

**Мамаева Светлана Николаевна**

**Проектирование профильной подготовки  
бакалавра педагогики "управление  
дошкольным образованием"**

**Практикоориентированная монография**

**Москва  
Издательство Нобель Пресс**

УДК 37  
ББК 74  
M22

M22 **Мамаева Светлана Николаевна**  
Проектирование профильной подготовки бакалавра педагогики "управление дошкольным образованием": Практикоориентированная монография / Мамаева Светлана Николаевна – М.: Lennex Corp, — Подготовка макета: Издательство Нобель Пресс, 2013. – 218 с.

**ISBN 978-5-458-58941-3**

Работа представлена по содержанию в двух жанрах: в теоретической части – теоретико-методологические основы проектирования подготовки бакалавров; в технологической части – это пособие для преподавателей, в котором раскрыты принципы и этапы реализации интегративно-контекстной модели подготовки на основе системы пакетов кейсов. Предложены соответствующие средства оценки и контроля формирования специальной профессиональной компетентности. Особая роль отводится практическому материалу для обучения студентов в профессиональном контексте – это сборник кейсов, специальных заданий, задач, сценарии ситуационно-ролевых игр. Представленные обоснования, методика и опыт формирования специальной профессиональной компетентности бакалавра педагогики будут полезны преподавателям и работникам дошкольного образования.

**ISBN 978-5-458-58941-3**

© Издательство Нобель Пресс, 2013  
© Мамаева Светлана Николаевна, 2013

## ВВЕДЕНИЕ

Обновление высшего профессионального образования как важнейшей сферы социальной практики общества, ответственной за наследование и расширенное воспроизводство культуры, возвращение самого важного ресурса страны – компетентного специалиста и гражданина, потребовало смены образовательной парадигмы, а значит переосмыслиния и разработки новых образовательных ценностей, целей, содержания, форм, методов и средств обучения. В качестве первоочередных мер в сфере высшего образования государством рассматривается переход на уровневую систему высшего профессионального образования и разработка новых образовательных стандартов с учетом современных требований к различным категориям работников.

Введение уровневого высшего образования трактуется как важнейший элемент комплексного преобразования сферы высшего образования. При введении и развитии многоуровневого высшего образования в России первый его цикл (бакалавриат) призван удовлетворить массовый спрос на высшее образование, а второй (магистратура) – способствовать формированию профессиональной элиты и научно-образовательных кадров высшего уровня. Согласно современным представлениям и взглядам, овладение широкой бакалаврской программой с последующей специализацией в магистратуре, на производстве или в системе дополнительного образования более соответствует быстро меняющемуся рынку труда, поэтому формирование конкурентоспособных программ подготовки бакалавров с учетом отечественного и мирового опыта рассматривается в качестве важнейшей задачи дальнейшего развития высшего профессионального образования.

В многоступенчатой образовательной среде на каждом уровне должны использоваться разные методы управления, иная организация и технологии учебного процесса. Ныне осуществляемый переход на двухуровневую модель пытается адаптировать традиционную систему подготовки специалиста к обучению в бакалавриат-

те, часто совмещая учебные планы бакалавра и специалиста, хотя бакалавр – это выпускник другого определенного уровня. Споры среди педагогической общественности заключаются в том, что внедрение практико-ориентированных бакалаврских программ может привести к выпуску студентов, подготовленных для ограниченных ниш рынка с краткосрочной перспективой, отсутствию у них целого ряда академических навыков, которые позволяют выпускникам постоянно адаптироваться к изменяющимся социальным и экономическим потребностям. Разрабатывая компетентностную модель бакалавра определенного направления и профиля, необходимо учитывать социальные последствия реализации первого уровня профессиональной подготовки. Требования к выпускникам вузов на каждой ступени должны формироваться на основе профессиональных стандартов представителями академической общественности совместно с работодателями.

Попытки поисков системного решения этих проблем для конкретного направления и профиля бакалавра предпринимаются многими специалистами в различных образовательных сферах. Такие наработки составляют эмпирическую базу для теоретических исследований, создающих концептуальную основу идеи многоуровневой системы подготовки в высшей школе.

