цель:* раскрыть сущность понятия «глубина рефлексии»; отрефлексировать глубину рефлексии педагога в позициях: «Я – коммуникатор», «Я – методист», «Я – исследователь»;
- выполнение педагогами серии заданий по наблюдению и фиксации визуальных и речевых проявлений ребенка на занятиях и заполнение «Карты наблюдений»; *цель:* способствовать осмыслению педагогами причин, стоящих за различными проявлениями ребенка, фиксировать внимание на кажущихся «мелочах» и «нестандартном» поведении и т.п.;
- выполнение педагогами серии заданий эвристического типа — наводящими на самостоятельное осмысливание скрытой идеи (через аллегории, например); *цель:* обратить внимание педагога на умение самому увидеть основной смысл того задания, которое он предлагает ребенку, проанализировать его возможный позитивный результат;

- работа педагога в педмастерских; *цель*: создание условий для поиска оптимального решения актуальной педагогической проблемы и использование данного способа в новых ситуациях;
- попытка самостоятельного составления проекта по заданной преподавателем теме, своего рода «проба пера»; *цель*: «учиться на собственных ошибках» или осознать все трудности, которые с этим связаны, на основе рефлексии процесса и результатов.

В целом первый и второй этапы способствовали не только отработке отдельных компонентов проектно-исследовательской деятельности, но и их обобщению и осмыслению того, что без анализа процесса проектирования и обратной связи невозможно эффективно управлять проектированием.

Заключительным (третьим) этапом проектно-исследовательской деятельности педагогов явился этап самостоятельного проектирования. Основными целями на этом этапе обучения были последовательное снижение помощи, мониторинг уровня самостоятельности воспитателей в проектно-исследовательской деятельности и выявление факторов, влияющих на повышение их самостоятельности, творчества. До этого воспитатели были подготовлены к подбору и обоснованию выбранной темы образовательной деятельности для развития личности ребенка; умели проблематизировать тему, построить гипотезу о способах ее раскрытия и т.п.

Результаты анализа хода проектирования и составленных проектов позволяют сделать вывод о том, что существенно изменились сам характер проектирования и эффекты, характеризующие профессионально-личностное развитие педагога. В первую очередь изменились концептуальная основа и параметры рефлексии качеств личности ребенка как эффекта образовательных взаимоотношений воспитателя с детьми и детей со сверстниками. Основное внимание было уделено многими педагогами качественным изменениям таких способностей, как исследовательская рефлексия, самостоятельное проектирование ребенка.

Анализ самостоятельной проектно-исследовательской деятельности практически полностью подтвердил предполагаемые нами результаты. Педагоги показали готовность к разработке и реализации методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность. В ходе эксперимента у педагогов были сформированы:

- способность использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач;
- способность применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам;

– способность проектировать формы и методы контроля качества образования, различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе с использованием информационных технологий и с учетом отечественного и зарубежного опыта заданий.

Воспитатель на основе развитой исследовательской рефлексии по-новому начинает ценить самопроявление ребенка и его способности к прогнозированию и проектированию собственной деятельности. Он ценит универсальность знаний, отказ от стереотипов, самостоятельный выбор программ, инициативность, рефлексию и т.п. Практически ни одно из этих качеств не оказалось представленным в его суждениях до эксперимента (а в контрольной группе ни «до», ни «после»).

В целом можно отметить, что после обучения в ответах педагогов прослеживаются: целенаправленная установка на формулировку противоречий в образовательном процессе и их решение на основе принципов гуманизации и социализации; способность учитывать настроение, интересы и индивидуальность ребенка, желание ребенка к саморазвитию и самостоятельности. Главное же, что эти качества не просто декларируются, а операционализируются, т.е. раскрывается направленность на формирование у ребенка познавательно-творческой активности и направленность педагога на умение «отрефлексировать его позицию» (из ответов воспитателей). Существенные изменения произошли в аналитической деятельности воспитателя: если до эксперимента он оценивал прежде всего свои действия, то после эксперимента он видит и оценивает себя во взаимодействии с ребенком, выходя в надпредметное пространство («открыть в ребенке веру в себя», «оказать поддержку развитию», «стимулировать интерес», «научить верить в свои способности», «поощрять право выбора и инициативу» и т.п.). Такие же изменения стали наблюдаться и в способности воспитателей проводить диагностику, отслеживать развитие ребенка («открыть сильные и слабые стороны», «рано выявить талант и одаренность в каждом ребенке», «поддержать ребенка» и иное, а также в установке на реализацию замысла свободного проявления способностей ребенка как приоритетной. Наиболее ценными и важными для оценки эффективности результатов экспериментального обучения явились суждения, завершающие фразу: «Проект для меня...». Если до обучения для большинства это был «научный термин», «новые занятия», «диагностика», «идея» и иное (т.е. полная неопределенность самого термина), то после обучения в ответах была представлена развернутая картина проектно-исследовательской деятельности, ее главных целей: «поиск решения проблемы образования», «реализация замысла», «систематизация знаний, собственного опыта» и иное, а также и создание нового проекта (эту работу по собственному желанию осуществили 32 воспитателя из 45). Рефлексируя результаты своей деятельности,

многие педагоги отмечали существенное изменение и в своей позиции как воспитателя («доверять ребенку», «поддержать ребенка», «дать шанс самому решать маленькие задачи», «дать возможность проявить эмоции, чувства ребенка», «быть другом ребенку» и т.п.). Данные, которые были получены в результате анализа анкеты «Ваше отношение к курсу», свидетельствуют о способности осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейшие образовательные маршруты и профессиональную карьеру. Результат обработки анкеты четко показал потребность педагогов продолжать работу в направлении самостоятельного проектирования своей деятельности с отслеживанием ее результатов.

Следовательно, «непрерывное образование является не только педагогической системой, характеризующейся определенными структурными особенностями, функциональными связями и технологиями обучения, но и специфической составной частью всего общества. Оно становится непрерывным, связанным с жизнью, а не просто окончательным, предписанным человеку в период его обучения в школе, ссузе или вузе» [6, с. 39].

Таким образом, полученные результаты исследования дают основание считать, что поэтапность формирования способности методологического самоопределения в деятельности педагога развивает творческое самопроявление педагога в деятельности и меняет характер взаимодействия участников эксперимента в реализации проектно-исследовательской деятельности, является показателем развития его как личности и профессионала.

### **Список литературы**

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. с. 68.
2. Михайлова Е.И. Образование на протяжении жизни: политика Северо-Восточного федерального университета по эффективной реализации роли непрерывного образования в кадровом обеспечении стратегического развития региона // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2015. № 13. С. 78-81.
3. Михайлова Е.И. Роль университета в устойчивом развитии региона. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2014. с.233.
4. Алексеева И.С. Профессиональное становление молодых специалистов-непрерывный процесс профессионально-личностного роста учителя // Развитие интегративной системы непрерывного педагогического образования: материалы научно-практической конференции (Якутск, 2-4 ноября 2012 г.). Якутск: СМИК-Мастер, 2012. С. 194-195.

5. Николаева А.В. Показатели работы результативности андрагога на основе эффектов профессионально-личностного развития педагогов // Актуальные проблемы развития образования в России и за рубежом: материалы международной научной конференции (Волгоград, 24-25 мая 2013 г.). Киров: МЦНИП, 2013. С.106-110.
6. Пережовская А.Н. Непрерывное образование: цели, задачи, содержание, функции, перспективы развития // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI международной научной конференции (Пермь, апрель 2015 г.). Пермь: Меркурий, 2015. С. 38-41.