

Пестич Н.В.

Магистрант кафедры дошкольного образования

Южного Федерального университета

Россия, г. Ростов-на-Дону

Научный руководитель: Исаева И.Ю., к.п.н.

доцент кафедры дошкольного образования

Южного Федерального университета

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Аннотация. В статье обоснована актуальность развития профессиональной рефлексии педагогов дошкольного образования в условиях методического сопровождения. Представлена авторская структурно-функциональная модель организационно-педагогических условий, раскрыто содержание её блоков: ценностно-нормативного, средового и технологического. Описан механизм реализации модели на основе рефлексивно-деятельностного подхода. Приведены результаты опытно-экспериментальной апробации, подтверждающие результативность модели. Сформулированы выводы и перспективы внедрения.

Ключевые слова: профессиональная рефлексия, педагоги ДОО, организационно-педагогические условия, структурно-функциональная модель, рефлексивно-деятельностный подход, методическое сопровождение.

Pestich N.V.

Master's student, Department of Preschool Education, Academy of

Pedagogy and Psychology, Southern Federal University

Russia, Rostov-on-Don

*Scientific advisor: Candidate of Pedagogical Sciences Isaeva I.Y.
Associate Professor of the Department of Preschool Education, Academy
of Pedagogy and Psychology, Southern Federal University
Russia, Rostov-on-Don*

STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING PROFESSIONAL REFLECTION OF PRESCHOOL TEACHERS

Abstract. The article substantiates the relevance of developing professional reflection of preschool teachers within the framework of methodological support. The author's structural-functional model of organizational and pedagogical conditions is presented, and the content of its blocks — value-normative, environmental, and technological — is revealed. The mechanism for implementing the model based on the reflective-activity approach is described. The results of experimental testing confirming the effectiveness of the model are presented. Conclusions and prospects for implementation are formulated.

Keywords: professional reflection, preschool teachers, organizational and pedagogical conditions, structural-functional model, reflective-activity approach, methodological support.

Современная система дошкольного образования предъявляет высокие требования к профессиональной компетентности педагога. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования и Профессиональный стандарт «Педагог» ориентируют воспитателя на постоянный самоанализ, осмысление и перестройку собственной деятельности, то есть на развитие профессиональной рефлексии. Рефлексирующий педагог не просто воспроизводит усвоенные методики, а выступает автором образовательного процесса, способным корректировать свои действия в зависимости от потребностей детей и изменяющихся условий.

Однако, как показывают исследования, стихийного прироста рефлексивных умений с увеличением педагогического стажа не происходит

[1; 2]. Традиционная методическая работа, ориентированная преимущественно на трансляцию готовых знаний и контроль их усвоения, не создаёт достаточных условий для системного развития рефлексии [3; 4]. Возникает необходимость в проектировании специальных организационно-педагогических условий, которые были бы встроены в систему методического сопровождения дошкольной образовательной организации (ДОО) и целенаправленно обеспечивали развитие профессиональной рефлексии педагогов.

Цель данной статьи: представить разработанную автором структурно-функциональную модель организационно-педагогических условий развития профессиональной рефлексии педагогов ДОО и обосновать её результативность на основе данных опытно-экспериментальной работы.

Методологической базой разработанной модели выступил рефлексивно-деятельностный подход (РДП), обоснованный в работах В.К. Зарецкого и его коллег [5]. В логике РДП профессиональное затруднение педагога рассматривается не как повод для критики или санкций, а как ресурс для осознанного самоизменения. Субъект (педагог) осуществляет деятельность, он же её осознаёт и перестраивает; сопровождающий (старший воспитатель) не даёт готовых решений, а помогает занять исследовательскую позицию по отношению к собственным действиям.

РДП наследует двум фундаментальным отечественным традициям. Первая, системомыследеятельностная методология Г.П. Щедровицкого, в которой рефлексия запускается «разрывом» в деятельности (моментом, когда привычные способы действия перестают работать) [6]. Вторая – концепция педагогической рефлексии А.А. Бизяевой, трактующей рефлексия как активную исследовательскую позицию педагога по отношению к своей деятельности и к себе как к её субъекту [7].

