

Кларина Любовь Матвеевна, кандидат педагогических наук,
ведущий научный сотрудник
Института психолого-педагогических проблем детства РАО

**Система совместного педагогического и
организационно-педагогического проектирования как основа
построения продуктивных отношений сотрудников дошкольного и
школьного уровней внутри единого образовательного комплекса.**

В настоящее время в Москве и в целом ряде других городов России усиливается тенденция создания крупных образовательных комплексов (ОК). Так, по данным 2014 г. в Москве создано более 800 ОК¹. Многие из этих образовательных комплексов объединяют детские сады и школы. Такое объединение - при определенных условиях - может способствовать значительному улучшению качества образования учащихся и выпускников средних образовательных учебных заведений. Мы полагаем, что таковыми условиями, в первую очередь, является совместное проектирование своей работы сотрудниками детского сада и школы - как педагогами, психологами и другими специалистами, так и администрацией.

Заметим, что с нашей точки зрения, качество среднего образования определяется теми возможностями, которые оно дает выпускнику для его становления как субъекта собственного образования. Это связано с тем, что в наше время в обществе сложилась такая социокультурная ситуация, которая требует от каждого его активного члена готовности и способности ориентироваться в нарастающих потоках информации, постоянного пополнения своих знаний и компетенций, освоения новых профессий, способов обращения с новым оборудованием и т.д. В связи с этим перед образованием встают новые цели, а именно: подготовить человека к необходимости получения непрерывного образования в течение всего периода его жизни. Только непрерывно получаемое образование дает возможность каждому индивиду развивать и реализовывать свои внутренние ресурсы, вести достойный образ жизни (как в интеллектуальном, нравственно-этическом, так и материальном плане). Но для того, чтобы выпускник школы мог использовать возможности, которые предоставляет непрерывное образование, он, как мы уже отмечали², должен стать субъектом собственного образования. Именно субъект собственного образования способен определять, какое образование ему необходимо (соответствует его жизненным целям, способностям сложившимся условиям, тенденциям, которые наблюдаются в обществе и т.д.), проектировать и реализовывать процесс получения и пополнения намеченного образования в течение своей жизни.

¹ См. Шевченко П.В., Весманов С.В. Слияние образовательных организаций: цели и модели. //Тенденции развития образования. "Что такая эффективная школа и эффективный детский сад?": материалы XI Международной научно-практической конференции. Москва, 19 - 20 февраля 2014 г. - М., 2014. С. 260.

² См. Кларина Л.М. Готовность к школе: условия формирования и развития у ребенка дошкольного возраста предпосылок позиции и деятельности ученика. //Тенденции развития образования. "Что такая эффективная школа и эффективный детский сад?": материалы XI Международной научно-практической конференции. Москва, 19 - 20 февраля 2014 г. - М., 2014. С. 222.

Решение проблемы получения непрерывного образования особенно важно для нынешних дошкольников и младших школьников, поскольку в настоящий момент невозможно предугадать, как изменится мир ко времени их взросления - какие требования к ним предъявит уровень развития науки, техники, производства, какие знания и умения вследствие этого им понадобятся для того, чтобы реализовать себя в этом будущем - беспрерывно меняющемся - мире.

Учитывая опыт внедрения Концепции развивающего обучения (ведущая цель которой состоит в формировании учащихся как субъектов учебной деятельности на основе развития у них теоретического мышления), разработанной в русле культурно - исторической школы Л.С. Выготского Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым, их учениками и последователями, можно с уверенностью утверждать, что становление субъектности по отношению к учебной деятельности становится возможным только в том случае, если создаются условия для целенаправленного непрерывного и преемственного развития детей на всех уровнях общего образования, начиная с дошкольного³. В данной статье мы акцентируем внимание на рассмотрении проблемы непрерывного и преемственного развития тех личностных и метапредметных способностей детей, которые являются основой их субъектности сначала по отношению к разнообразным видам детской деятельности (игре, познавательной и продуктивной деятельности, общению и т.д.), затем - к учебной деятельности и к собственному образованию в целом.

Условия содержательного и организационного взаимодействия сотрудников детского сада и школы.

