ПОДПИСАТЬСЯ на журнал можно во всех почтовых отделениях связи России по **КАТАЛОГАМ** по **НАШИМ ПОДПИСНЫМ ИНДЕКСАМ** или в редакции журнала с любого месяца

WWW.VESTNIKNEWS.RU

Вестник Образования России

ОФИЦИАЛЬНО. ОПЕРАТИВНО. ДОСТОВЕРНО.

Официальные документы сферы образования

ОНЛАЙН ПОДПИСКА https://podpiska.pochta.ru

Печатный каталог Почты России:
П2278 полугодовой индекс

Каталог «Газеты и журналы» агентства «Роспечать»:
73353 полугодовой индекс

Межрегиональное агентство подписки «Каталог российской прессы»:
12574 полугодовой индекс

Каталог агентства подписки и доставки периодических изданий «Урал-Пресс»:
73353 полугодовой индекс

E-mail: vest.obr@mail.ru

на **ПРИЛОЖЕНИЕ** Серии «РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» на I полугодие 2019 г. – можно подписаться в редакции журнала

Отечественная и зарубежная педагогика №1 (58) Т.2 2019

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал

Отечественная и зарубежная педагогика

№ 1 (58) том 2
2019

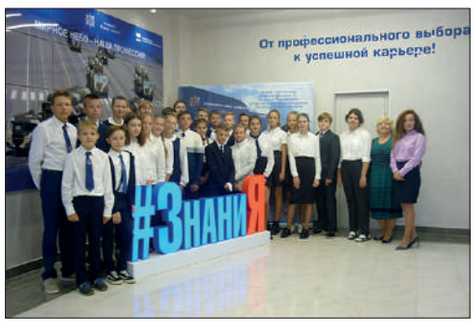
Гимназия №33, г. Ульяновск

Гимназия №33, г. Ульяновск

Детское общественное объединение «Пионерская дружина «Сигнальщики», г.Москва

Детское общественное объединение «Пионерская дружина «Сигнальщики», г.Москва

Лицей №87 им. Л.И. Новиковой, г. Н. Новгород



Лицей №87 им. Л.И. Новиковой, г. Н. Новгород

Парад первоклассников, г. Узловая Тульской области

МБОУ СОШ № 17, г. Новомосковск Тульской области

Школа №69, г. Москва

Школа №69, г. Москва

МБУДО Центр внешкольной работы, г. Тула

Школа №825, г. Москва, Первенство по волейболу на кубок В.А.Караковского

Цитата номера 5
Предисловие к номеру *(Н. Л. Селиванова)* 6

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

Степанов П. В., Степанова И. В. Воспитание в современной школе: благоприятны ли условия? 8
Щелина Т. Т. Психолого-педагогическое обеспечение воспитания в контексте реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования 15
Поляков С. Д. Современный подросток в культурно-образовательном контексте: опыт экспозиции..... 25
Григорьева А. И. Воспитательный потенциал профессиональной деятельности педагога дополнительного образования 34
Щербаков А. В. Развитие профессионального мастерства педагога как воспитателя: потенциал сетевых профессиональных сообществ 42
Киселева Е. В. Педагогическая экспертиза условий формирования навыков XXI века в процессе воспитания 55
Шакурова М. В. Влияние «иллюзорной причинности» на качество подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности 62
Шустова И. Ю. Становление субъектности современного школьника 76

СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ВОСПИТАНИЯ

Беляев Г. Ю., Беляева А. В., Лизинский В. М. Разрывы между профессиональной подготовкой студентов к воспитательной деятельности и практикой образовательной действительности. 87
Дичина Н. Ю., Переломова Н. А. Практики дополнительного профессионального образования в цифровом мире..... 99
Дьячкова Т. В. Профессиональная общность — ключевой фактор развития позиции педагога дополнительного образования как воспитателя 111
Стрижак О. В. Практика работы классного руководителя в среднем звене 121
Щербина А. Воспитательный потенциал детского туризма 133

Требования к оформлению статьи 157
Набор в аспирантуру и докторантуру 158

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал
«ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА»

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-63015 от 10.09.2015 г.

Учредитель
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Журнал размещен в каталоге научной периодики РИНЦ на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru

Журнал также индексируется в 10-ти российских и международных базах данных, в том числе: OCLC WorldCat, BASE, ROAR, RePEc, OpenAIRE, Соционет, EBSCO A-to-Z, EBSCO Discovery Service.

Адрес редакции
105062, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16
Тел.: 8 (495) 621-33-74
E-mail: redactor@instrao.ru
Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год
Тираж 800 экз.
Свободная цена

Верстка: *А. В. Кошентаевский*
Формат 60x90/16. Подписано в печать 12.04.2019
Печать цифровая. Объем 11,5 п.л. 158 стр.
ИП Симаков Московская область, г. Чехов,
ул. Полиграфистов,1
Заказ

При использовании материалов журнала ссылка обязательна.
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.
Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!
Редакция и учредитель журнала просят присылать предложения о публикации своих статей на адрес редакции.

Индекс для подписчиков по каталогам «Почта России» и «Урал-Пресс»: **83284**

12+

© Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2019

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Редакционный совет

Балыхин Г. А., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, академик РАО, доктор экономических наук, профессор
Богданов С. И., доктор филологических наук, профессор
Болотов В. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Бордовский Г. А., академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор
Васкез Лиза, PhD (педагогика), доцент, Университет Витербо (США)
Де Вогт Гленн, доктор философских наук, профессор (США)
Дегтярев А. Н., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, доктор экономических наук, профессор
Зинченко Ю. П., академик РАО, доктор психологических наук, профессор
Иванова С. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор
Кароли Дорена, PhD (педагогика), доцент факультета педагогики, музееведения и туризма университета г. Мачерата (Италия)
Кузнецов А. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Кусаинов А. К., президент Академии педагогических наук Казахстана, иностранный член РАО, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Лаптев В. В., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Левицкий М. Л. академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Ли Джун, PhD (педагогика), адъюнкт-профессор Китайского университета (Гонконг)
Лубков А. В., член-корреспондент РАО, доктор исторических наук, профессор
Миронов В. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор
Никандров Н. Д., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Ничкало Н. Г., академик НАПН Украины, доктор педагогических наук, профессор
Рудик Г. А., доктор педагогических наук, профессор, (Канада)
Санделл Элизабет, PhD (педагогика), профессор Университета штата Миннесота (США)
Семенов А. Л., академик РАН, академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор
Сериков В. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Сулима Е. Н., доктор философских наук, профессор
Ткаченко Е. В., академик РАО, доктор химических наук, профессор

Редакционная коллегия

Главный редактор – ***Иванова С. В.,*** член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор
Выпускающий редактор – ***Петрашко О. О.***

Члены редколлегии

Александрова О. М., кандидат педагогических наук
Бебенина Е. В., кандидат педагогических наук
Безрогов В. Г., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Богуславский М. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Елкина И. М., кандидат педагогических наук
Лазебникова А. Ю., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Логвинова И. М., кандидат педагогических наук, доцент
Ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук, профессор
Лукацкий М. А., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Мариносян Т. Э., кандидат философских наук
Найденова Н. Н., кандидат педагогических наук
Никитина Е. Е., кандидат педагогических наук
Овчинников А. В., доктор педагогических наук
Орешкина А. К., доктор педагогических наук, доцент
Осмоловская И. М., доктор педагогических наук
Пентин А. Ю., кандидат физико-математических наук, доцент
Пустыльник М. Л., кандидат химических наук
Селиванова Н. Л., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Сорина Г. В., доктор философских наук, профессор
Тагунова И. А., доктор педагогических наук
Турбовской Я. С., доктор педагогических наук, профессор

EDITORIAL BOARD

Olga M. Aleksandrova, PhD (Education) (Russia)

Grigoriy A. Balykhin, Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)

Ekaterina V. Bebenina, PhD (Education) (Russia)

Vitaliy G. Bezrogov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Sergey I. Bogdanov, Dr. Sc. (Philology), Professor (Russia)

Mikhail V. Boguslavskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Victor A. Bolotov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Gennadiy A. Bordovskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)

Dorena Caroli, PhD (Education), Associate Professor, University of Macerata (Italy)

Aleksandr N. Degtyarev, Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)

Glenn De Voogd, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, California State University (USA)

Irina M. Elkina, PhD (Education) (Russia)

Svetlana V. Ivanova, Chief Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Askarbek K. Kusainov, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Foreign Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Kazakhstan)

Aleksandr A. Kuznetsov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Anna Yu. Lazebnikova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Vladimir V. Laptev, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Mikhail L. Levitskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Jun Li, PhD (Education), Associate Professor, the Chinese University (Hong Kong)

Irina M. Logvinova, PhD (Education), Associate Professor (Russia)

Tatiyana Yu. Lomakina, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Aleksey V. Lubkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (History), Professor (Russia)

Mikhail A. Lukatskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Tigran E. Marinosyan, PhD (Philosophy) (Russia)

Vladimir V. Mironov, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Natalia N. Naydenova, PhD (Education) (Russia)

Nelya G. Nichkalo, Academician of the National Academy of Sciences of Ukraine, Dr. Sc. (Education), Professor (Ukraine)

Nikolay D. Nikandrov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Ekaterina E. Nikitina, PhD (Education), (Russia)

Anna K. Oreshkina, Dr. Sc. (Education), Associate Professor (Russia)

Anatoliy V. Ovchinnikov, Deputy Chief Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Dr. Sc. (Education) (Russia)

Irina M. Osmolovskaya, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Olga O. Petrashko, Executive Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika" (Russia)

Aleksandr Yu. Pentin, PhD (Physics and Mathematics) (Russia)

Mikhail L. Pustylnik, PhD (Chemistry) (Russia)

Georgiy A. Rudik, Dr. Sc. (Education), Professor (Montreal, Canada)

Elizabeth J. Sandell, PhD (Education), Professor, Minnesota State University (USA)

Alexey L. Semenov, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)

Vladislav V. Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Natalia L. Selivanova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Galina V. Sorina, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Evgeny N. Sulima, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

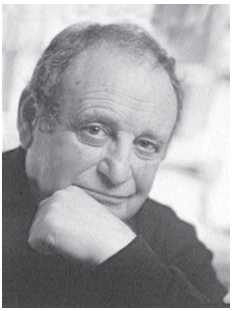
Irina A. Tagunova, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Evgeniy V. Tkachenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Chemistry), Professor (Russia)

Yakov S. Turbovskoy, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Lisa Vasquez, PhD (Education), Associate Professor, Viterbo University (USA)

Yuriy P. Zinchenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Psychology), Professor (Russia)



Нельзя расслабляться, друзья, нельзя расслабляться,
Себе позволяя ишачить, дурачить, влюбляться,
Вздыхать, подыхать, удивлять, самому удивляться,
Смеяться и плакать навзрыд… но нельзя расслабляться.