В теоретическом плане модель опирается на ряд подходов и концепций: личностно-ориентированное образование культурологического типа (Е.В. Бондаревская) [8]; концепцию педагогического сопровождения

(Е.И. Казакова) [9]; теорию обучающейся организации (П. Сенге) [10]; исследования научно-методического сопровождения педагогов (М.Н. Певзнер, О.В. Давлятшина) [11; 12]; зарубежные модели рефлексивного анализа (Д. Колб, Г. Гиббс) [13; 14].

Разработанная модель имеет структурно-функциональный характер, т.е. она раскрывает внутреннюю организацию (структуру) и роль каждого компонента в достижении запланированного результата (функцию). Модель включает три взаимосвязанных блока: ценностно-нормативный, средовой и технологический. Их единство обеспечивается рефлексивно-деятельностным подходом, который пронизывает все компоненты и задаёт общую логику: профессиональное затруднение → рефлексивный анализ → перестройка способа действия → осознанное самоизменение (рис. 1).

Рисунок 1

Структурно-функциональная модель организационно-педагогических условий развития профессиональной рефлексии педагогов ДОО



Ценностно-нормативный блок нашей модели является системообразующим. Его назначение состоит в закреплении в профессиональном укладе ДОО принципов, без которых развитие рефлексии невозможно. К таким принципам отнесены: партнёрство (взаимодействие старшего воспитателя и педагогов как сотрудничество равных), субъектность (педагог как активный участник, а не пассивный объект методического сопровождения) и безоценочность (профессиональное затруднение становится не поводом для санкций, а ресурсом для анализа и роста).

Формой реализации блока является принятие на уровне ДОО локальных актов: Положения о методическом сопровождении, фиксирующего цели, принципы, функции и форматы работы, и Кодекса профессионального взаимодействия, закрепляющего право педагога на ошибку, приоритет развивающей обратной связи над критикой, недопустимость публичной негативной оценки деятельности коллеги.

Теоретической опорой блока выступают: личностно-ориентированный подход Е.В. Бондаревской, в котором педагог рассматривается как субъект культуры, чьё развитие не сводится к инструментальной подготовке [8]; концепция сопровождения Е.И. Казаковой с её принципом приоритета интересов сопровождаемого [9]; трёхуровневая модель рефлексии М. ван Манена, где высший, критический уровень предполагает обращение к ценностным основаниям деятельности [15].

Если ценности задают дух и нормы взаимодействия, то среда создаёт для них организационное «тело». Задача средового блока: спроектировать развивающую профессиональную среду, в которой рефлексия становится не редким событием, а повседневной практикой.

Блок включает четыре формата горизонтального обучения. Рефлексивный коворкинг – это еженедельная встреча педагогов в специально организованном пространстве для неформального обмена опытом и

обсуждения профессиональных затруднений. Мастермайнд-группы как регулярные встречи малых групп (5–7 человек) для совместного анализа конкретных педагогических ситуаций по модели GROW. Творческие мастерские проводятся ежемесячно и представляют собой тематические сессии, на которых педагоги демонстрируют коллегам собственные методические находки с последующим рефлексивным обсуждением. Коучинговые пары — формат взаимного наблюдения и рефлексивного анализа, при котором два педагога посещают занятия друг друга и обсуждают увиденное по алгоритму «сильных вопросов».

В отличие от традиционных методических объединений, все перечисленные форматы лишены иерархии, все участники выступают со-исследователями. Роль старшего воспитателя меняется с контрольно-экспертной на фасилитативную.

Теоретической опорой блока служат: концепция обучающейся организации П. Сенге, где «люди постоянно учатся учиться вместе» [10, с. 3]; скандинавский опыт группового наставничества (de Lange & Wittek), где эффективность связывается с культурой доверия и регулярностью рефлексивных встреч [16]; подходы к проектированию развивающей среды ДОО (Р.М. Чумичева) [17].

Технологический блок содержит конкретный инструментарий, переводящий рефлексивный диалог из плоскости интуитивных разговоров в плоскость структурированного анализа.