Для решения проблемы непрерывности и преемственности дошкольного и школьного образования с целью развития универсальных - личностных и метапредметных - способностей дошкольников и младших школьников необходимы новые механизмы и способы содержательного и организационного взаимодействия дошкольной образовательной организации и школы. Эти механизмы и способы взаимодействия двух уровней непрерывного образования - детского сада и начальной школы - должны, в первую очередь, обеспечивать возможности для определения и согласования их сотрудниками ценностей образования воспитанников. Дальнейшее содержательное взаимодействие сотрудников, необходимое для реализации выявленных ценностей, обеспечивается единой системой педагогических проектов, в ходе которых субъекты образования, согласовывая и координируя свои действия в конкретных - сложившихся у них - условиях, имеют возможность намечать совместные пути решения проблем преемственности.

Для того, чтобы такая совместная деятельность стала возможна, необходима специальная управленческая инфраструктура, которая обеспечивает проектирование и реализацию этой деятельности - создает условия, необходимые для установления содержательных и

³ См. Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней // Вопросы психологии, 1997, № 1, с. 3 - 18.

организационных контактов между сотрудниками детских садов и школ. Создание и развитие эффективной инфраструктуры, позволяющей организовать условия для разработки и реализации сотрудниками детских садов и школ педагогических проектов (взаимосвязанных или же совместных), нацеленных на преемственное развитие универсальных способностей детей, мы осуществляем в ходе специального, направленного на это организационно-педагогического проекта (как части управленческого). Таким образом, преемственный процесс развития универсальных способностей у детей дошкольного и младшего школьного возраста становится целенаправленным и продуктивным благодаря построению системы взаимосвязанного педагогического и организационно-педагогического проектирования, в которой участвуют сотрудники образовательных учреждений как детского сада, так и начальной школы.

Педагогическое проектирование, реализующее цели преемственного развития личностных и метапредметных способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста, направлено на поиск и создание:

а) социально-педагогических условий, способствующих развитию семейно-педагогической со-бытийной общности, являющейся субъектом образования и развития детей дошкольного и младшего школьного возраста;

б) дидактических условий, способствующих развитию таких универсальных способностей каждого ребенка, которые обеспечивают развитие его субъектности по отношению к учебной деятельности в младшем школьном возрасте и ее предпосылок в дошкольном возрасте, а именно:

— личностных способностей, среди которых ведущее значение, с нашей точки зрения, имеют рефлексивные способности, способности к саморазвитию, самоопределению и смыслообразованию;

— познавательных способностей, среди которых особое значение мы приаем познавательной активности, инициативности, самостоятельности детей, их исследовательскому отношению к действительности (на основе освоения средств и способов познания - в частности, пробующих и обследовательских действий, наблюдения, экспериментирования, моделирования, измерения, начатков анализа, логических рассуждений и т.д.);

— коммуникативных способностей, среди которых мы особо выделяем способности к инициативному сотрудничеству со сверстниками и взрослыми (в процессе постановки вопросов и поисков ответов на них, сбора и анализа информации, в ходе обсуждений, дискуссий и т.д.);

— регулятивных способностей, произвольного характера поведения, позволяющих индивиду действовать целенаправленно, доводить начатое дело до конца.

Организационно-педагогическое проектирование, реализующее цели преемственного развития личностных и метапредметных способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста, направлено на поиск и создание организационно-педагогических условий, включающих:

— организационно - управленческие условия, обеспечивающие создание профессиональной со-бытийной общности сотрудников детского сада и начальной школы, развитие их профессионализма с целью разработки системы взаимосвязанных педагогических, психолого-педагогических и других комплексных проектов, нацеленных на преемственное развитие универсальных способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста;

— информационные условия, обеспечивающие сбор, накопление, передачу и целенаправленное использование информации научного, научно-методического, прикладного, учебного и организационного характера всеми участниками проектов;

— научно - методические условия, обеспечивающие создание и реализацию исследовательской части каждого из педагогических и других комплексных проектов, направленной на совершенствование условий преемственности развития личностных и метапредметных способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста;

— материально-технические условия, обеспечивающие разработку и реализацию всей системы педагогических и других комплексных проектов преемственного развития личностных и метапредметных способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста в целом;

— финансово - экономические условия, необходимые для разработки и реализации намеченных педагогических и других комплексных проектов преемственного развития личностных и метапредметных способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Педагогическое проектирование: о его необходимости и структуре.

Педагогическую деятельность мы рассматриваем как проектную по своей сути: ее невозможно реализовать вне проектных форм. Проектный характер педагогической деятельности связан с тем, что – в отличие от исполнительской деятельности, цель, задачи и способы действий которой предопределены другим субъектом (и исполнителю остается лишь строго следовать предначертанному пути) – деятельность педагога всякий раз требует от него ценностно-смыслового самоопределения, постановки, осознания собственных целей и задач. Именно педагог, будучи субъектом своей профессиональной деятельности, определяет цели и задачи, касающиеся воспитания и образования его подопечных.