С. Р. Богуславский

Если ты хочешь быть надзирателем, можешь ничего не делать. Но если ты воспитатель, у тебя шестнадцатичасовой рабочий день без перерывов и без праздников, день, состоящий из работы, которую нельзя ни точно определить, ни заметить, ни проконтролировать,— и из слов, мыслей, чувств, имя которым— легион.

Януш Корчак

«Тяжелые условия, малая зарплата, неблагоприятные обстоятельства не оправдывают работу вполсилы. Настоящий учитель никогда не унизит себя халтурой.

Как бы ни складывалась жизнь в окружающей нас среде, хорошая школа всегда живет по законам Добра и Справедливости, по законам порядочных людей».

Из Кодекса Чести педагога 825-й школы

Статьи данного выпуска журнала представляют собой материалы конференции «Современное воспитание между глобальными вызовами и локальными практиками», организованную Институтом стратегии развития образования РАО совместно с Общественной палатой Российской Федерации.

В современных условиях уже не надо никого убеждать в важной роли воспитания в нашем обществе. К сожалению, многие годы принижения этой роли в образовании привело к утрате некоторых позиций как в теории воспитания, так и в его практике.

Сегодня важно понять, как воспитание способно ответить на вызовы, которые ему предъявляются общественным развитием, какие эффективные практики воспитания на разных уровнях (от образовательной организации до региональной системы образования) существуют.

Именно эти актуальные вопросы и рассматриваются на конференции. Часть из них нашли свое отражение в статьях данного выпуска журнала.

Прежде всего, это рассмотрение условий, в которых протекает процесс воспитания, насколько они благоприятны для его результативности и эффективности.

Важным является вопрос психолого-педагогического обеспечения процесса воспитания на разных уровнях образования.

Большинство статей посвящено рассмотрению воспитательной деятельности педагога. Безусловно, это не случайно. Педагог был и остается ключевой фигурой в реализации любых идей в воспитании. От его подготовки к воспитательной деятельности, квалификации, понимания проблем современного ребенка, подростка, молодого человека зависит успешность воспитания. Поэтому в статьях представлены разные аспекты его деятельности, подготовка педагога к данному виду деятельности в вузе, повышение квалификации педагога как воспитателя.

Особое внимание уделено современной практике воспитания, представлены авторские способы реализации теоретических идей.

Так, говорится о том, каким образом можно преодолеть разрывы между профессиональной подготовкой студентов к воспитательной деятельности и практикой образовательной действительности; пока-

зано, какие подводные камни для подготовки студентов таит в себе их волонтерская работа; рассмотрена специфика развития системы повышения квалификации с использованием цифровых технологий специалистов, работающих с детьми-сиротами и детьми, оставшихся без попечения родителей, с приемными семьями, с семьями в тяжелой жизненной ситуации, с семьями, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов с использованием; охарактеризованы результативные и эффективные практики влияния профессиональной общности на развитие личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя в системе дополнительного образования; рассмотрен потенциал сетевых профессиональных сообществ; воспитательный потенциал детского туризма.

Поднят важный и сложный вопрос педагогической экспертизы процесса воспитания.

Внимание к этим вопросам в статьях данного выпуска журнала позволит рассмотреть современное воспитание с новых позиций, предложить оригинальные решения его проблем.

Н.Л. Селиванова,
доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

УДК 37.013

ВОСПИТАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: БЛАГОПРИЯТНЫ ЛИ УСЛОВИЯ?

П. В. Степанов

доктор педагогических наук, заместитель заведующего лабораторией стратегии и теории воспитания личности, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: semya-2005@yandex.ru

Pavel V. Stepanov,
Dr, Deputy Head of the Laboratory of Strategy and Theory of Personality Upbringing, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education

И. В. Степанова

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории стратегии и теории воспитания личности, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: semya-2005@yandex.ru

Irina V. Stepanova
PhD Graduated, Senior Researcher, Laboratory of Strategy and Theory of Personality Upbringing, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education

В статье излагаются результаты исследования авторами проблемы существующих сегодня в современной школе условий для воспитания. Цель статьи — выявить факторы, которые способствуют и препятствуют реализации педагогами воспитательного потенциала их собственной профессиональной деятельности. Сделанные в статье выводы были получены при помощи таких методов как анализ научной литературы по проблеме исследования, анализ прошлого и современного опыта осуществления педагогами воспитательной деятельности в образовательных организациях, анкетирование и интервьюирование педагогов, применяемые для выявления наиболее распространенных проблем в организации воспитательной деятельности педагогов, включенное наблюдение за воспитательной деятельностью педагогов, а также рефлексия собственного опыта воспитательной деятельности, используемые для сопоставления и уточнения данных, полученных с помощью других методов. Авторы приходят к выводу, что главным препятствием, сдерживающим развитие сферы воспитания в современных школах России, является простая нехватка времени у педагогов. Это главный ресурс, которого недостает современному педагогу, а его отсутствие — главный демотивирующий педагога-воспитателя фактор. Данная проблема является следствием действия трех основных причин: принуждения педагога к большой учебной нагрузке, усилившегося в последние годы контроля профессиональной деятельности педагога и введения

Как цитировать статью: Степанов П. В., Степанова И. В., Воспитание в современной школе: благоприятны ли условия? // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 1 (58). С. 8–14.

обязательных для школ рейтинговых региональных и муниципальных мероприятий.

Ключевые слова: *воспитание, воспитательная деятельность, профессиональная мотивация, педагог, образовательная организация.*

Когда школьное воспитание становится сколь бы то ни было результативным? Ответ на этот вопрос, в общем-то, известен большинству работающих в школе специалистов: тогда, когда педагоги становятся для детей значимыми взрослыми — авторитетными, интересными, незаурядными. Опыт таких ярких воспитателей как А. С. Макаренко [2], В. Н. Сорока-Росинский [6], В. А. Сухомлинский [8], В. А. Караковский [4], Е. А. Ямбург [9], а также опыт очень многих современных педагогов это доказывает.

Но когда педагоги становятся для детей такими значимыми взрослыми? И на этот вопрос ответ дать не сложно: тогда, когда они начинают переживать чувство общности друг с другом, чувство принадлежности к некому объединяющему их общему кругу — любителей литературы, туристов-водников, театралов, футболистов, активистов поискового отряда, фанатов «настолок» и т.п.

Очевиден ответ и на следующий вопрос: когда у детей и педагогов может возникнуть такое чувство общности? Разумеется, тогда, когда они объединяются вокруг какой-то деятельности — деятельности увлекательной и для тех, и для других. Причем, не так уж и важно какая именно это деятельность — игра, спорт, туризм, творчество, досуговое общение… Важно, чтобы в школе и педагогам и детям было интересно вместе, чтобы их школьная жизнь была насыщена яркими, интересными, содержательными событиями.

Там, где детям и взрослым интересно, воспитывающее влияние педагога оказывается очень эффективным. И, что самое важное,— оно становится конкурентоспособным по отношению к влиянию улицы (которая иногда заставляет нас беспокоиться за своих детей) или ныне вездесущих гаджетов (которые иногда подобно сказочному Дементору всасывают в себя их жизненные силы).

В теории все как будто бы просто. Но почему же все так не просто на практике? Что мешает школе организовывать вместе с детьми такую деятельность, что мешает образовывать объединяющие их детско-взрослые общности, эффективно воспитывать? Есть ли в сегодняшней школе

благоприятные условия для этого? А вот с ними-то дела обстоят как раз не важно.

Сегодня мало кто будет спорить с тем, что главным действующим лицом внесемейного, общественного, воспитания является педагог — то есть тот специалист, который непосредственно работает с детьми в системе образования, культуры, спорта, в детских общественных организациях, тот, кто, собственно, осуществляет воспитательную деятельность. А эта деятельность, как убедительно показывает психологическая наука, побуждается и направляется соответствующим мотивом [1; 3; 5], который в воспитательной деятельности всегда совпадает с ее целью — развитием личности ребенка [7, с. 111–113].

Отсутствие этого мотива или его подмена другим приводит к имитации воспитания. Другими словами, воспитательный потенциал деятельности педагога не будет в полной мере реализован, если педагог проводит классные часы, ведет детей в поход, ставит с ними спектакль в первую очередь не ради развития личности ребенка, а ради, например:

— похвалы руководства,
— избегания санкций,
— накопления рейтинговых очков для школы,
— повышения стимулирующей части зарплаты…

Этим, кстати, воспитание отличается от деятельности представителей многих других профессий, где отсутствие соответствующей мотивации работника не обязательно негативно сказывается на результатах труда. Думаем, это плохая новость для поборников рейтингового оценивания и эффективных контрактов.

Но и это еще не все. Напрашивается вывод о том, что главный фактор развития воспитания следует искать не в какой-то новой системе региональных или муниципальных мероприятий для детей, не в новых технологиях или формах воспитания и не в новых образовательных стандартах — какими бы полезными они нам не казались. Главным фактором развития воспитания является воспитательная мотивация педагогов. Проще говоря, ни одно мероприятие не будет проведено с толком, ни одна технология не будет освоена и использована, ни один стандарт не будет реализован, если у педагога не будет развито соответствующей профессиональной мотивации. Сымитировать все это он прекрасно сможет, но действительно организовать воспитательный процесс без соответствующей внутренней мотивации — нет.

Итак, вопрос о благоприятных условиях для школьного воспитания тесно переплетается с вопросом о благоприятных условиях для профессиональной мотивации школьных воспитателей.

На протяжении последних нескольких лет мы проводим исследования воспитательной мотивации школьных педагогов и факторов, ей препятствующих, мешающих ей стать побуждающим импульсом воспитательной деятельности. Сами педагоги в качестве главного фактора, мешающего их воспитательной деятельности, обычно называли «чрезмерную внешнюю регламентацию их работы инструкциями и отчетами». Но в последние два года их ответы изменились. Теперь главным фактором называется нехватка времени.

Вот какие ответы наиболее часто встречаются в анкетах педагогов:

— «недостаток времени у учителя»,
— «высокая загруженность педагога»,
— «сумасшедшая учебная нагрузка»,
— «отсутствие времени на саморазвитие и повышение квалификации»,
— «отсутствие времени на классные часы»,
— «рутинная нагрузка»,
— «загруженность бюрократической работой»,
— «большая нагрузка — учителя с маленькой нагрузкой не выгодны школе».