На сегодняшний день существует несколько теоретических моделей специалистов образования, разработанных на основе исследования феноменологии педагогического труда, характерных особенностей деятельности и личности представителей сферы педагогики и образования (А.А.Бодалев, С.Г.Вершловский, С.Б.Елканов, И.И.Ильясов, В.А.Кан-Калик, В.А.Крутецкий, В.А.Сластенин, Г.С.Сухобская, Л.М.Фридман и др.). В большинстве своем они касаются деятельности и личности учителя (Ш.А.Амонашвили, Ф.Н.Гоноболин, Э.А.Гришин, В.Н.Козиев, Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова, Л.М.Митина, А.О.Прохоров, В.П.Трусов и др.).

Создание модели руководителя в области народного образования на примере директора общеобразовательной школы осуществлено в работах В.Ю. Кричевско-

го, В.С.Лазарева, В.И.Маслова, М.М.Поташника, Н.С.Сунцова, Е.П.Тонконогой, Р.Х.Шакурова и других.

В настоящее время по направлению «Педагогика» ведется интенсивная работа по созданию моделей выпускников, однако, с переходом на многоуровневую подготовку, работа по созданию моделей бакалавров по различным направлениям и профилям находится на этапе становления. По профилю «управление дошкольным образованием» этот вопрос остается открытым. Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в 1986 г. Л.В. Поздняк была представлена профессиограмма (качественно-описательная модель) старшего воспитателя (организатора-методиста) дошкольного образовательного учреждения. Этим же автором в 1996 г. создана новая модель подготовки специалистов на факультете дошкольной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета. В 2004 г. А.Г. Абсалямовой была представлена программа подготовки специалиста по специализации «управление дошкольным образованием» для студентов дошкольных отделений.

Актуальность данной работы усматривается в проектировании и реализации одной из моделей процесса подготовки бакалавров педагогики по профилю «управление дошкольным образованием». В качестве основного противоречия, вызвавшего исследовательский интерес, мы определили положение о том, что, несмотря на накопленный в образовательной практике опыт разработки и реализации моделей подготовки специалистов по специальности «Педагогика и методика дошкольного образования», не создана целостная, психолого-педагогически обоснованная модель профессиональной подготовки бакалавра педагогики по соответствующему профилю «управление дошкольным образованием». Данное противоречие порождает ряд частных противоречий, среди которых выделяем наиболее сущностные:

- между традиционной знаниевой подготовкой специалиста и необходимостью создания деятельностной модели подготовки бакалавра на основе умения решать профессиональные проблемы;

- между необходимостью целостного применения профессиональных знаний в будущей профессиональной деятельности и разрозненностью их усвоения в учебных дисциплинах;

Сформулированные основное и частные противоречия выявили проблему: как спроектировать профессиональную подготовку бакалавра педагогики по профилю «управление дошкольным образованием» для минимизации этих противоречий.

Данная работа представлена по содержанию в двух жанрах: в части теоретической - теоретико-методологических основ проектирования подготовки бакалавров; в части технологической – это пособие для преподавателей, руководителей и педагогов дошкольного образования.

Идея и алгоритм проектирования практико-ориентированного целостного процесса профессиональной подготовки бакалавра педагогики на основе компетентностной модели выпускника может рассматриваться как инвариант для подготовки бакалавров различных направлений и профилей.

Особую роль мы отводим решению профессиональных ситуаций, которые направлены на становление профессиональной компетентности. Представленный практический материал для обучения студентов в профессиональном контексте, собран и обработан нами во время прохождения практики в образовательных учреждениях г. Владивостока, студентами заочного обучения филиалов ДВГУ в г. Арсеньев и г. Партизанск, в процессе реализации программы «Менеджер в образовании» для руководителей образовательных учреждений в г. Находка. Нами разработана система пакетов кейсов, направленная на овладение выпускником специальной компетентности. Источником содержания кейсов, деловых игр, проектов, и др., становится будущая профессиональная деятельность.

Задания в каждом пакете направлены на выработку знаний, умений, навыков в конкретной профессиональной деятельности. Тексты заданий для самостоятельной работы в аудиторное и внеаудиторное время размещены в определенной последовательности – от качественного анализа документов на основе проблемных

вопросов и заданий, до решения реальных профессиональных ситуаций с опорой на имеющиеся теоретические знания.