В работе над педагогическим проектом можно выделить три фазы: проектировочную, технологическую (реализационную) и рефлексивную⁴.

1. Проектировочная фаза, включающая следующие процедурные этапы:

— Подготовительный этап, который предусматривает осуществление педагогом научно-методического анализа тех психолого-педагогических категорий, с которыми связан его педагогический проект.

— Концептуальный этап, который предусматривает:

⁴ См., например, Новиков А.М. Методология образования. - М., 2006.

- Анализ ситуации, сложившейся в классе, или в группе детского сада, с точки зрения уровня развития универсальных способностей воспитанников: на какие из их универсальных способностей следует обратить особое внимание и каковы причины их недостаточного развития.
- Определение желаемых результатов педагогического проекта и периода его продолжительности.
- Определение ведущей цели педагогического проекта (на основе проведенного анализа имеющейся ситуации) - условия для развития каких именно универсальных способностей воспитанников будут создаваться (при этом очевидно, что их создание необходимо и возможно).
- Определение контингента учащихся, с которыми будет реализовываться педагогический проект, их количества.
- Определение критериев оценки уровня развития универсальных способностей детей и способов проведения соответствующего мониторинга.

Этап моделирования.

В структуру модели деятельности по реализации педагогического проекта, направленного на создание условий, необходимых для развития универсальных способностей детей дошкольного или младшего школьного возраста, входят следующие типы деятельности педагога:

- Деятельность по созданию условий для становления и развития семейно-педагогической со-бытийной общности (эта деятельность предусматривает создание условий для становления и развития всех типов общности, входящих в семейно-педагогическую).
- Деятельность по созданию условий для приобщения детей к культуре, накопленной человечеством (в том числе, для развития их мотивации по отношению к ее освоению), в данном случае предусматривает целенаправленную организацию двух типов условий:
 - для становления и развития субъектной позиции детей по отношению к учебной деятельности и предпосылок этой позиции - необходимых для этого способностей к саморазвитию, самоопределению, смыслообразованию, рефлексии;
 - для развития регулятивных, коммуникативных и познавательных способностей детей - освоения ими структур, средств и способов соответствующих действий, необходимых для познания мира, его преобразования, общения с ним.
- Деятельность по созданию условий для развития у детей субъектного опыта разных видов деятельности - игры и других видов свойственных детям (в дошкольном возрасте), собственного учения и поведения (в младшем школьном возрасте), исследовательской и проектной деятельности - у тех и других.
- Деятельность по развитию собственной профессиональной субъектности (профессиональной позиции и позиционной

деятельности), предусматривающая способы восполнения дефицита тех знаний, способностей, компетентностей педагога, который обнаруживается им при разработке и реализации намеченного им педагогического проекта. Данную структуру можно изобразить с помощью схемы (см. схему 1).

— Этап конструирования, в ходе которого автор проекта определяет наиболее продуктивные - социально-педагогические, психолого-педагогические, дидактические, организационные и др. - средства и способы решения задач, которые он поставил с целью реализации задуманного им педагогического проекта. Кроме того, он продумывает, с кем ему целесообразно вступить в кооперацию для решения намеченных им задач, а также - какую помочь и от кого необходимо получить для повышения эффективности результатов задуманного им педагогического проекта, а также предусматривает возможные "риски".

2. Технологическая (реализационная) фаза.