Время сегодня — основной ресурс, которого катастрофически не хватает педагогу-воспитателю, а его отсутствие — основной демотивирующий фактор.

Что же крадет время педагога-воспитателя?

Во-первых, принуждение педагога к большой учебной нагрузке. Сегодня она часто доходит до 30 (а где-то и выше) часов. Большой ли толк будет от педагога к концу учебного дня, когда появляется возможность для организации увлекательной совместной деятельности детей и взрослых? Накопившаяся усталость — причина раздражительности, плохого настроения и, в конце концов, профессионального выгорания. Ни первое, ни второе, ни третье, как известно, не могут быть хорошими спутниками воспитания.

Увы, нынешняя система образования почти не оставляет и детям времени на интересную жизнь в школе. Мотивированная их часть загружена учебной программой (с 8 класса уже по 7 уроков, к которым добавляется зачастую учебно же ориентированная внеурочная деятель-

ность), репетиторами, готовящими их к сдаче ОГЭ или ЕГЭ (по оценкам опрошенных нами педагогов с репетиторами занимаются в Москве до 80%, а в провинции — до 60% старшеклассников), а также весьма объемными домашними заданиями после школы. Немотивированная же часть детей просто игнорирует школу как пространство учебного принуждения.

Во-вторых, это усилившийся в последние годы контроль профессиональной деятельности педагога. На предварительную подготовку к всевозможным проверкам, мониторингам, контролям качества (а также на последующую подготовку отчетной документации по итогам таких проверок) педагог вынужден тратить много времени на протяжении всего учебного года.

Более того, тотальный контроль формирует у педагога страх совершения ошибки. А это, как известно, сужает его творческий потенциал, столь важный в воспитании. Такой контроль провоцирует риск подмены мотивации, когда педагог стремится работать уже не ради получения собственно воспитательного результата, а ради похвалы начальства и избегания санкций.

В-третьих, это рейтинговые региональные и муниципальные мероприятия, в которых педагогам приходится принимать участие. По замыслу их разработчиков рейтинговые мероприятия и конкурсы должны стимулировать педагогов к воспитательной работе, направленной на развитие личности ребенка. К сожалению, часто это совсем не так. Способствуют ли личностному развитию ребенка, например, проекты, написанные педагогами или родителями за детей? А ведь именно такие псевдопроекты, как показывает практика, и вызываются к жизни рейтингами и конкурсами. Способствуют ли личностному развитию ребенка участие в таких, например, конкурсах как "Музеи, парки, усадьбы", где важнее правильно и быстро найти ответ на вопрос, чем неторопливо и без суеты пройтись по этим самым музеям, паркам и усадьбам, внимательно знакомясь с их тайнами, беседуя с экскурсоводами, останавливаясь перед теми экспонатами, которые ребенка действительно заинтересовали, а не теми лишь, что помогут быстро заполнить маршрутный лист и выполнить полученное задание? Погоня за рейтинговыми очками крадет драгоценное время у действительно работающего педагога и вынуждает его заниматься не теми делами, которые интересны детям и ему самому, а теми, которые отнесены к разряду рейтинговых.

Особенность работы современного педагога такова, что ему очень трудно бывает разграничить свое рабочее и свое свободное время. Первое часто накладывается на второе. И это не может не вызывать тревоги. Психологи из Университета Цюриха провели исследование [10], одним из результатов которого стал следующий вывод: работники, которые не имеют возможности четко разграничивать свою трудовую деятельность и свое свободное время, чувствуют себя гораздо хуже, чем те, кто, имея такую же нагрузку, все же может позволить себе отделить работу от отдыха. Люди чувствуют истощение, когда, например, часто берут работу на дом, часто думают о работе во время отдыха, готовятся к предстоящей работе в выходные дни или вечером.

Но ведь именно это и происходит с большинством педагогов. К их огромной нагрузке в школе и традиционной подготовке к урокам дома добавляется еще подготовка разного рода сопутствующей документации, поездки на рейтинговые мероприятия, необходимость освоения ресурсов «Электронной школы», общение с родителями в WhatsApp и т.д. и т.п. Педагоги часто просто не имеют возможности «переключиться» и восстановить свои силы. А плохое самочувствие идёт рука об руку с пониженной производимостью труда и снижением творческого потенциала. Увы, порочный круг замыкается.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073–00086–19–00 на 2019 год (проект «Разработка теоретических и методических основ подготовки будущих педагогов к воспитательной и профориентационной деятельности в системе общего и дополнительного образования»).

Литература

1. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, Академия, 2005. 352 с.
2. *Макаренко А. С.* Педагогическая поэма. М.: ИТРК, 2003. 736 с.
3. *Маслоу А.* Мотивация и личность. Издательство: Питер, 2016. 400 с.
4. Отечественная и зарубежная педагогика. Февраль 2016. Специальный выпуск.142 с.
5. *Поляков С. Д.* Психопедагогика воспитания и обучения. Опыт популярной монографии. М.: Новая школа, 2004. 299 с.
6. *Сорока-Росинский.* М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000. 224 с.
7. *Степанов П. В.* Структура воспитательной деятельности педагога. Монография. Изд-е 2-е, дополненное и перераб. М.: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2018. 212 с.
8. *Сухомлинский В. А.* Сердце отдаю детям. М.: Концептуал, 2016. 320 с.
9. *Ямбург Е. А.* Беспощадный учитель. Педагогика non-fiction. М.: Бослен, 2017. 464 с.
10. *Wepfer A., Allen T., Brauchli R., Jenny G., Bauer G.* Work-Life Boundaries and Well-

Being: Does Work-to-Life Integration Impair Well-Being through Lack of Recovery? // Journal of Business and Psychology. 2018. Vol. 33, Is. 6. P. 727–740. Retrieved from https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10869–017–9520-y (дата обращения: 24.02.2019)

UPBRINGING IN MODERN SCHOOL: ARE THE CONDITIONS FAVORABLE?

The article presents the results of the authors' research of the problems of the conditions for upbringing existing in modern school. The purpose of the article is to reveal the factors that promote and prevent teachers' realization of the upbringing potential of their own professional activity. The conclusions made in the article were obtained using such methods as: the analysis of scientific literature on the research problem, the analysis of the past and modern experience of teachers in upbringing activities in educational organizations, questioning and interviewing teachers used to identify the most common problems in the organization of upbringing activities of teachers, included observation of upbringing activities of teachers, as well as the reflection of their own upbringing experience, used to compare and refine data obtained by means of other methods. The authors conclude that the main obstacle hindering the development of the sphere of upbringing in modern Russian schools is just a lack of time for teachers. This is the main resource that the modern teacher lacks, and its absence is the main factor demotivating the teacher, who deals with upbringing. This problem is a consequence of the action of three main reasons: forcing a teacher to a large study load, intensified in recent years, the control of the teacher's professional activities and the introduction of rating-related regional and municipal events, obligatory for schools.

Keywords: upbringing, upbringing activity, professional motivation, teacher, educational organization.

References

- *Leont'ev A. N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M.: Smysl, Akademiya, 2005. 352 s. [In Rus].
- *Makarenko A. S.* Pedagogicheskaya poehma. M.: ITRK, 2003. 736 s. [In Rus].
- *Maslou A.* Motivaciya i lichnost'. Izdatel'stvo: Piter, 2016. 400 s. [In Rus].
- Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. Fevral' 2016. Special'nyj vypusk.142 s. [In Rus].
- *Polyakov S. D.* Psihopedagogika vospitaniya i obucheniya. Opyt populyarnoj monografii. M.: Novaya shkola, 2004. 299 s. [In Rus].
- *Soroka-Rosinskij.* M.: Izdatel'skij dom SHalvy Amonashvili, 2000. 224 s. [In Rus].
- *Stepanov P. V.* Struktura vospitatel'noj deyatel'nosti pedagoga. Monografiya. Izd-e 2-e, dopolnennoe i pererab. M.: ANO Izdatel'skij Dom «Pedagogicheskij poisk», 2018. 212 s. [In Rus].
- *Suhomlinskij V. A.* Serdce otdayu detyam. M.: Konceptual, 2016. 320 s. [In Rus].
- *Wepfer, A., Allen, T., Brauchli, R., Jenny, G.* & Bauer, G. (2018) Work-Life Boundaries and Well-Being: Does Work-to-Life Integration Impair Well-Being through Lack of Recovery? // Journal of Business and Psychology. 2018. Vol. 33, Is. 6 . pp. 727–740. Retrieved from https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10869–017–9520-y(data obrashcheniya: 24.02.2019).
- *Yamburg E. A.* Besposhchadnyj uchitel'. Pedagogika non-fiction. M.: Boslen, 2017. 464 s. [In Rus].

УДК 371

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВОСПИТАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. Т. Щелина

Доктор педагогических наук, профессор, декан психолого-педагогического факультета, заведующая кафедрой общей педагогики и педагогики профессионального образования, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал), г. Арзамас
E-mail: arz65@mail.ru

Tamara T. Shchelina
Dr.Sc. (Education), Professor, Dean of the Faculty of Psychology and Pedagogy, Head of the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Vocational Education, Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky, (Arzamas branch), Arzamas city, Russia

В статье рассматривается проблема организации воспитания младших школьников в меняющейся ситуации развития современного детства, психологии ребенка, происходящих в системе образования перемен. Представлены результаты анкетирования более 1000 учителей начальных классов — слушателей курсов повышения квалификации по проблемам реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Выявлены и охарактеризованы трудности педагогов, обусловленные их недостаточной психолого-педагогической компетентностью и отсутствием необходимой психологической помощи в решении сложных профессиональных задач и ситуаций взаимодействия с родителями по вопросам воспитания младших школьников. Предложена программа повышения квалификации педагогов, в основе которой взаимосвязь результатов развития и социализации ребенка, начиная с младенческого возраста до поступления в начальную школу и в период обучения в ней, включая подготовку к переходу в основное звено. Показана необходимость и целесообразность дополнительной подготовки педагогов начальной школы к психолого-педагогическому обеспечению воспитания младших школьников как

Как цитировать статью: Щелина Т. Т. Психолого-педагогическое обеспечение воспитания в контексте реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 1 (58). С. 15–24.

созданию благоприятных условий для развития личности современного ребенка.