Надеемся, что представленное содержание поддержит интерес преподавателей, руководителей, педагогов и студентов дошкольного образования к освоению определенной проблематики в образовании и будет способствовать проявлению и повышению уровня профессиональной активности.

Автор выражает искреннюю признательность и благодарность за профессиональную поддержку своему Учителю, доктору педагогических наук, профессору, **Марине Анатольевне Невзоровой**.

Особую благодарность выражает директору Центра развития ребенка ДВФУ **Паршуковой Наталье Александровне**, заведующей МДОУ №121 **Прокопенко Татьяне Юрьевне**, организатору-методисту **Яковлевой Светлане Валентиновне**, заведующей МДОУ №160 **Берг Виктории Владимировне**, организатору-методисту **Бровиной Татьяне Викторовне**, педагогу-психологу **Остроушко Оксане Николаевне** за большую помощь в организации практики студентов, предоставление возможности нахождения студентов в контексте будущей профессиональной деятельности.

# **1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИКИ**

В данной главе рассматриваются теоретико-методологические основы проектирования цикла дисциплин профильной подготовки бакалавра на синтезе компетентностного, личностно-деятельностного и контекстного подходов. Представлена проблемность, как дидактический принцип организации проектируемого образовательного процесса. Разработана функционально-деятельностная модель выпускника - бакалавра педагогики по профилю «управление дошкольным образованием».

## **1.1 Методологические подходы к проектированию профильной подготовки**

В исследованиях по дидактике высшей школы существуют несколько подходов к проектированию практико-ориентированного образования. В данном параграфе рассмотрена методологическая идея проектирования образовательного процесса в вузе, которая основана на синтезе компетентностного, личностно-деятельностного и контекстного подходов. Такое практико-ориентированное образование будет направлено не только на приобретение знаний, умений, но и навыков будущей практической деятельности.

Прежде всего, определим современное понятие «проектирование» - это деятельность, под которой понимается в предельно сжатой характеристике промысливание того, что должно быть. Педагогическое проектирование понимается как прикладное научное направление педагогики и организуемой практической деятельности, нацеленное на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных образовательных системах. Характерной особенностью проектирования является создание новых продуктов и

одновременно познание того, что лишь может возникнуть. Оно представляет собой особый тип научно-прогностического видения действительности, который охватывает и изменяет ее согласно требованиям развития практики. Проективная деятельность – деятельность инновационная, преобразующая, познавательная (умственная, мыслительная), свободная в постановке цели, творческая в выборе средств и способов осуществления технологического проекта как прообраза предполагаемого возможного объекта, состояния. Педагогическое проектирование, кроме того, преследует дополнительную цель: изменение людей, осуществляющих проект [12, 87].

Зафиксируем исходный смысл ключевого понятия *подход*. Это точка зрения, позиция исследователя, которая обуславливает, в нашем случае, проектирование образовательного процесса в вузе. Исходя из такого понимания *подхода*, надо отметить, что в современном состоянии науки представлено множество подходов, но методологами признано, что разные подходы не исключают друг друга, а многие дополняют, развиваются, совершенствуют другие, так как реализуют разные планы одного и того же процесса.

В нашем исследовании эта разноплановость рассмотрения обусловлена тем, что *компетентностный подход* требует ориентации образовательного процесса на достижение определенных компетенций, зафиксированных в модели выпускника. Вектор *личностно-деятельностного подхода* направлен на организацию процесса обучения, применение активных технологий, в которых обучение приобретает деятельностный характер. *Контекстный подход* ориентирует на обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения в учебной деятельности студентов последовательно моделируется предметное и социальное содержание профессиональной деятельности специалистов.

К вопросу об умолчании системного подхода в исследовании заметим следующее, согласно «общей схеме уровней методологии», предложенной И.В. Блаубергом и Э.Г. Юдиным [29], использование системного подхода – это второй уровень методологического анализа, который относится ко всей науке в целом. Это норма и

принцип любого исследования, в том числе и нашего. Выделенные нами подходы к исследованию относятся к третьему уровню методологического анализа – «конкретно-научной методологии, т.е. совокупности методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине» [29, с. 70].

