



*Коточигова Е. В.
Kotochigova Ye. V.*



*Надежина М. А.
Nadezhina M. A.*



*Сергеева Г. В.
Sergeeva G. V.*

Педагоги дошкольного образования Ярославской области в зеркале исследования качества образования

Preschool Teachers of the Yaroslavl Region in the Mirror of the Education Quality Study

Статья дает представления об обобщенном портрете современного педагога дошкольного образования региона, а также обозначает тенденции изменений в системе повышения квалификации.

The article gives an idea of a generalized portrait of a modern preschool teacher in the region, and also specifies trends in the system of in-service teacher training.

Ключевые слова: дошкольное образование; педагог дошкольного образования; тенденции; система регионального дошкольного образования.

Key words: preschool education; preschool teacher; trends; system of regional preschool education.

Сегодня, в условиях модернизации образования и трансформации дополнительного профессионального образования, особую актуальность приобретают данные о педагогах дошкольного образования, которые позволят выявить проблемы, определить точки роста на уровне отдельных программ повышения квалификации и системы дополнительного профессионального образования в целом.

Исследование основывается на общедоступных данных и результатах исследования качества дошкольного образования (2016–2020 гг.) [4; 5].

Основная цель нашего исследования состоит в том, чтобы показать обобщенный портрет современного педагога дошкольного образования региона, а также обозначить тенденции изменений в системе повышения квалификации.

В соответствии с поставленной целью мы охватываем широкий круг вопросов, связанных с профессиональной деятельностью педагогов дошкольного образования: общая характеристика, оценка качества работы: какие аспекты ФГОС ДО [6] и в какой степени реализованы.

Педагоги дошкольного образования региона: общая характеристика

По данным статистики департамента образования Ярославской области от 2020 г., общая численность педагогов дошкольного образования — **8403** человек.

Воспитатели составляют самую значительную часть педагогического персонала дошкольных организаций. В течение последних нескольких лет количество педагогов в регионе остается стабильным.

Среди педагогов дошкольного образования самой многочисленной является возрастная группа 40–49 лет, чуть меньшая по численности группа — 30–39 лет (рис. 1). Самые малочисленные группы — это молодые педагоги в возрасте до 30 лет и педагоги старше 60 лет. Отметим, что категории молодых педагогов, согласно федеральным и региональным

проектам в сфере кадровой политики системы образования, в особой мере должно быть уделено внимание с точки зрения привлечения в профессию, создания условий для адаптации и профессионального развития.

В целом процентное соотношение по возрастным группам в регионе соответствует общероссийской картине обеспеченности дошкольного образования педагогическими кадрами [1; 3].

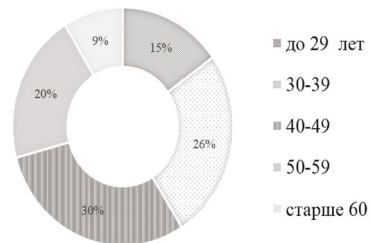


Рис. 1. Возрастная структура педагогов в дошкольном образовании региона

Стаж педагогической деятельности и уровень образования

Типичный педагог дошкольного образования в Ярославской области — это опытный педагог со стажем более 10 лет и высшим или средним профессиональным педагогическим образованием (рис. 2, 3).

В дошкольных организациях региона педагоги с высшим педагогическим образованием составляют большинство (рис. 2). Данные общероссийских исследований показывают, что в целом воспитатели молодого возраста, как правило, имеют более высокий уровень образования, тогда как воспитатели более зрелого возраста — среднее профессиональное образование [2].

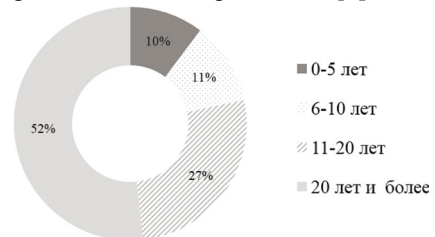


Рис. 2. Стаж педагогической деятельности педагогов дошкольного образования региона

Учитывая, что сохраняется доля педагогов, не имеющих педагогического образования или профильного дошкольного образования, остаются актуальными программы профессиональной переподготовки в области работы с детьми дошкольного возраста.



Рис. 3. Уровень образования педагогов дошкольного образования региона

В регионе в системе кадров дошкольного образования наблюдается дисбаланс по половому признаку: женщины составляют более 90 % персонала. В этом отношении регион не отличается от других российских регионов и Европы.