Ключевые слова: *начальное образование, младший школьный возраст, воспитание, психолого-педагогическое обеспечение воспитания.*

Введение. Завершающееся десятилетие действия Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373) продолжает высвечивать новые проблемы и нюансы его реализации в реальной практике образовательных организаций и непосредственной деятельности педагогов. Свойственная отечественной системе подготовки педагогов ориентация на преподаваемый предмет в начале освоения ФГОС, с одной стороны, стабилизировала образовательный процесс и отчасти обеспечила психологическую защищенность учителей в иной ситуации профессиональной деятельности. С другой,— притормозила детальное осмысление методологических подходов, определяющих изменение роли педагога, смысла его деятельности, взаимодействия с детьми и родителями, образования в целом. Краткое знакомство с основными идеями ФГОС, его структурой, особенностями на методических объединениях учителей начальных классов, семинарах, курсах повышения квалификации на тот момент еще не способствовало глубокому проникновению в сущность системно-деятельностного подхода, который кардинально меняет ориентацию и назначение деятельности современного педагога. По истечении девяти лет реализации ФГОС НОО, сделав два выпуска младших школьников, педагоги начинают более осмысленно относиться к тому, что их задача заключается не в обучении детей чтению, письму, счету, а в обеспечении воспитания и развития у них качеств личности, отвечающих требованиям современного изменившегося и меняющегося общества.

Проблема воспитания в контексте реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования наиболее остро высвечивается в современных условиях в связи с несколькими обстоятельствами и сигнализирует о возрастающей потребности учителей в знаниях психологии различных категорий детей, способах конструктивного взаимодействия с коллегами, обучающимися, родителями, представителями организаций социального партнерства, надзорных и других структур.

Во-первых, существенно изменившиеся психология и социальная ситуация развития современного детства способствовали возникновению кризиса в сознании учителей, поиску новых смыслов и ценностей профессиональной деятельности и личностно-профессионального развития.

Во-вторых, стремительная демократизация образования, обеспечение доступности и равных для всех возможностей получения качественного образования привело к появлению в массовой школе различных категорий обучающихся, требующих специальных условий организации обучения, профессиональной помощи различных специалистов. В ситуации неподготовленности школы к необходимой педагогической деятельности (фактически — к коррекционно-адаптационному (по А. В. Мудрику) воспитанию) обнаружилась проблема переживания учителями профессиональной некомпетентности и личностной неполноценности.

В-третьих, возрастание требований к организации и результатам деятельности педагога при отсутствии методической, психологической помощи и поддержки, постоянное ощущение незащищенности со стороны государства и непосредственного руководства создают предпосылки эмоционального выгорания, а также угрозы психологической безопасности и здоровью педагога.

Целью настоящей статьи является обоснование необходимости и представление опыта подготовки учителей начальных классов к психолого-педагогическому обеспечению воспитания младших школьников в контексте реализации ФГОС НОО.

Методология и методы исследования. Теоретические предпосылки осмысления проблемы заложены:

— в трудах Л. И. Новиковой и ее последователей, рассматривающих воспитание как управление процессом развития личности;

— в теории социального воспитания А. В. Мудрика, в которой оно предполагает создание в воспитательной организации благоприятных условий для позитивных развития и духовно-ценностной ориентации личности;

— в исследованиях современных психологов (Е. В. Боякова, Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова, Д. И. Фельдштейн), раскрывающих особенности развития современного ребенка, сущностные изменения детской психологии;

— в работах, отражающих проблемы подготовки современных педагогов (Л. В. Абдалиной, К. А. Абульхановой-Славской, Е. П. Белозерцева,

Л. М. Митиной, А. В. Мудрика, В. А. Сластенина).

Обоснование необходимости и последующая разработка программ повышения квалификации осуществлялась на основе анализа результатов теоретического изучения проблемы, а также материалов анкетирования педагогов — слушателей курсов. Ежегодно поток участников курсов повышения квалификации, проводимых Нижегородским институтом развития образования с участием преподавателей Арзамасского филиала ННГУ им. Н. И. Лобачевского, составляет от 35 до 50 человек. Дополнительно проводимые курсы по инициативе образовательных организаций Нижегородской области насчитывают до 80 человек в год. За период с 2010 года в целом в анкетировании приняли участие более 1000 учителей начальных классов.

Результаты исследования, их обсуждение. Полученные результаты свидетельствуют о нескольких важных проблемах, осознание и помощь в решении которых стала основой дополнительной психолого-педагогической подготовки учителей к воспитанию современных младших школьников.

Первая проблема связана с пониманием сущности преемственности дошкольного и начального образования, а отсюда — взаимосвязи развития личности и социализации ребенка на этапе дошкольного и младшего школьного возраста. Часть педагогов (до 30%) занимают позицию неприятия и отторжения, эмоционального протеста относительно того, что не вписывается в доступный диапазон имеющихся средств педагогического воздействия, еще чаще взаимодействия с детьми, родителями, руководством.

Вторая проблема раскрывает консервативность содержательной характеристики понимания преемственности дошкольного и начального образования, что отражает традиционные представления и направления взаимодействия: согласование направлений работы по преемственности целей и задач дошкольного и начального образования; отбор содержания образования в ДОУ и в начальной школе; расширение набора методов обучения, поиск и апробация новых форм работы. Такое понимание преемственности (как одного из психолого-педагогических условий реализации ФГОС) свидетельствует о недооценке либо игнорировании психологического смысла целевых ориентиров дошкольного образования как предшествующей начальному образованию ступени.

Третья проблема отражает четко сформулированную педагогами

основную задачу и цель обеспечения преемственности дошкольного и начального образования в соответствии с ФГОС как «научить учиться». Для этого необходимы взаимосвязь и преемственность содержания обучения и воспитания, форм и методов образовательной работы, педагогических требований и условий воспитания детей в детском саду и начальной школе. Такое понимание педагоги обосновывают необходимостью освоения детьми универсальных учебных действий (личностных, коммуникативных, регулятивных, познавательных). Однако появление среди консервативно настроенных педагогов группы, которая считает, что для плавного перехода от детского сада к школе важно, в первую очередь, развитие ребенка: его способность и готовность овладевать учебной деятельностью, дает надежду на возможность переориентации цели, задач и содержания профессиональной деятельности современного учителя начальных классов.

Четвертая проблема позволяет констатировать недостаточную психолого-педагогическую грамотность и компетентность во взаимодействии с детьми и родителями при обнаружении психологической неготовности ребенка к обучению в школе, интеллектуального, эмоционального или поведенческого видов школьной дезадаптации.

Пятая проблема свидетельствует об отсутствии в образовательных организациях работы с педагогами, направленной на оказание им психологической поддержки в освоении новых форм организации образовательного процесса, конструктивных способов взаимодействия с его участниками, продуктивных приемов решения трудных профессиональных задач, конфликтных или кризисных ситуаций, профилактики эмоционального выгорания.

Следует отметить, что выявленные проблемы имеют вполне реальные причины и основания. В частности, с 2010 года психологи настойчиво обращают внимание на присущие современным дошкольникам неразвитость внутреннего плана действия и сниженный уровень любознательности и воображения, недоступность того, с чем легко справлялись их ровесники три десятилетия назад; недостаточную социальную компетентность 25% младших школьников, их беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты; обеднение и ограничение общения детей со сверстниками, рост явлений одиночества, отвержения; несформированность мотивов общения, сотрудничества и кооперации у значительной части детей и подростков [3].

Таким образом, на одном полюсе социально-психологическая реальность, на другом — портрет выпускника начальной школы, зафиксированный ФГОС как результат освоения образовательной программы.

Практика работы школьных психологов и социальных педагогов показывает, что причины возникающих у детей трудностей в адаптации к обучению в школе чаще всего скрыты в раннем и дошкольном детстве. Поэтому разработанная нами программа повышения квалификации педагогов основана на понимании и последующем использовании взаимосвязи результатов развития и социализации ребенка [5], начиная с младенческого возраста до поступления в начальную школу и в период обучения в ней, включая подготовку к переходу в основное звено. Выбранная стратегия построения программы обусловлена тем, что становление и развитие учебной деятельности как ведущей и самостоятельной базируется на инициативности, самостоятельности, креативности, любознательности, произвольности, сформированных в предыдущих периодах. В этом смысле раннее освоение программы первого класса, искусственное ускорение развития ребенка, излишнее увлечение школьными технологиями при игнорировании или недооценке игровой деятельности дошкольника не способствуют более легкой адаптации к школе, не помогают хорошо учиться.

Предложенный нами трехвекторный анализ стадий развития и социализации (определение проблемы ребенка и ее причин; определение тактики и стратегии взаимодействия с его родителями; определение задач и направлений работы с ребенком, родителями, сверстниками) [7] позволяет выделить главный ориентир психолого-педагогического обеспечения воспитания современных младших школьников — развитие инициативы и самостоятельности детей. Такой подход нами выбран неслучайно, поскольку реальный психологический возраст детей сегодня, как показывают исследования психологов, отстает на 1,5–2 года от паспортного. В плане создания благоприятных условий для развития личности это требует вернуться на предыдущий возрастной этап, доразвивать, в нашем случае, «предшественники» учебной деятельности параллельно с формированием учебной как ведущей, обеспечивающей все психологические новообразования младшего школьного возраста.

Ориентируясь на недостаточно развитую в раннем детстве самостоятельность, в начальной школе важно обеспечить в процессе воспитания поддержку возникающих у ребенка побуждений к началу какого-либо

дела, его способность и готовность к самостоятельным активным действиям, к принятию решений, сознательное, творческое их выполнение. Принципиально важно поддерживать активный интерес к работе других, исследование всего нового, а также внутреннее чувство собственной способности предпринимать активные действия. Реальность же показывает, что большую часть домашних заданий, поручений сегодня вместо ученика начальной школы выполняют родители, продолжая блокировать не только учебную, но и предыдущие ведущие виды деятельности.

Особое место в воспитании современного младшего школьника отводится доразвитию предметно-манипулятивной деятельности, блокированной в раннем детстве ограничением и запрещением брать интересующие ребенка предметы, подражать использованию их взрослым, участвовать в совместной с взрослыми и/или старшими детьми доступной домашней и другой деятельности. Именно поэтому так важны для младшего школьника рисование, лепка, мозаика, конструирование, элементы технического творчества, рукоделия и кулинарии, развивающие мелкую моторику и соответствующие мозговые структуры, отвечающие за произвольность [3]. В организации таких видов деятельности младшего школьника чрезвычайно важны поддержка и признание достигнутых результатов родителями, родственниками, знакомыми, педагогом, сверстниками, что закрепляет чувство успешности, веры в себя и свои возможности. На использовании воспитательного, развивающего потенциала таких деятельностей основывается и обеспечение адаптивного перехода выпускника начальной школы в среднюю (так называемый кризис перехода на многопредметное обучение).