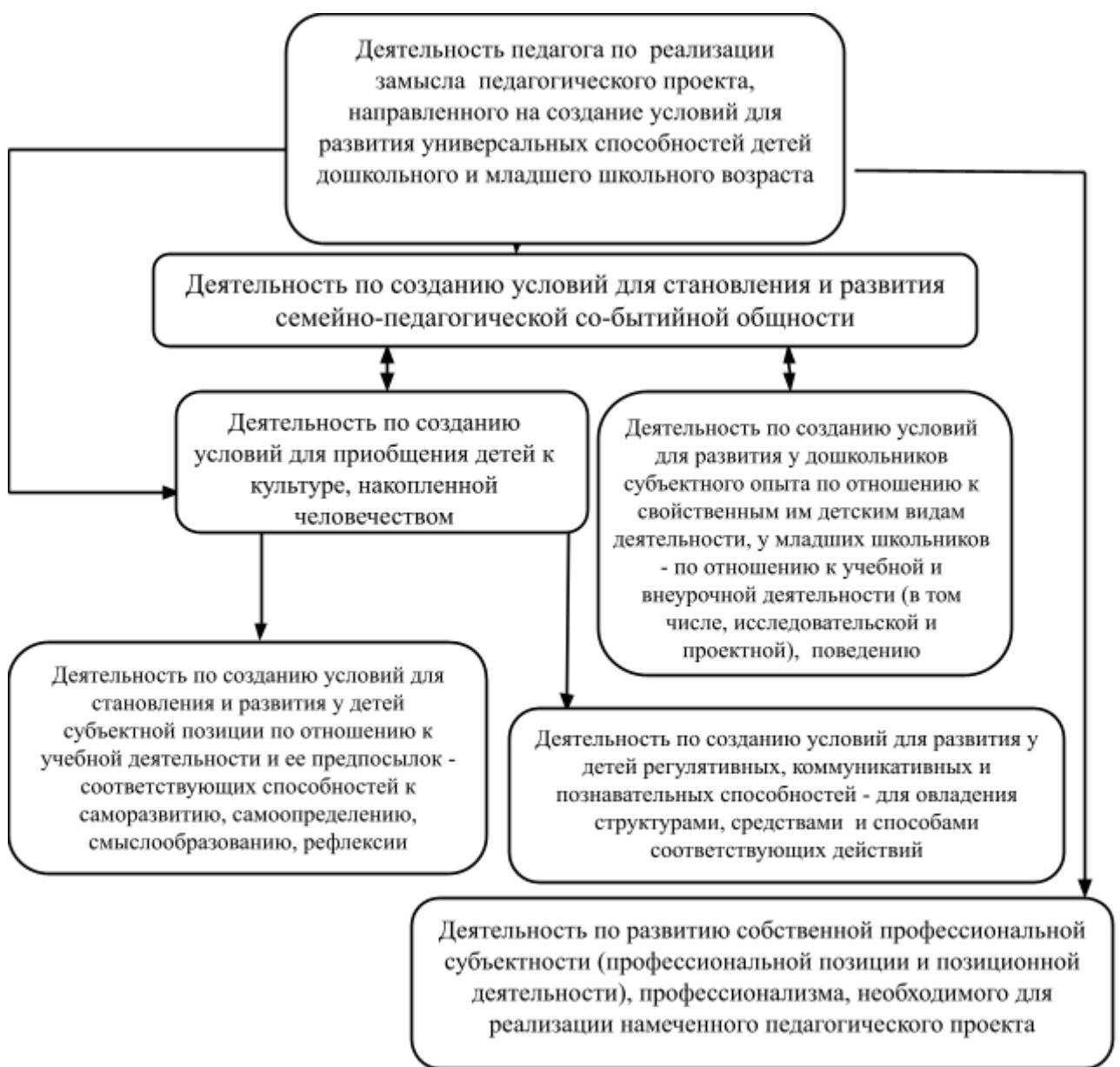
В начале технологической (реализационной) фазы автор педагогического проекта составляет поэтапный план предстоящей деятельности по его реализации, в котором указывает очередность использования намеченных им для этого ее средств и способов.

3. Рефлексивная фаза (в заключение работы над педагогическим проектом).⁵

По завершении реализации педагогического проекта, направленного на развитие универсальных способностей детей дошкольного или младшего школьного возраста, в процессе осуществления его рефлексивно-аналитической фазы происходит осмысление, сравнение и оценка всех его результатов. В первую очередь, к этим результатам относятся достижения детей, т.е. те позитивные изменения, которые произошли в развитии их универсальных способностей (как тех, которые были целью проекта, так и других, которые его целью не являлись), а также в результатах их образования и развития, в отношениях с окружающим миром. Кроме того, выявляются позитивные изменения, которые произошли в уровне компетентности воспитывающих взрослых (в том числе, и у автора проекта), участвующих в проекте, в организации условий деятельности детей (группы, класса, образовательного учреждения в целом), а также - в организации деятельности сотрудников образовательного учреждения, семей воспитанников, других людей, в со-организации и координации их деятельности. По завершении работы над проектом проводится тщательный анализ тех условий, которые были созданы для этих позитивных изменений. Наряду с этим, выявляются и те условия реализации завершенного педагогического проекта, которые оказались неэффективны.

Схема 1.

⁵ Следует иметь в виду, что помимо заключительной рефлексии и анализа, автором проекта многократно проводятся текущие - по ходу замысла и реализации проекта.