Рассмотрим более основательно требования к образовательному процессу в вузе, вытекающие из каждого из выделенных подходов.

*В свете компетентностного подхода* результатом освоения образовательной программы должна быть целостность компетенций, которыми обладает выпускник.

Компетентностный подход, с точки зрения И.А. Зимней [63], имеет основание интерпретироваться как системный, так как: «Объектом его приложения выступает компетентность как результат образовательного процесса, представляющая сложную иерархически организованную уровневую многокомпонентную структуру, отвечающую всем основным характеристикам системы».

Проведенный анализ литературы показывает [18,19,73], что можно выделить три основных понимания понятия *профессиональная компетентность*. Ряд авторов рассматривает профессиональную компетентность как составную часть культуры специалиста; другие – как способность и готовность осуществлять профессиональную деятельность; третьи – как свойство личности, которая способна и готова выполнять определенную профессиональную деятельность. Многие исследователи в структуру профессиональной компетентности включают, помимо знаний и умений, профессионально значимые качества личности, опыт деятельности. Но общим для всех трактовок является то, что термин *компетентность* употребляется для выражения высокой степени профессионализма.

*Под профессиональной компетентностью нами будет пониматься характеристика личности выпускника, выраженная в единстве его теоретических знаний, практической подготовленности, способности осуществлять все виды социально-профессиональной деятельности.*

Из этого определения следует, что профессиональная компетентность – системное интегративное качество. Эта характеристика отражает не только имеющийся потенциал личности, но и способность его использовать, что позволяет человеку быть профессионально успешным. Если в таком контексте представить состав компетентности, то он будет включать следующие компоненты:

- владение знанием содержания компетентности (когнитивный аспект);
- опыт проявления компетентности в стандартной и нестандартной ситуации (деятельностный аспект);
- готовность к проявлению компетентности (мотивационный аспект);
- отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект);
- эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетенции.

Компетентностный подход, относясь в основном к цели и результату образования, в значительной мере определяет содержание образования и процесс. Сравнивая личностно-деятельностный подход, как одну из основ организации образовательного процесса, и компетентностный подход, видим их взаимодополняемость. Поэтому можно говорить, что на уровне цепочки связей «цель - организация - результат» эти два подхода не только не противоречат, но и усиливают, конкретизируют друг друга. Цель – «формирование профессиональных компетентностей в учебном процессе» соотносится с центральной целью любой образовательной системы – развитии личности обучающегося в единстве интеллектуальных, эмоционально-волевых и собственно личностных качеств. С другой стороны, личностно-деятельностный подход предполагает активную схему субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе, осуществляет организацию деятельности студента по освоению всех компонентов формируемой компетентности.

В соответствии с документами Министерства образования [129] компетенции делятся на универсальные и профессиональные. Профессиональные компетенции соотносятся с требованиями к профессиональной подготовленности специалиста,

определяют его способности целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организованно и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также оценивать результаты своей деятельности. Их разделяют на обще-профессиональные (ОП) и профильно-специализированные (ПС). Специализированные компетенции выражают профессиональный профиль выпускника, идентифицирующий его профессиональную деятельность в конкретной предметной области на соответствующем квалификационном уровне [19]. Подготовка бакалавра, специалиста и магистра отличается набором компетенций и степенью подготовленности к выполнению профессиональных функций.

Формирование и развитие профессиональной компетентности происходит в течение всей профессиональной жизни. В рамках обучения в вузе можно говорить о ее становлении на этапе овладения первоначальными профессиональными навыками. Для решения данной проблемы нами разработана стратегия, предполагающая:

- целостность, непрерывность и преемственную связь всех дисциплин специальной подготовки;
- направленность содержания учебного материала, форм, методов и средств обучения на развитие профессиональной компетентности;
- отражение в каждой из дисциплин компонентов профессиональной деятельности путем решения задач, моделирующих и отражающих профессиональную деятельность;
- погружение студентов в активную профессиональную деятельность на всех этапах непрерывной учебной практики.

В нашем исследовании структура профессиональной компетентности определяется в функционально-деятельностной модели выпускника – бакалавра педагогики, где нами выделены следующие составляющие: основные функции управления, направления деятельности, должностные обязанности, профессиональные умения и личностные качества.