Весьма важным моментом в воспитании современного ребенка, живущего в цифровом мире, становится создание условий и поддержка инициативы в выборе моторной деятельности — деятельности, позволяющей освоить навыки владения собственным телом, координацию движений, деятельностную, двигательную компетентность. Успешное освоение моторики тела на этапе от 4 до 6 лет — основа инициативности и предприимчивости, ее недостаточная сформированность — гарантия чувства вины, неумелости, неуспешности. Поддержка ее и дальнейшее развитие у младшего школьника способствуют его компетентности — в деятельности и познании окружающего мира, природы, себя, в общении и взаимодействии.

Особо отметим роль игры как ведущего вида деятельности, форми-

рующего и закрепляющего у ребенка-дошкольника все психологические новообразования, в том числе и предпосылки готовности к обучению в школе. Психологи, утверждают, что игра только тогда игра, когда есть воображаемая ситуация, роль, а играющий — субъект собственной деятельности, т.к. он сам конструирует игру по своему замыслу [2] в отличие от дидактической игры. В контексте психолого-педагогического обеспечения воспитания младших школьников важен развивающий потенциал режиссерской игры — самостоятельно придуманные маленькие сюжеты, которые принадлежат самому ребенку — его воле, его желанию, его замыслу. Такая игра уже в 2–3 года развивает у ребенка способность видеть целое раньше частей, что является основой самой игры и воображения. Образно-ролевая игра отличается от других появлением умения перевоплощаться, после ее освоения зарождается сюжетно-ролевая игра, в которой ребенок начинает осваивать социальные отношения людей, характерные для того общества, в котором он живет, ориентируясь, в первую очередь, на родителей и тех взрослых, кто чаще находится рядом.

Особо отметим в русле обсуждаемой проблемы обеспокоенность психологов так называемым «уходом» сюжетно-ролевой игры из жизни современного ребенка. Согласно экспериментальным исследованиям, наивысшего уровня развития (по Д. Б. Эльконину) сюжетно-ролевая игра у дошкольников 6–7 лет не достигает. Следовательно, как отмечает Е. В. Боякова, «не формируются на должном уровне школьная мотивация, обобщение, умение планировать, строить взаимоотношения со сверстниками. Результат — снижение показателей готовности к обучению в начальной школе» [1]. При этом дополнительным отягчающим фактором является уменьшение и обеднение сюжетов для игры, которые дети могли бы черпать из общения с родителями, из семьи. В результате появились дети (подростки, юноши), не желающие взрослеть, избегающие правил взрослой жизни [4].

С приближением этапа начальной школы игра развивается, в ней появляются правила, освоение которых помогают научиться «договариваться между собой, уступать друг другу; слышать товарища, продолжать его мысль, владеть коллективной учебной деятельностью» [2]. Неслучайно готовность к обучению в школе проверяется, в том числе, и по умению играть в игры с правилами, которые формируют определенные параметры произвольности поведения. Они характеризуют (по Д. Б. Эльконину)

умения детей сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия; ориентироваться на заданную систему требований; внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме [6]. В этой связи содержательное насыщение и технологическое обеспечение воспитания младших школьников игрой становится одним из условий успешного развития личности и освоения позитивного социального опыта, профилактики школьной и впоследствии социальной дезадаптации в целом.

Заключение. Обсуждение итогов освоения учителями программного материала курсов, совместный анализ выполненных ими социально-педагогических проектов, дискуссии и поиск решения трудных профессиональных задач и ситуаций взаимодействия в процессе воспитания младших школьников свидетельствуют о необходимости подобной работы. Ее востребованность и результативность оцениваются педагогами с позиций профилактики эмоционального выгорания, повышения их психолого-педагогической компетентности в реализации ФГОС НОО.

Литература

1. *Боякова Е. В.* Особенности развития современного ребенка // Педагогика искусства: электронный научный журнал учреждения Российской академии образования «Институт художественного образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.art-education.ru/electronic-journal/osobennosti-razvitiya-sovremennogo-rebenka (дата обращения: 10.03.2019).

2. *Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е.* Психология игры: культурно-исторический подход. М.: Левъ, 2017. 344 с.

3. *Фельдштейн Д. И.* Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.rsu.edu.ru/wp-content/uploads/2011/02/19.pdf (дата обращения: 10.03.2019).

4. *Фельдштйен Д. И.* Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Бюллетень Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации. 2010. № 4. С. 20–32.

5. *Щелина Т. Т.* Проблема преемственности дошкольного и начального образования в контексте психолого-педагогического сопровождения развития инициативы и самостоятельности детей // Актуальные проблемы преемственности дошкольного и начального образования: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (22–23 ноября 2018 г.) / отв. ред. О. В. Власкова, науч. ред. Е. В. Клюева, Е. А. Жесткова. Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2019. С.271–282.

6. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М.: Владос, 1999. 360 с.

7. *Эриксон Э. Г.* Детство и общество. Изд. 2-е, перераб. и доп. / пер. с англ. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ENSURING OF UPBRINGING IN THE CONTEXT OF REALIZATION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF THE PRIMARY GENERAL EDUCATION

The article deals with the question of the organization of education of younger schoolchildren under the conditions of the changing situation of modern childhood, child psychology, also the changes taking place in the education system. The results of a survey of more than 1,000 primary school teachers attending advanced training courses concerning the implementation of the Federal State Educational Standard of primary education are presented. The difficulties of teachers due to their lack of psychological and pedagogical competence and the lack of necessary psychological assistance in solving complex professional problems and situations of interaction with parents concerning the education of younger schoolchildren are identified and characterized. The program of professional development of teachers, based on the relationship of the results of children development and socialization, from infancy to primary school period and during the period of training and studying, including preparation for the transition to the main link. The necessity and expediency of additional training of primary school teachers connected with psychological and pedagogical support of primary school education as the creation of favorable conditions for the development of the personality of the modern child is also shown.

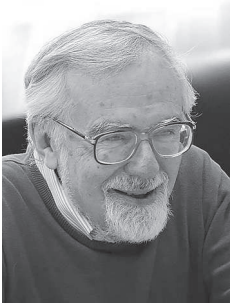
Keywords: primary education, primary school age, education, psychological and pedagogical support of education.

References

- *Boyakova E. V.* Osobennosti razvitiya sovremennogo rebenka // Pedagogika iskusstva: e`lektronny`j nauchny`j zhurnal uchrezhdeniya Rossijskoj akademii obrazovaniya «Institut xudozhestvennogo obrazovaniya» [E`lektronny`j resurs]. Rezhim dostupa: http://www.art-education.ru/electronic-journal/osobennosti-razvitiya-sovremennogo-rebenka. (data obrashcheniya: 10.03.2019).
- *E`l`konin D. B.* Psixologiya igry`. M.: Vlados, 1999. 360 s. [In Rus].
- E`rikson E`.G. Detstvo i obshhestvo. Izd. 2-e, pererab. i dop. / per. s angl. SPb.: Lenato, ACT, Fond «Universitetskaya kniga», 1996. 592 s. [In Rus].
- *Fel`dshtejn D. I.* Glubinny`e izmeneniya sovremennogo detstva i obuslovlennaya imi aktualizaciya psixologo-pedagogicheskix problem razvitiya obrazovaniya [E`lektronny`j resurs]. Rezhim dostupa: https://www.rsu.edu.ru/wp-content/uploads/2011/02/19.pdf. (data obrashcheniya: 10.03.2019).
- Fel`dshtejn D. I. Prioritetny`e napravleniya psixologo-pedagogicheskix issledovanij v usloviyax znachimy`x izmenenij rebenka i situacii ego razvitiya // Byulleten` Vy`sshej attestacionnoj komissii Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii. 2010. № 4. S.20–32. [In Rus].
- *Kravczov G. G., Kravczova E. E.* Psixologiya igry`: kul`turno-istoricheskij podxod. M.: Lev``, 2017. 344 s. [In Rus].
- *Shhelina T. T.* Problema preemstvennosti doshkol`nogo i nachal`nogo obrazovaniya v kontekste psixologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya razvitiya iniciativy` i samostoyatel`nosti detej // Aktual`ny`e problemy` preemstvennosti doshkol`nogo i nachal`nogo obrazovaniya: sbornik statej uchastnikov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodny`m uchastiem (22–23 noyabrya 2018 g.) / otv. red. O. V. Vlaskova, nauch. red. E. V. Klyueva, E. A. Zhestkova. Arzamas: Arzamasskij filial NNGU, 2019. C.271–282. [In Rus].

УДК 371

СОВРЕМЕННЫЙ ПОДРОСТОК В КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ: ОПЫТ ЭКСПОЗИЦИИ



С. Д. Поляков

доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии УлГПУ им. И. Н. Ульянова (Ульяновск, Россия)
sdpolyakov@mail.ru

Sergey D. Polyakov
Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk

Статья посвящена методологическим и эмпирическим основаниям исследования современного российского подростка в культуро-образовательном контексте. Характеризуется авторское видение возможной педагогическо-психологической концепции такого анализа. Приводятся результаты пилотажного исследования, посвящённого сравнению психологических особенностей «поколения Z» и пограничного поколения Z-Y. Приводятся также, корреспондирующие с первым исследованием, данные о представленности в сознании учителей способов педагогической работы на уроке. Ставится вопрос о необходимости анализа релевантности — нерелевантности «идеологии» ФГОС особенностям современных подростков.

Ключевые слова: *Школьная повседневность. Культура. Современный подросток. «Поколение Z». Массовая педагогическая практика. ФГОС.*

1. Проблематизация

В российской школьной повседневности второго десятилетия 21 века пересеклись три реальности: традиционное для российского образования устройство школьной жизни; инновационное образование в форме введения ФГОС и отражение в школьной реальности социокультурных вызовов, связанных с информационно-коммуникативной революцией. Однако

Как цитировать статью: Поляков С. Д. Современный подросток в культурно-образовательном контексте: опыт экспозиции // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 1 (58). С. 25–33.

более-менее убедительных данных о школьной повседневности в условиях введения ФГОС и социокультурных вызовов образованию — немного.

Но проблема не только в факте немногочисленности таких исследований. Относительно слаба их методологическая проработка. Поэтому наше описание исследования некоторых особенностей современной школьной повседневности предваряется прояснением его методологических оснований.