Помимо этого, на стадии заключительной рефлексии автор педагогического проекта анализирует, что нового по сравнению с обычной практикой его проект вносит в образовательную деятельность детского сада или начальной школы: способы развития общностей, содержание образования, способы организации образовательного процесса и др.

Создание профессиональной со-бытийной общности сотрудников образовательного учреждения как одна из важных задач организационно-педагогического проектирования.

Как мы показали, в отсутствие педагогического проектирования невозможно достичь адекватных результатов развития субъектности по отношению к учебной деятельности у младших школьников или ее предпосылок у дошкольников. Но и разработка педагогических проектов, нацеленных на развитие универсальных способностей детей на каждом из этих уровней образования, сама по себе, без необходимой координации усилий сотрудников детского сада и начальной школы не позволяет осуществить преемственные связи двух этих уровней образования, столь необходимые для того, чтобы непрерывное образование было эффективным. Решение этих задач, помимо педагогического, требует

организационно-педагогического проектирования, которое, в частности, предусматривает систематическое и планомерное соединение усилий всех заинтересованных лиц. В данном случае, ими, в первую очередь, являются сотрудники детского сада и начальной школы. В связи с этим одной из важнейших задач организационно-педагогического проекта является создание профессиональной со-бытийной общности, объединяющей этих сотрудников.

Проблемы преемственности мы рассматриваем в двух взаимосвязанных аспектах: помимо согласования целей и способов организации образовательного процесса на предыдущих и последующих этапах образования (1), необходимо найти решение специализированных задач каждого этапа, а также - адекватные способы организации перехода от одного этапа образования к другому (2).

Первый выделенный нами аспект требует использования таких средств и способов организации образовательного процесса в детском саду, которые позволяют развивать универсальные способности детей на основе накопления и обобщения ими опыта эмпирической деятельности. Иначе говоря, при создании необходимых условий дошкольники - в составе детско-взрослой общности как субъекта их деятельности и развития - развиваются как субъекты свойственных им видов эмпирической деятельности - в том числе, игры, предметно-манипулятивной, художественно-изобразительной деятельности, самообслуживания и др. Именно это дает возможность продолжать в школе развитие субъектности поступивших туда детей по отношению и к учебной деятельности на основе развития их опыта теперь уже теоретической деятельности. Задачи начальной школы в этом аспекте требований преемственности состоят в том, чтобы при формировании у учащихся опыта теоретической деятельности адекватно использовать, актуализировать и развивать эмпирический опыт, полученный ими в дошкольном детстве.

Второй аспект решения проблемы преемственности связан с различием социальных ситуаций развития ребенка, характерных для дошкольного детства и начальной школы. В связи с этим для безпроблемного перехода ребенка от дошкольного этапа к школьному необходимо:

- в детском саду подготовить ребенка к жизни в новой социальной ситуации развития, которая его ждет в школе;
- сотрудникам школы при организации работы с первоклассниками знать и учитывать общие сложности перехода детей из дошкольной в школьную ситуацию развития и индивидуальные трудности, которые могут испытывать при этом отдельные дети.

Создание профессиональной со-бытийной общности сотрудников дошкольной образовательной организации и школы необходимо еще и в связи с тем, что такая общность может способствовать их профессиональному росту и развитию.

Дело в том, что внедрение педагогического и организационно-педагогического проектирования в практику работы

учреждений дошкольного и начального образования в настоящее время сталкивается с большими трудностями. Это связано с тем, что многие сотрудники сферы образования, даже обладающие большим опытом работы, до сих пор не осознали, что с середины XX века цивилизованный мир все более продуктивно использует новый тип организационной культуры — проектно-технологический. Далеко не все педагоги знакомы с основами методологии проектной и исследовательской деятельности - их нормативными структурами, способами разработки и реализации. Зачастую они пользуются типовыми программами и методическими пособиями, не проводя их анализа; отсутствует у них и целеполагание собственной деятельности, основанное на анализе сложившейся ситуации, а также рефлексия осуществляемых ими процессов и результатов проделанной работы. Даже те из них, кто добивается высокого качества образования воспитанников, зачастую делают это интуитивно, не осознавая, благодаря чему именно эти результаты получены.

Преодолению этих проблем может помочь создание профессиональной со-бытийной общности сотрудников, которая - при определенных условиях - может стать субъектом их профессионального роста и развития. Включаясь в деятельность такой общности, сотрудники осваивают средства и способы педагогического и организационно-педагогического проектирования, у них развиваются необходимые для этого аналитические способности, способности к рефлексии, целеполаганию, контролю, оценке и т.д.