Центральным инструментом выступает техника «сильных вопросов», открытых, безоценочных вопросов, которые побуждают педагога к самостоятельному анализу ситуации и поиску решений, но не содержат скрытых указаний. Примеры таких вопросов: «Что в этой ситуации было для Вас самым трудным?», «Как Вам кажется, что чувствовал ребёнок в этот момент?», «Если бы Вы могли вернуться назад, что бы вы изменили?». Данная техника заимствована из коучингового подхода (Дж. Уитмор) [18] и адаптирована к задачам методического сопровождения.

Второй инструмент: алгоритмы рефлексивного анализа. В качестве базового принят рефлексивный цикл Г. Гиббса, включающий шесть шагов: описание ситуации, фиксация чувств, оценка, анализ, выводы, план действий [14]. Дополнительно используется цикл обучения через опыт Д. Колба (конкретный опыт → рефлексивное наблюдение → абстрактная концептуализация → активное экспериментирование) [13].

Третий инструмент – рефлексивный дневник, который ведётся педагогом добровольно и не подлежит проверке администрацией. Структура дневника включает четыре раздела: описание ситуации, мои действия и чувства, анализ, выводы и план.

Блок опирается на технологический компонент научно-методического сопровождения, описанный О.В. Давлятшиной [12], и идеи М.Н. Певзнера о супервизии и модерировании [11].

Блоки модели связаны двусторонними связями, что обеспечивает её целостность и саморегуляцию. В прямом направлении: ценности задают нормы среды, среда создаёт пространство для применения технологий, технологии «запускают» рефлексивный анализ. В обратном направлении: результаты рефлексии корректируют среду (появляются новые форматы, инициированные самими педагогами), а среда, в свою очередь, укрепляет или проблематизирует ценности (практика безоценочного обсуждения затруднений закрепляет доверие, а единичный случай нарушения безоценочности становится поводом для коллективного обсуждения на коворкинге).

Прогнозируемый результат реализации модели состоит в переходе педагогов от ситуативно-реактивного к аналитико-ретроспективному и системно-проективному уровням профессиональной рефлексии по трём критериям: когнитивному (глубина и системность анализа), поведенческому (переход от осознания к изменениям в практике) и мотивационно-ценностному (внутренняя потребность в самоанализе).

Опытно-экспериментальная апробация модели проводилась на базе МБ ДООУ № 31 г. Батайска Ростовской области в течение одного учебного года. В исследовании приняли участие 23 педагога в возрасте от 22 до 58 лет со стажем работы от 0,5 до 33 лет.

Диагностический инструментарий составили: методика диагностики уровня рефлексивности А.В. Карпова, методика изучения профессиональной рефлексии педагога О.В. Калашниковой, методика «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А. Реана, контент-анализ рефлексивных текстов, структурированное наблюдение, авторская анкета для оценки состояния методического сопровождения и чек-лист средовых условий.

Констатирующий этап выявил следующее распределение педагогов по интегральному уровню профессиональной рефлексии: низкий (ситуативно-реактивный) 6 человек (26%), средний (аналитико-ретроспективный) 14 человек (61%), высокий (системно-проективный) 3 человека (13%). Наиболее проблемным оказался поведенческий критерий: 10 педагогов (43%) не переходили от осознания затруднения к реальным изменениям в практике.

Анкетирование показало, что 74% педагогов характеризуют стиль взаимодействия со старшим воспитателем как директивный. Рефлексивные форматы в документации отсутствовали.

Формирующий этап включал последовательную реализацию всех трёх блоков модели. Приняты Положение о методическом сопровождении и Кодекс профессионального взаимодействия. Запущена система средовых форматов: еженедельный коворкинг (посещаемость до 10–14 человек), три мастермайнд-группы (проведено по 8 встреч), ежемесячные творческие мастерские (6 встреч), коучинговые пары (три цикла взаимопосещений). Проведены обучающие семинары-практикумы по рефлексивным циклам, «сильным вопросам» и ведению дневников. Старший воспитатель прошёл подготовку по фасилитации и коучингу.

Контрольный этап зафиксировал положительную динамику по всем критериям (табл. 1).