Основаниями нашего исследования являются культурно-исторический, в смысле Л. С. Выготского [2; 4] и феноменологический [20] подходы.

Согласно культурно-историческому подходу человек как природное существо становится социальным человеком, осваивая и создавая социальные формы своей активности (прежде всего деятельность и общение). Они (эти формы) предъявляются и порождаются в виде культурных образцов (знаков, способов действий, символов)

Освоение и порождение социальных форм происходит в процессе взаимодействия человека с другими людьми, в частности ребёнка со взрослым. Такое взаимодействие имеет задаваемое культурой содержание и культуропорожденный способ существования.

Факт непосредственного взаимодействия человека с другими людьми в рамках определенных пространственных и временных границ обозначается понятием ситуация.

Ситуация взаимодействия ребенка с другим человеком есть «живая» ситуация, характеристики и особенности которой развертываются в определённой мере спонтанно (на основе механизма самоорганизации), то есть не имеют заранее заданных пространственно-временных границ.

Общие эмоции и близкие смыслы (личные ценности) участников данной ситуацией делают ее событийной, то есть значимой для действующих в ней лиц [5; 6;19; 23].

Педагогический взгляд на эти процессы можно трактовать в качестве воспитания, точнее социального воспитания. [10].

Единицей анализа культурно-исторического подхода к социальному воспитанию является детско-взрослая общность как выработанная культурой форма существования детско-взрослого взаимодействия, в которой взрослый находится в той или иной мере в педагогической (воспитательной) позиции. [19; 23].

Современная культура выполняет функции как сохранения социальности, так и ее изменения. Соответственно в освоении и порождении

культуры ребенком стоит разводить поддержку консервативного (сохранного) слоя культуры и инновационного.

Реализация в социальном воспитании и образовании консервативной функции российской культуры предполагает удержание таких норм, умений, ценностных ориентиров как компетентность в традиционной практической (бытовой) сфере; значимость взросления (взросление как ценность); ценность исторической культуры (восприятие себя как принадлежащего к культуре и традициям своего народа) и др.

Реализация в социальном воспитании инновационной функции культуры предполагает освоение и порождение культурных форм сетевых интернет-взаимодействий; освоение культурных форм рыночных взаимодействий; порождение и освоение культурных форм внерыночных взаимодействий (типа волонтерства и т.п.) и пр.

Формами развития растущего человека являются взаимопорождающие и взаимоопределяющие процессы самоопределения в культуре, становления компетентности как личностного знания и становления различных видов социальной идентичности [13].

Самоопределение, компетентность (как личное знание) и идентичность — взаимосвязаны. Развивая один из этих процессов, мы, как правило (в силу системности личностного мира человека), получаем эффекты в других процессах.

Педагогический процесс — это развивающееся взаимодействие взрослых и детей, в котором взрослый занимает педагогическую позицию, как более-менее осознанную направленность своей активности в данном взаимодействии на цели обучения и воспитания [14;19].

Эти цели задаются образовательной системой, и преломляются через личное понимание взрослым как педагогом смысла своих педагогических устремлений.

Современная социокультурная и социообразовательная ситуации проблематизирует оба «полюса» этого взаимодействия:

— со стороны ребёнка: как изменения в психическом и личностном мире современного школьника, обусловленного радикальными социокультурными трансформациями, отражаются в «школьном» поведении и переживаниях подростка и старшеклассника;

— со стороны педагога: насколько его педагогические действия и педагогические смыслы соответствуют — не соответствуют этим изменениям в ребенке.

2. Первая проблематизация

Первая проблематика актуализировалась в отечественном психолого-педагогическом знании, начиная с известных текстов Д. И. Фельдштейна [22], и нашла развитие в ряде социальноантропологических, психологических, педагогических работ последнего времени [9; 10; 12; 13].

Из зарубежных исследований данного феномена выделим международное исследование «цифрового поколения» [25], а также концепцию поколений [24].

Культурология и социология рассматривают поколение как субъект социально-культурной деятельности социальных групп (профессиональных и непрофессиональных), вплоть до общества в целом по отбору культурных новаций; сохранению, распространению и общественному использованию всех видов культурных ценностей [8].

Согласно Е. Шаис и Е Никонова [11] поколения, соответствующие типологии Хоува-Штрауса можно маркировать такими российскими историческими событиями:

— для поколения беби-бумеров: советская «оттепель», покорение космоса, СССР — мировая супердержава, «холодная война », единые стандарты обучения, гарантированность медицинского обслуживания;

— для поколения X: продолжение «холодной войны», перестройка, война в Афганистане;

— для поколения Y: распад СССР, теракты и военные конфликты, мобильные телефоны и интернет как повседневность, бренды;

— для поколения Z соответствующие события могут быть обозначены в виде образов-метафор: «интернет был всегда», «Путин был всегда», «Крым-наш» [15].

В контексте концепции поколений [9; 11] интерпретируют современных подростков и старшеклассников как представителей «поколения Z».

Люди, рожденные на стыке поколений, относятся к переходному «эхо-поколению». Они обладают ценностями как предшествующей и той, и другой группы.

Количество текстов, в которых используется термин «поколение Z», и приводятся его разнообразные поведенческие, когнитивные, личностные особенности стремительно нарастает. Но большая часть этих текстов апеллирует не к российским исследованиям, а к мнениям зарубежных аналитиков и к зарубежным эмпирическим данным.

Насколько достоверны приводимые в этих текстах характеристики для

современных российских подростков и юношей? Насколько названные в них особенности распространены в поколении? Не являются ли они переписанными «на новом языке» вечными характеристиками возраста? Каков вклад культур в распространённость этих особенностей? — Вот только некоторые вопросы, которые можно поставить в отношении данных текстов.

Проведённое нами исследование предполагает определённые шаги в конкретизации и уточнении данных о российских представителей «поколения Z».

Нами были опрошены 60 школьника (возраст 14–15 лет), отнесённых нами к «поколению Z», и 60 студентов (возраст 18–19 лет), отнесенных к пограничной поколенческой группе («поколению Y-Z»).

Метод исследования — анкетный опрос. При обработке данных применялся критерий Манна-Уитни.

Обнаружены значимые различия (на уровне 0,01) для утверждений опросника: «Я начал пользоваться интернетом еще до школы», «Я начал пользоваться сотовым телефоном еще до школы», «У меня больше друзей в «сети», чем в реальной жизни», «Свободное время я предпочитаю проводить, общаясь по сотовому телефону или в «мессенджерах» («лидеры» –14–15-летние школьники), а также утверждений: «Родители являются для меня авторитетом, т.к. у них больше знаний и опыта», «Я обычно получаю ответы на интересующие меня вопросы от родителей», «Свободное время я предпочитаю проводить вместе с друзьями или родными людьми» («лидеры» –18–19 летние студенты) [3; 15].

Полученные результаты дают основания для нескольких вариантов интерпретации данных:

— в исследовании отражены типовые черты выделенных поколенческих групп.

— в приведённых результатах выражены особенности только некоторой части изучавшихся поколенческих групп.

— в полученных данных отражены в новых социокультурных терминах «классические» черты подросткового возраста и ранней юности.

Проверка этих версий — новая задача данного исследования.

3. Вторая проблематизация

Вторая проблематика исходит из понимания основных идей, документов и практики введения ФГОС среднего общего образования

как педагогического выражения деятельностного подхода в обучении и воспитании.

В опубликованных работ по этой проблематике в большей мере присутствует проектно-методическое чем исследовательское начало [1].

В нашем исследовании приёмов организации учебной работы на уроках приняло участие 1730 педагогов работающих в 6–9 классах общеобразовательной школ

В данном исследовании для нас существенным был феноменологический подход, интерпретирующий предмет исследования как факты сознания человека.

Изучалось как представлены способы работы на уроке в сознании опрашиваемых педагогов.

Выявлялась частоты использования приёмов организации учебной работы, стимулирующих относительно пассивную позицию и стимулирующих относительно активную позицию [16].

Предлагался с такой «набор» оценок: применение соответствующего приёма более чем на 80% уроков, на 50–80% уроков, на 30–50% уроков, на 10–30% уроков, менее чем на 10% уроков.

Результаты исследования:

— «видят» более чем на половине своих уроков формы работы, стимулирующие пассивную позицию учеников,— 60,3% учителей;

— «видят» более чем на половине своих уроков формы работы, стимулирующие активность учеников — 42,2% учителей (применение статистических методов анализа результатов показало, что эти различия достоверно на 1%-м уровне значимости (применялся критерий φ-Фишера);

— при использовании более «сильных» границ (применение данного приёма, более чем на 80% уроков) — различия ещё более достоверны.

Эти результаты указывают на слабую представленность в сознании и действии опрошенных учителей «идеологии» деятельностного подхода, на который ориентирует Федеральный государственный стандарт общего образования.

4. Заключение

На пересечении первой и второй тематик находится проблема корреспонденции — не корреспонденции психологических особенностей современных школьников и массовой педагогической практики.

Значимых работ о соотношении психологических особенностей современных подростков и педагогических систем, практик, подходов немного.

Из зарубежных работ выделим посвящённую этому книгу Дж Коатс. [7].

Из отечественных разработок отметим "разведывательный" материал А. В. Сапа [17].

Педагогический (точнее социально-педагогический) взгляд на эту проблематику состоит в анализе проявлений школьников относящихся к поколению Z в школьной повседневности и соотнесение практики преподавания в соответствующих классах с этими особенностями. (За этой темой стоит частный вопрос об отражении в преподавании массового учителя идеологии ФГОС).

Гипотетически, на основании отдельных наблюдений, суждений и частных исследований можно предположить, что одной из трудностей подростковой школы является нестыковка некоторых особенностей современных подростков, фиксирующихся в концепции «поколения Z» и преобладающих в массовой педагогической практике способов работы.

Исследование поддержано грантом РФФИ № 18–013–00853.