Условия для повышения квалификации и профессионального роста

Поддержка педагогов дошкольного образования, а следовательно, и повышение качества системы дошкольного образования в регионе, происходит в том числе в форме повышения квалификации. На этом аспекте следует остановиться подробнее.

За период 2018–2019 гг. на курсах повышения квалификации прошли подготовку 1254 педагога дошкольного образования Ярославской области.

По программе профессиональной переподготовки «Дошкольное образование» (300 час.) в указанный период прошли обучение 78 человек.

В 2018–2019 гг. в Институте развития образования (кафедра дошкольного образования) реализовывались следующие программы, содержательно соответствующие тематике ФГОС ДО: «Технологии работы педагога в условиях стандартизации дошколь-

ного образования»; «ФГОС ДО: социально-педагогическое партнерство с семьей»; «Поддержка индивидуальности и инициативы детей дошкольного возраста»; «Построение развивающей предметно-пространственной среды ДО: реализация требований ФГОС ДО»; «ФГОС ДО: организация игровой деятельности детей»; «ФГОС ДО: организация познавательно-исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста»; «Наблюдение как инструмент работы педагога в условиях ФГОС ДО»; ФГОС ДО: достижение целевых ориентиров образования (ранний возраст); Оценка качества дошкольного образования» и другие.

Акцент в 2019 г. был сделан на работу с детьми раннего возраста, поддержку семьи с детьми данной возрастной категории (разработаны 2 новые программы повышения квалификации; продолжается работа по информационному сопровождению педагогов ДОО групп раннего возраста и родителей воспитанников данной возрастной категории).

Реализация всех программ повышения квалификации, реализуемых на кафедре дошкольного образования, способствует формированию единого понимания целей и задач ФГОС ДО педагогами Ярославской области, мотивированию педагогов к выстраиванию качественно принципиально новых способов взаимодействия с каждым ребенком, детским сообществом, семьями воспитанников, другими педагогами, специалистами дошкольного учреждения.

Интерес к программам, их востребованность, значимость для системы дошкольного образования «отслеживается» и подтверждается активностью педагогов при выполнении ими практических заданий курсов, работой с дневниками курсовой подготовки, представлением итоговых (зачетных) курсовых работ, отзывами слушателей, результатами внутреннего мониторинга кафедры и института.

Изучение взаимодействия взрослых и детей

Построение развивающих взаимодействий в системе «взрослый — ребенок» — один из важных аспектов организации современного дошкольного образования, реализации требований ФГОС ДО [6]. Остановимся на данном направлении работы подробнее.

Для того, чтобы оценить особенности взаимодействия педагога с детьми в группе, мы использовали две методики: ECERS-R и НОК ДО [7; 8]. В рамках обеих методик нами рассматривалась подшкала «Взаимодействие». Применение двух методик позволило наиболее полно отразить картину по взаимодействию, так как методики имеют единый контекст (ориентированность на детей) и фокус исследования, но показатели и критерии различаются по содержанию, дополняя друг друга.

Рассмотрим сначала результаты по шкале ECERS-R.

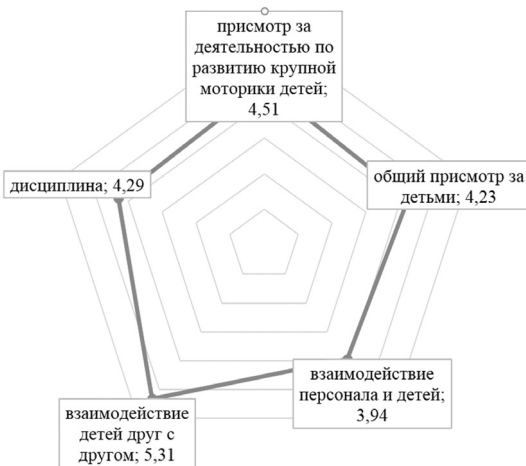


Рис. 4. Среднее значение по подшкале «Взаимодействие» (ECERS-R), таб 7

Среднее значение по подшкале «Взаимодействие» — 4,45, при максимальном значении 7 баллов. Таким образом, преодолен минимально допустимый порог.