Таблица 1. Динамика уровня профессиональной рефлексии педагогов

Критерий	Уровень	Констатирующий этап (чел. / %)	Контрольный этап (чел. / %)	Динамика
Когнитивный	Высокий	8 (35%)	11 (48%)	+13%
	Средний	9 (39%)	10 (43%)	+4%
	Низкий	6 (26%)	2 (9%)	–17%
Поведенческий	Высокий	3 (13%)	7 (30%)	+17%
	Средний	10 (43%)	14 (61%)	+18%
	Низкий	10 (43%)	2 (9%)	–34%
Мотивационно-ценностный	Высокий	4 (17%)	9 (39%)	+22%
	Средний	15 (65%)	13 (57%)	–8%
	Низкий	4 (17%)	1 (4%)	–13%

Интегральный уровень профессиональной рефлексии повысился у 10 педагогов из 23. Число педагогов с высоким уровнем выросло вдвое (с 3 до 6 человек), с низким — сократилось с 6 до 2. Качественный анализ подтвердил сущностный характер изменений: в рефлексивных текстах появился личностный план, в наблюдениях зафиксирован рост спонтанной рефлексии в ходе занятий (с 8 до 31 случая на всех педагогов), возникли инициативы, исходящие от самих педагогов. Доля педагогов, характеризующих стиль старшего воспитателя как партнёрский, выросла с 4% до 78%.

Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Разработанная структурно-функциональная модель организационно-педагогических условий развития профессиональной рефлексии педагогов ДОО доказала свою результативность. Её внедрение обеспечило статистически значимую положительную динамику по всем трём критериям: когнитивному, поведенческому и мотивационно-ценностному.

2. Ключевым фактором результативности является системность модели: ценностно-нормативный блок задаёт основания, средовой блок создаёт пространство для их реализации, технологический блок предоставляет инструментарий. Разрозненное внедрение отдельных элементов (только коворкинга или только «сильных вопросов») не дало бы системного эффекта.

3. Переход старшего воспитателя от контрольно-экспертной к фасилитативной позиции является не дополнительным, а необходимым условием: без этого любые форматы и инструменты рискуют остаться формой без содержания.

4. Модель может быть рекомендована к внедрению в практику методического сопровождения ДОО различных типов, а также использована в системе дополнительного профессионального образования руководителей и старших воспитателей.

Использованные источники:

1. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. — Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. — 216 с.
2. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. — М.: Институт психологии РАН, 2004. — 424 с.
3. Белая К.Ю. Методическая деятельность в дошкольной организации. — М.: Сфера, 2014. — 127 с.
4. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе. — М.: Центр педагогического образования, 2009. — 448 с.
5. Зарецкий В.К., Гордон М.М., Холмогорова А.Б. Рефлексивно-деятельностный подход в образовании: ценности, технологии, практики // Психологическая наука и образование. — 2020. — Т. 25, № 5. — С. 6–18.
6. Щедровицкий Г.П. Рефлексия в деятельности // Вопросы методологии. — 1994. — № 3–4.

7. Бизяева А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: дис. ... канд. психол. наук. — М., 2002.
8. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. — Ростов н/Д: Изд-во Ростовского педагогического университета, 2000. — 352 с.
9. Казакова Е.И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентационный подход): дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 1995. — 390 с.
10. Senge P.M. The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. — New York: Doubleday Business, 1990. — 432 p.
11. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: монография / под ред. М.Н. Певзнера, О.М. Зайченко. — Великий Новгород: НовГУ, 2002. — 316 с.
12. Давлятшина О.В. Научно-методическое сопровождение профессионально-личностного развития педагогов общеобразовательной организации: дис. ... канд. пед. наук. — Ярославль, 2017.
13. Kolb D.A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. — Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984. — 256 p.
14. Gibbs G. Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods. — London: Further Education Unit, 1988. — 129 p.
15. Van Manen M. Linking ways of knowing with ways of being practical // Curriculum Inquiry. — 1977. — Vol. 6, № 3. — P. 205–228.
16. De Lange T., Wittek L. (Eds.). Faculty Peer Group Mentoring in Higher Education: Developing Collegiality through Organised Supportive Collaboration. — Springer, 2023. — 214 p.
17. Чумичева Р.М. Управление качеством дошкольного образования. — Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2011.
18. Whitmore J. Coaching for Performance. — London: Nicholas Brealey Publishing, 1992. — 180 p.