Литература

1. *Асмолов А. Г.,* Бурменская Г В., Володарская И. А. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для. М.: «Просвещение» 2014, 159 с.
2. *Асмолов А. Г.* Сложный человек как вызов педагогике возможностей // Поволжский педагогический поиск. 2018. No1 (23). С. 13–19.
3. *Белозерова Л. А., Поляков С. Д., Жидяева О. О.* Социокультурные особенности поколения Z: опыт эмпирического исследования. // Поволжский педагогический поиск. 2018. No3 (25). С. 16–23.
4. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / М.: Педагогика, 1982. 504 с.
5. *Григорьев Д. В.* Детско-взрослая общность в образовании: не потерять смысл // Народное образование. 2015. No 4. С. 167–170.
6. *Исаев Е. И., Слободчиков В. И.* Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах.»: Издательство ПСТГУ; Москва; 2013. 256 с.
7. *Коатс, Дж.* Поколения и стили обучения. / Пер. с англ. Л. Е. Колбачева.— М.: МАПДО — Новочеркасск: НОК, 2011. 121 с.
8. *Мангейм К.* Проблема поколений // Новое литературное обозрение, 1998. No 2 (30). С. 7–47.
9. *Мирошкина М. Р.* X, Y, Z. Теория поколений. Новая система координат // Вопросы воспитания. 2014. № 2. С. 50–57.
10. *Мудрик А. В.* Социализация человека. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. 736 с.

11. *Никонов Е., Шамис Е.* Теория поколений. Необыкновенный Икс. Изд.дом Университета «Синергия». 2017. 140 с.

12. *Плешаков В. А.* Теория киберсоциализации человека. М.: МПГУ; «Homo Cyberus», 2011. 400 с.

13. *Поляков С. Д.* Основы педагогическо-психологической теории социального воспитания //Известия Саратовского университета. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5, вып. 3 (19). С. 260–268.

14. *Поляков С. Д.* Психопедагогика школы. Ульяновск: УлГПУ, 2011. 320 с.

15. *Поляков С. Д., Кривцова Н. С.* Поколение Z и практики образования: постановка проблемы Поволжский педагогический поиск. 2018. No3 (25). С. 24–31.

16. *Поляков С. Д., Семикашева И. А., Стрюкова Г. А.* Повседневная деятельность современного учителя: опыт междисциплинарного исследования // вестник РГНФ. 2014. No1. С. 165–174.

17. *Сапа А. В.* Поколение Z — поколение эпохи ФГОС // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. No. 2. С. 24–30.

18. *Собкин В. С.* Подросток: включенность в сетевое взаимодействие и отношение к образованию // Коммуникации. Медиа. Дизайн, том 2. № 2. с. 99–113.

19. *Степанов П. В.* Структура воспитательной деятельности. Автореф. дис. на соискание ученой степени доктора педагогических наук Москва 2018. 40 с.

20. *Улановский А. М.* Феноменологический метод в психологии, психиатрии и психотерапии // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Выпуск 1. С. 130–150.

21. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования Утв. приказом Минобрнауки РФ от 17 декабря 2010 г. No 1897. URL: http://www.beledu.ru/storage/files/obschee_obrazovanie/fgos/fgos_ooo31122015.pdf (дата обращения: 15.03.2019).

22. *Фельдштейн Д. И.* Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума. // Психологическая наука и образование. 2012.No 1. С. 18–32.

23. *Шустова И. Ю.* Технологии воспитания школьников с ориентацией нарефлексивный подход. М.: Сентябрь. 2016. 192 с.

24. *Howe N., Strauss W.* Generations: The History of Americas Future, 1584 to 2069. N.Y.: Quill William Morrow, 1991. 544 p.

25. *Palfrey J., Gasser U.,* Born digital: Understanding the first generation of digital natives. New York, NY, US: Basic Books, 2008. 375 p.

MODERN ADOLESCENT IN THE CULTURAL AND EDUCATIONAL CONTEXT: EXPERIENCE OF EXPOSURE

Abstract: The article is devoted to the methodological and empirical foundations of the study of the modern Russian teenager in a culture-educational context. The author's vision of a possible pedagogical-psychological concept of such an analysis is characterized. The paper presents the results of a pilot study on the comparison of the psychological characteristics of the “generation Z” and the borderline generation Z-Y. Corresponding with the first study, data on the representation in the minds of teachers of methods of pedagogical work in a lesson are also given. The question is raised about the need to analyze the relevance — the irrelevance of the “ideology” of the FGOS to the characteristics of modern adolescents.

Keywords: School daily life. Culture Modern teenager. "Generation Z". Mass pedagogical practice. GEF.

References

- *Asmolov A. G.,* Burmenskaya G V., Volodarskaya I. A., Karabanova O. A., Salmina N. G., Molchanov S. V. Formirovaniye universal'nykh uchebnykh deystviy v osnovnoy shkole: ot deystviya k mysli. Sistema zadaniy: posobiye dlya. M.: «Prosveshcheniye» 2014. 159 s. [In Rus].
- *Asmolov A. G.* Slozhnyy chelovek kak vyzov pedagogike vozmozhnostey // Povolzhskiy pedagogiches-

kiy poisk. 2018. No1 (23). S. 13–19. [In Rus].
- *Belozerova L. A., Polyakov S. D., Zhidyayeva O. O.* Sotsiokul'turnyye osobennosti pokoleniya Z: opyt empiricheskogo issledovaniya. // Povolzhskiy pedagogicheskiy poisk. 2018. No3 (25). S. 16–23. [In Rus].
- Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya Utv. prikazom Minobrnauki RF ot 17 dekabrya 2010 g. No 1897. URL: http://www.beledu.ru/storage/files/obschee_obrazovanie/fgos/fgos_ooo31122015.pdf (data obrashcheniya: 15.03.2019).
- Fel'dshteyn D. I. Psikhologo-pedagogicheskaya nauka kak resurs razvitiya sovremennogo sotsiuma. // Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye. 2012. No 1. S. 18–32. [In Rus].
- Grigor'yev D. V. Detsko-vzroslaya obshchnost' v obrazovanii: ne poteryat' smysl // Narodnoye obrazovaniye. 2015. No 4. S. 167–170. [In Rus].
- *Howe N., Strauss W.* Generations: The History of Americas Future, 1584 to 2069. N.Y.: Quill William Morrow, 1991. 544 p.
- *Isayev Ye.I., Slobodchikov V. I.* Psikhologiya obrazovaniya cheloveka: Stanovleniye sub"yektnosti v obrazovatel'nykh protsessakh.»: Izdatel'stvo PSTGU; Moskva. 2013. 256 s. [In Rus].
- Koats, Dzh. Pokoleniya i stili obucheniya. / Per. s angl. L. Ye. Kolbacheva.— M.: MAPDO — Novocherkassk: NOK, 2011. 121 s. [In Rus].
- *Mangeym K.* Problema pokoleniy // Novoye literaturnoye obozreniye, 1998. No 2 (30). S. 7–47. [In Rus].
- *Miroshkina M. R.* X, Y, Z. Teoriya pokoleniy. Novaya sistema koordinat // Voprosy vospitaniya. 2014. № 2. S. 50–57. [In Rus].
- *Mudrik A. V.* Sotsializatsiya cheloveka. M.: Izd-vo Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo in-ta, 2011. 736 s. [In Rus].
- *Nikonov Ye., Shamis Ye.* Teoriya pokoleniy. Neobyknovennyy Iks. Izd.dom Universiteta «Sinergiya». 2017. 140 s. [In Rus].
- *Palfrey J., Gasser U.,* Born digital: Understanding the first generation of digital natives. New York, NY, US: Basic Books, 2008. 375 p.
- *Pleshakov V.*A, Teoriya kibersotsializatsii cheloveka. M.: MPGU; «Homo Cyberus», 2011. 400 s. [In Rus].
- *Polyakov S. D.* Osnovy pedagogichesko-psikhologicheskoy teorii sotsial'nogo vospitaniya //Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. 2016. T. 5, vyp. 3 (19). S.260–268. [In Rus].
- *Polyakov S. D.* Psikhopedagogika shkoly. Ul'yanovsk: UlGPU, 2011. 320 s. [In Rus].
- *Polyakov S. D., Krivtsova N. S.* Pokoleniye Z i praktiki obrazovaniya: postanovka problemy Povolzhskiy pedagogicheskiy poisk. 2018. No3 (25). S. 24–31. [In Rus].
- *Polyakov S. D., Semikasheva I. A., Stryukova G. A.* Povsednevnaya deyatel'nost' sovremennogo uchitelya: opyt mezhdistsiplinarnogo issledovaniya.// vestnik RGNF. 2014. No1. S.165–174. [In Rus].
- *Sapa A. V.* Pokoleniye Z — pokoleniye epokhi FGOS // Innovatsionnyye proyekty i programmy v obrazovanii. 2014. No. 2. S. 24–30. [In Rus].
- *Shustova I.*YU. Tekhnologii vospitaniya shkol'nikov s oriyentatsiyey narefleksivnyy podkhod. M.: Sentyabr', 2016. 192 s. [In Rus].
- *Sobkin V. S.* Podrostok: vklyuchennost' v setevoye vzaimodeystviye i otnosheniye k obrazovaniyu // Kommunikatsii. Media. Dizayn, tom 2, № 2, s. 99–113. [In Rus].
- *Stepanov P. V.* Struktura vospitatel'noy deyatel'nosti. Avtoref. dis. na soiskaniye uchenoy stepeni doktora pedagogicheskikh nauk Moskva. 2018. 40 s. [In Rus].
- *Ulanovskiy A. M.* Fenomenologicheskiy metod v psikhologii, psikhiatrii i psikhoterapii // Metodologiya i istoriya psikhologii. 2007. T.2. Vypusk 1. S. 130–150. [In Rus].
- *Vygotskiy L. S.* Sobraniye sochineniy: V 6-ti t. T. 2. Problemy obshchey psikhologii / M.: Pedagogika, 1982. 504 s. [In Rus].

УДК 371

А. И. Григорьева

кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии, воспитания и дополнительного образования детей и молодежи ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области», г. Тула, e-mail: gou.ipk@tularegion.ru

***Alevtina I. Grigorieva,** PhD (Education), Associate Professor , Head of Children and Youth Psychology, Personal Development and Additional Education Department of Tula Region Teaching Staff Skills Development and Retraining Institute, Tula,*

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье предпринята попытка содержания воспитательной деятельности педагога дополнительного образования детей, основ личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования как субъекта развития личности ребенка. Статья содержит материалы, раскрывающие разные уровни профессиональной деятельности педагога дополнительного образования в контексте реализации воспитательного потенциала.

Ключевые слова: *педагог дополнительного образования детей, позиция, ценности, личность ребенка, личность педагога, позиционное взаимодействие воспитателя и воспитанников.*

Согласно Стратегии развития воспитания Российской Федерации на период до 2025 года задача развития творческой личности в процессе обучения и воспитания является одной из социально значимых задач современного развития российского общества [11]. В качестве главной цели образования названо становление саморазвивающейся и самоопределяющейся личности, которая способна к открытому, творческому взаимодействию с обществом и государством на основе гуманистических ценностей.