Рассмотрим каждый показатель. Наиболее высокое значение имеет показатель «Взаимодействие детей друг с другом» — 5,31,

т. е. взаимодействия между детьми позитивные, а педагоги поощряют общение между сверстниками, прерывают негативные взаимодействия, помогают освоить детям «положительные» модели поведения, в том числе и своим примером. Хуже всего дела обстоят с показателем «Взаимодействие педагога с детьми» (3,9): в целом взаимоотношения между педагогами и детьми во всех исследуемых группах теплые, приятные, поддерживающие. Но при этом не наблюдается уважения взрослых к детям (педагоги не всегда слушают детей, дают возможность договорить до конца, высказать свою точку зрения, не всегда справедливы, поддерживают зрительный контакт). Не всегда педагоги проявляют сочувствие к детям, замечают расстроенного ребенка и готовы уделить ему внимание и время, тем самым демонстрируя, что чувства любого для них ценны (чаще наблюдались ситуации, когда педагог не готов прервать свое занятие, выбор делается в пользу «конспекта», а не чувств ребенка).

В большинстве исследуемых групп взаимодействие можно охарактеризовать как отношения главного и подчиненных, где педагог следует по своему намеченному плану дня и не готов от него отступить, чтобы «услышать голос ребенка» (его предложения, размышления, вопросы, чувства, высказывания).

Показатель «Общий присмотр за детьми» позволяет увидеть поведение взрослых во время повседневных занятий, оценить присмотр за детьми как в спокойные, так и в напряженные временные интервалы.

Среднее значение по данному показателю — 4,23. Это означает, что минимальные требования педагогов выполняют: обеспечивают чистоту в помещениях группы и достаточный присмотр для обеспечения безопасности. При этом практически не наблюдаются ситуации, когда взрослые отмечают старания и достижения детей. Редко замечают бездейственного ребенка и помогают

ему включиться в какую-либо игру или организовать свою. Не были зафиксированы случаи, когда педагог обсуждал с детьми идеи, связанные с их играми, задавал вопросы (это необходимо для расширения границ мышления детей).

Еще один важный момент, который напрямую связан с детской инициативой и который также не удалось зафиксировать в процессе наблюдения, — это баланс между самостоятельными детскими исследованиями и открытиями и необходимостью включения педагога, чтобы помочь проанализировать, сделать какие-либо выводы, порассуждать о том, что получилось.

Среднее значение по показателю «Дисциплина» — 4,29: педагоги не применяют телесных наказаний и слишком жестких методов контроля, а ожидания в отношении детей соответствуют их возрасту. При этом методы, которые используют для поддержания дисциплины, не всегда эффективны и конструктивны. Чаще это «изымание» причины конфликта (убрать машинку из-за которой поссорились); «примирение» детей с помощью стишков, не давая им возможности высказаться и разобраться; наказание «виновного» (на усмотрение педагога) сажанием его на специальный стул для наказанных.

Показатель «Присмотр за детьми по развитию крупной моторики» интерес нам с позиции того, насколько педагог готов предоставить детям самостоятельность в ситуации риска, неопределенности. Его среднее значение — 4,51. Интересно отметить, что критерий «персонал помогает развивать навыки, необходимые для использования оборудования» (т. е. «учит» детей использовать оборудование, помогает освоить новые способы взаимодействия с ним, делая акцент на необходимых навыках) ни в одном из наблюдений не был зафиксирован с положительным значением. Таким образом, можно сделать вывод, что у педагогов нет практики

«помогать», «быть рядом», когда ребенок пробует новое для себя. Скорее, педагог делает что-то за ребенка (например, сам раскачивает ребенка на качелях, а не учит его делать это) или не допускает его к оборудованию, аргументируя тем, что ребенок еще не умеет это использовать («... не лезь на эту лестницу, ты не умеешь и это опасно...»).

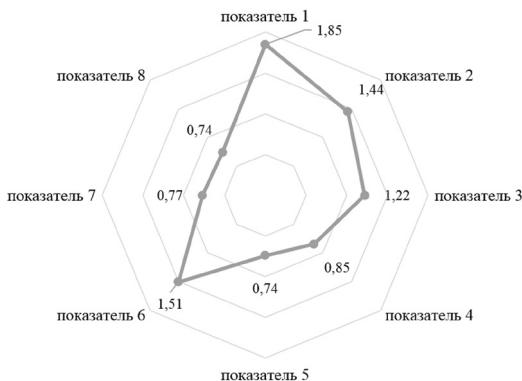


Рис. 5. Среднее значение по показателю «Взаимодействие» (НОК ДО), таб 3

Условные обозначения:

показатель 1 — сотрудники создают и поддерживают доброжелательную атмосферу в группе;

показатель 2 — сотрудники способствуют установлению доверительных отношений с детьми;

показатель 3 — сотрудники чутко реагируют на инициативу детей в общении;

показатель 4 — сотрудник учитывают возрастные и индивидуальные особенности детей;

показатель 5 — сотрудники уделяют специальное внимание детям с особыми образовательными потребностями;

показатель 6 — сотрудники используют позитивные способы коррекции поведения;

показатель 7 — педагоги планируют образовательную деятельность на основании данных диагностики;

показатель 8 — дети постоянно находятся в поле внимания взрослого, который при необходимости включается в игру и другие виды деятельности.

Инструмент оценки качества дошкольного образования предполагает четырехбал-

льную систему оценки (от 0 до 3, где 0 означает, что показатель не подтверждается, а 3 — подтверждается полностью). Среднее значение в исследуемых группах по шкале «Взаимодействие» — 1,14. Остановимся более подробно на показателях шкалы.

Наиболее благоприятная ситуация наблюдается по показателю «Сотрудники создают и поддерживают доброжелательную атмосферу в группе», значение которого приближается к оценке «скорее подтверждается» (что соответствует данным по ECERS - R). Педагоги чаще общаются с детьми вежливо и дружелюбно, не прибегают к физическим наказаниям (не унижают, не пугают и не обижают детей). При этом не всегда используют приемлемые и адекватные способы разрешения конфликтных ситуаций, ограничивают естественный шум детей в группе, их смех, громкие разговоры, обсуждения, а также явно демонстрируют свою доминирующую позицию над детьми.

Средние значения других показателей скорее неудовлетворительные.

Показатель «Сотрудники способствуют установлению доверительных отношений с детьми» — 1,44. Это говорит о том, что значения некоторых критериев отрицательные («не подтверждается»). Из положительного можно отметить, что педагоги как правило обращаются к детям по имени, при необходимости могут пожалеть, обнять, в режимных моментах, например, перед сном, ласково и спокойно общаются с детьми. При детальном анализе критериев выяснилось, что практически все педагоги не учитывают потребности детей в поддержке взрослых (педагоги не проявляют внимание к настроениям, желаниям, достижениям и неудачам каждого конкретного ребенка), практически отсутствует практика говорить о своих мыслях, чувствах, переживаниях, делиться интересными событиями, занятиями вне детского сада (причем сами педагоги также этого практически не делают).

Значение показателя «Сотрудники чувствуют и реагируют на инициативу детей в общении» несколько хуже предыдущего.

В некоторых случаях были зафиксированы ситуации, когда педагоги принимают предложение детей во что-то поиграть, почитать какую-либо книгу. При этом педагоги невнимательны к детям (к их инициативным действиям), не считают нужным отвечать на детские вопросы, обсуждать то, что волнует детей.

Средние значения четырех последних показателей ниже единицы, т. е. оценки по ним отрицательные.

Фраза «учет возрастных и индивидуальных особенностей детей» достаточно часто звучит в программах детских садов, планах и конспектах педагогов. При этом скорее всего нет достаточного понимания, что за этим стоит или это понимание ограничено и касается формальных вещей (если в группе дети 4–5 лет, то будем играть в игры из книги для этого возраста). Результаты нашего исследования показали, что педагоги, организуя «жизнь» в группе, руководствуются «тематическим планированием», рекомендациями программы, старших воспитателей или своими собственными представлениями о том, хорошо для ребенка, но не интересами детей. В процессе деятельности у детей практически нет шансов работать в своем темпе, самостоятельно решать возникшие затруднения. Образцы для деятельности в большинстве случаев заданы, и чем ближе ребенок приблизится к ним, тем выше будут оценены его результаты.

Что касается взаимодействия с детьми с особыми образовательными потребностями, то здесь преобладают ситуации, когда педагог изолирует особенных детей (дает отдельные задания, просит присмотреть младшего воспитателя за ребенком, пока сам занимается со всей остальной группой, не дает бегать ребенку с проблемами со здоровьем, при этом организует игру в футбол).

В процессе наблюдения не зафиксировано ни одного случая, когда педагог включал бы ребенка с особыми возможностями во взаимодействие с другими детьми (педагоги не пытаются продумать возможные варианты взаимодействия, формы работы, игры и занятия).

Диагностика психолого-педагогического развития скорее всего является формальной и используется педагогами для написания отчетной документации, так как проводится только два раза в год (а не по мере необходимости), также у педагогов нет инструментов наблюдения, только «карты» некоторых авторских программ, которые дают достаточно субъективную картину и заполняются педагогом «пальцем в небо».

Проанализировав результаты по обоим методикам, мы можем выделить следующие особенности взаимодействия педагогов — участников исследования с детьми в детских садах:

— несмотря на вполне теплое и доброжелательное отношение к детям, педагоги не стремятся увидеть их индивидуальные особенности, желания и потребности;

— стремятся обеспечить бесконфликтное поведение детей, но используют не всегда адекватные методы и не учат детей самостоятельно решать конфликты;

— достаточно остро стоит вопрос организации взаимодействия для обеспечения безопасности, педагоги не доверяют детям, пресекая попытки «небезопасного», на их взгляд, поведения и, соответственно, практически не помогают овладевать новыми навыками;

— дети с особыми образовательными потребностями, как правило, не включаются в общее взаимодействие с другими детьми;

— взаимодействие выстраивается на основании «требований системы», тематического планирования, а не результатов диагностики детей, их потребностей и интересов.

Поддержка инициативы детей — требование времени и стандарта дошкольного образования

Умение увидеть и поддержать детскую инициативу — еще одно условие организации современного дошкольного образования. Это направление в регионе «отрабатывается» за счет подготовки в рамках курсов, работы базовых площадок, проведения исследований.

Приведем результаты исследования специфики проявления детской инициативности в группах детей 5–7 лет. Они были подвергнуты статистической обработке. Методы обработки данных: корреляционный анализ, подсчет достоверности различий с помощью t-критерия Стьюдента.

По результатам работы мы можем сделать следующие выводы:

1. В исследуемой группе выявлены следующие особенности взаимодействия педагога с детьми:

— отношение к детям теплое и дружелюбное, педагоги стремятся создать атмосферу уюта и комфорта в группе;

— редки случаи, когда педагоги учитывают индивидуальные особенности детей, их желания и потребности, а также практически не используют данные диагностики для построения образовательной деятельности;

— педагоги стремятся обеспечить бесконфликтное поведение детей, но не всегда используют адекватные методы и не учат детей решать конфликты;

— педагоги не доверяют детям в вопросах обеспечения их безопасности, поэтому практически не помогают овладевать новыми, пресекая попытки «небезопасного» на их взгляд поведения;

— педагоги не организуют взаимодействие детей с особыми образовательными потребностями с другими детьми, обеспечивая им индивидуальную работу и общение только со взрослым;

— взаимодействие выстраивается на основании «требований системы», тематиче-

ского планирования, а не результатов диагностики детей, их потребностей и интересов.

2. Детская инициативность также имеет свои особенности: некоторые показатели имеют высокие значения, другие — низкие. Большинство детей длительное время были способны сохранять интерес к деятельности, вовлечены в процесс и на протяжении всей диагностической процедуры не обращались за помощью к педагогу. При этом дети демонстрируют увлеченность типичными действиями с предметами, объекты чаще используются только по назначению и фиксации результатов, как правило, игнорируется.

3. Выявлены различия в особенностях проявления инициативности в группах с разными стилями взаимодействия. В группах, где уровень взаимодействия на достаточно низком уровне, характер деятельности в большей степени исследовательский и поисковый. В группе с высоким уровнем взаимодействия дети проявляют самостоятельность и независимость.

4. Проведенный корреляционный анализ позволил выявить следующие связи между взаимодействием педагога с детьми и уровнем развития инициативности:

- взаимодействие, ориентированное на ребенка, способствует тому, что дети становятся более уверенным в себе, самостоятельными и не нуждаются в поддержке взрослого, осуществляя какую-либо деятельность;

- дети в меньшей степени ориентируются на других детей, демонстрируют собственную активность и вовлеченность в случае, когда педагог учитывает их интересы и возможности: характер, темп, состояние, настроение;

- в группах, где педагоги в большей степени обеспокоены вопросами безопасности, дети чаще демонстрируют стереотипные, привычные способы поведения и взаимодействия с оборудованием;

- фронтальные формы работы педагога приводят к тому, то детям сложно взаимодей-

ствовать в малых группах, тройках, парах, что в свою очередь влияет на устойчивость интереса, дети отвлекаются друг на друга, им сложнее доводить начатое дело до конца;

- в ситуациях, когда педагог игнорирует обсуждение с детьми их идей, дети перестают фиксировать результаты своей деятельности;

- если сотрудники создают и поддерживают доброжелательную атмосферу, учитывают возрастные и индивидуальные возможности, то ребенок проявляет такое умение, как «замысливание» чего-либо перед началом своей деятельности.

Некоторые из полученных нами результатов являются неоднозначными, поэтому требуют дополнительной проверки и проведения исследования. Например, отрицательная корреляция показателей «Замысел» и «Взаимодействие персонала и детей», которая говорит о том, что если сотрудники не отзывчивы и уделяют мало внимания детям, их взаимодействия не отличаются теплотой и дружелюбностью, то дети чаще имеют изначальный замысел. А также ситуация, когда баланс педагога в самостоятельной и организованной деятельности отрицательно коррелирует с фиксацией результатов детьми.

Общие выводы

Результаты исследования говорят о позитивных изменениях, происходящих в региональной системе дошкольного образования. В то же время они позволяют выделить ряд задач, требующих решения.

Региональная политика модернизации системы дополнительного профессионального образования позволила обеспечить систему повышения квалификации необходимыми ресурсами, адекватными контингенту педагогических работников, расширила возможность выбора форм и тематики программ.

В то же время педагоги дошкольного образования не в полной мере овладели современными компетенциями: умениями

видеть и поддерживать инициативу любого ребенка, в том числе с особенностями развития. Это означает, что педагогами дошкольного образования положения стандарта воспринимаются формально, не осознаются как приоритетное направление в деятельности.

Коммуникативные компетентности педагогов требуют «обогащения»: воспитателю необходимо умение не только управлять поведением детей, но и выстраивать развивающие коммуникации, использовать конфликт как возможность для развития дошкольников.

Таким образом, актуальность программ профессиональной переподготовки в области работы с детьми дошкольного возраста сохраняется.

Библиографический список

1. Абанкина, И. В., Козьмина, Я. Я., Филатова, Л. М. Кадровая политика в дошкольном образовании: возможности перехода на эффективный контракт / И. В. Абанкина, Я. Я. Козьмина, Л. М. Филатова. — Москва : Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2016. — 5 с. — (Мониторинг экономики образования : информационно-аналитические материалы по результатам социологических обследований; № 18). — Текст : непосредственный.

2. Абанкина, И. В., Рылько, Е. Д. Проблема кадрового обеспечения российских детских садов (по материалам качественного исследования) / И. В. Абанкина, Е. Д. Рылько. — Москва : Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2017. — 25 с. — (Мониторинг экономики образования ; № 17 (116)). — Текст : непосредственный.

3. Кадровая политика в условиях введения эффективного контракта в дошкольном образовании / И. В. Абанкина, Н. В. Родина, Л. М. Филатова, Е. Ю. Шаба-

нова-Даниелян. — Москва : Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2018. — 36 с. — (Мониторинг экономики образования ; № 9 (129)). — Текст : непосредственный.

4. Коточигова, Е. В., Надежина, М. А. На что нас побудили результаты исследования качества дошкольного образования / Е. В. Коточигова, М. А. Надежина. — Текст : непосредственный // Тенденции развития образования. Качество образовательных результатов и образовательные реформы : материалы XV ежегодной Международной научно-практической конференции (Москва, 15–17 февраля 2018 г.). — Москва : Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2019. — С. 207–213.

5. Надежина, М. А. Владеют ли педагоги детских садов познавательно-исследовательской компетентностью? / М. А. Надежина. — Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей младшего возраста. — 2016. — № 5. — С. 102–103.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — URL: <http://минобрнауки.рф/новости/3447/файл/2280/13.06.14-ФГОС-ДО.pdf> (дата обращения: 23.08.2019). — Текст : электронный.

7. Хармс, Т. Шкалы для комплексной оценки качества в дошкольных образовательных организациях ECERS-R / Т. Хармс, Р. М. Клиффорд, Д. Крайер. — Москва : Издательство «Национальное образование», 2017. — 136 с. — (Национальная контрольно-диагностическая лаборатория). — Текст : непосредственный.

8. Юдина, Е. Г. Оценка качества дошкольного образования: сравнительный анализ российской и зарубежной практики / Е. Г. Юдина. — Москва : [б. и.], 2015. — 54 с. — Текст : непосредственный.