Личность ребенка в дополнительном образова-

Как цитировать статью: Григорьева А. И. Воспитательный потенциал профессиональной деятельности педагога дополнительного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 1 (58). С. 34–41.

нии формируется в реальной продуктивной творческой деятельности, приобщается к большому и настоящему. Эта среда творчества, самоопределения ребенка, создаваемая им самим. Дополнительное образование является средством расширения культурного пространства самой личности, постоянно стимулирует ее к творческому развитию. Весь процесс дополнительного образования направлен на саморазвитие, самовоспитание личности, ее деятельностное воплощение. И реальная продуктивная деятельность ребенка является основой дополнительного образования. Еще не менее важно, что дополнительное образование предоставляет особые возможности для удовлетворения мотивационной сферы ребенка. Оно реально способствует его культурному самоопределению и саморазвитию. Что особенно важно, дополнительное образование — это сфера развития личностного и индивидуального почерка ребенка сообразно его возможностям.

Один из организаторов дополнительного образования детей Алексей Константинович Бруднов когда-то сказал: «Отличительность сети учреждений дополнительного образования детей от других образовательных учреждений заключается в том, что мы проходим с ребенком другой образовательный путь. Мы не только даем ему поддерживающую информацию, главное — мы включаем его в деятельность. Когда ребенок осваивает ту или иную область человеческой деятельности, человеческого знания, приобретает умения и навыки, вглядывается в мастерство своих рук, в совершенство своего педагога, тогда ребенок имеет возможность выбирать и свой выбор осваивать. Право на выбор реализовано в дополнительном образовании от самых истоков, рождающих эту подсистему образования» [2].

Занятость ребенка в системе дополнительного образования помогает ребенку найти себя и наиболее четко это выраженно в формуле «помоги мне это сделать самому».

Именно в дополнительном образовании создаются такие условия жизнедеятельности ребенка, где ему всегда уютно, каждого понимают, и он всегда чувствует свою защищенность. А роль педагога дополнительного образования — это роль друга и помощника, умельца и наставника, строящего свои отношения с воспитанниками на основе уважительных, доверительных, доброжелательных отношений, одним словом — гуманистических.

Отсюда правомерен вопрос: где же профессиональное поле специа-

листа в сфере дополнительного образования детей? Педагогическое оно или предметное? Что важнее для педагога дополнительного образования: знания предмета или ребенка? Думаю, и то, и другое одинаково. Особенно в ситуации нарастающего прагматизма в обществе.

В исследованиях российских ученых среди профессионально значимых качеств, необходимых педагогу дополнительного образования, отмечаются: общая культура личности, психолого-педагогическая культура, профессиональная культура, коммуникативная культура, исследовательская и организационная. Безусловно, все эти качества чрезвычайно важны. Однако по мнению специалистов профессионализм для педагога дополнительного образования означает прежде всего «быть Человеком». Наиболее значимы из них: способность к эмпатии, сензитивность, непрерывность самообразования, способность к рефлексии.

Названные характеристики как профессиональные, так и личностные чрезвычайно важны в деятельности педагога, поскольку качество дополнительного образования детей непосредственно зависит от уровня профессионализма педагога дополнительного образования. Он руководствуется принципами признания самоценности детства, прав ребенка и свободы выбора, приобщения его к деятельности любого характера. По мнению Ирины Дмитриевны Демаковой, доктора педагогических наук, именно признание самоценности детства приводит педагога к необходимости ценности сегодняшнего дня для ребенка. И. Д. Демакова утверждает, что в основе современной деятельности педагога (а тем более педагога дополнительного образования) «должна лежать идея абсолютной ценности детства, а в основе взаимоотношений педагога и ребенка, как полноправного субъекта этих отношений — интересы и потребности ребенка» [5]. В этом суть, по нашему мнению, реальной профессионально-личностной позиции педагога дополнительного образования детей как воспитателя. Именно такой подход делает педагогическую деятельность в сфере дополнительного образования детей главным средством для воспитания человечности, доброты и душевной чуткости детей. «Дополнительное образование оберегает социальную экологию детства»,— считал А. Г. Асмолов [1].

В системе дополнительного образования детей чрезвычайно значимыми являются такие профессионально значимые психологические характеристики личности педагога дополнительного образования как направленность на успех ребенка, способность замечать в ребенке до-

брое, хорошее, готовность педагога реализовывать субъект-субъектные отношения. Отсюда, по мнению Л. Н. Буйловой, основными принципами взаимодействия педагога дополнительного образования и обучающегося являются:

— поддерживать в ребенке достоинство и позитивного образа Я;

— отмечать изменения в личностном росте посредством сравнения ребенка с самим собой;

— «принимать и одобрять все продукты творческой деятельности ребенка независимо от содержания, формы, качества» [3].

Исследователь считает, что «воздействуя на ребенка таким образом педагог разделяет с ним ответственность за творческое развитие его личности, за изменения в его внутреннем мире (мыслях, чувствах, желаниях, переживаниях, действиях) и т.д.» [3].

Одной из воспитательных функций педагога дополнительного образования, успешно реализующего гуманистические тенденции в работе с воспитанниками, по мнению А. К. Бруднова, является «сверхзадача дополнительного образования — пробуждение у ребенка интереса к самому себе, своему внутреннему миру и своим возможностям. И каждый должен сказать пусть маленькое, но свое слово, и тем обогатить этот мир» [2]. Педагог дополнительного образования выступает как наставник-умелец, который не только научит продуктивности в деятельности, но поможет ребенку в этом сложном мире неопределенности разобраться в себе, найти свой путь, возможно, и в профессиональном плане.

Одной из важнейших в современной ситуации современного дополнительного образования детей является готовность самого педагога к творчеству. Ведь творчество педагога определяет и творческий уровень развития ребенка. Ведь в чем особенность творческой личности? Она должна быть способной если нужно критически пересматривать свои собственные взгляды, поменять выработанные ранее воззрения и планы, откликаться на современность, свободно выражать свои эмоциональные переживания.

Особенно важно выстраивать практику взаимодействия и сотрудничества с детским сообществом и каждым ребенком в отдельности. Лишь в совместной деятельности педагога дополнительного образования и ребенка можно почувствовать ребенку и педагогу, что они — субъекты творчества. Педагог создает условия для проявления самостоятельности своего младшего партнера. В этой позиции педагог тоже субъект

творчества. Чаще всего, в совершаемой совместно с ребенком деятельности для педагога неизвестного для него и нового почти нет. Можно подумать, что никакого значимого как для ребенка, так и для взрослого совместного творчества не может быть? Конечно, может. Когда педагог дополнительного образования ставит перед собой воспитательные цели (то есть, имеет ввиду воспитательный план совершаемой им вместе с ребенком деятельности), то его творческая позиция реализуется по отношению к развитию личности ребенка. Очевидно, что творчество ребенка направлено на изменение пространства вокруг себя, а творчество педагога — на воспитание ребенка.

В современной ситуации развития дополнительного образования важной является такая мотивация педагога, которая направлена на создание ресурсов для ребенка, чтобы он мог проявить активную позицию в образовательном процессе. То есть не только «проходить» программу, а и узнавать мир вокруг, вступать с ним в активный диалог и находить ответы, сомневаться и снова искать. Отсюда педагог должен обладать свободой от стереотипов и педагогических догм.

Д. В. Григорьев утверждал, что «в условиях деятельности в системе дополнительного образования педагог не столько делится информацией как учитель школы, а впускает воспитанника в собственный опыт познания, понимания, переживания, он как бы дарит ученику часть себя, своих личных и профессиональных интересов. А ребенок приобщается к педагогу, начиная соответствовать ему в умении доверять педагогу очень личное. Общность педагога и воспитанника рождается как их соответствие соответствие друг другу, как взаимная ответственность перед лицом друг друга» [4].

Профессиональные позиции различных групп педагогов дополнительного образования проявляются благодаря разному отношению к проблемам воспитания, возникающих при реализации целей дополнительного образования детей.

По результатам регионального мониторинга профессиональной деятельности педагога дополнительного образования, проведенного Институтом повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области, выявлены такие тенденции:

— к первой группе относятся педагоги, которые не хотят и не могут осуществлять процесс воспитания по установленным нормам. Они не

ставят перед собой воспитательные цели, не видят проблем воспитания, и поэтому не меняется смысл их деятельности. Эти педагоги дополнительного образования передают детям большую или меньшую информацию по своему предмету дополнительного образования. У таких педагогов воспитательная деятельность не содержит ценностно-содержательного наполнения;

— вторая группа — педагоги дополнительного образования, которые имеют только цели пребывания (получение зарплаты, уважения своих коллег, стремление к повышению статуса). Такие педагоги могут работать заинтересованно в области воспитания, но не видят в этом смысла. Они готовы организовывать свою деятельность по общению с ребенком лишь при выполнения четко определенных условий. Процесс их работы с детьми сводится к овладению суммой определенных алгоритмов воспитательной деятельности;

— третья группа — педагоги дополнительного образования, которые хотят и могут учить других и учиться сами, они способны к изменению своих установок, взглядов, привычек, к развитию своей воспитательной деятельности. Они ищут собственные средства для решения задач воспитания, в каждой ситуации общения с детьми имеют свой взгляд на возникающие проблемы детства. Это же они инициируют во взаимодействии со своими воспитанниками, предлагают им осветить свой путь решения задачи дополнительного образования.

— четвертая группа — педагоги дополнительного образования, ориентирующиеся, в первую очередь, на собственную программу саморазвития и самосовершенствования. Их постоянная установка на поиск решения воспитательных задач ведет к появлению собственной профессиональной позиции быть воспитателем. Именно эти педагоги дополнительного образования рефлексируют свой опыт не только в деятельности, но и в реальных взаимоотношениях с воспитанниками, имеют собственную точку зрения, свой взгляд на проблемы современного ребенка.

По нашему мнению, именно такой педагог дополнительного образования является субъектом целеполагания, который ищет и конструирует средства реализации задач личностного развития ребенка в дополнительном образовании. Педагога дополнительного образования с должным уровнем сознания и деятельности характеризует умение учиться, он способен отбирать для целей своей деятельности соответствующие

условия и конструировать отсутствующие. На наш взгляд, только такой уровень развития педагога дополнительного образования соответствует сегодня новой позиции педагога дополнительного образования как воспитателя.

Одной из важных проблем решения воспитательного потенциала педагога дополнительного образования является его готовность работать в сообществе с такими же профессионалами. Ибо успешное профессиональное сообщество определяет педагогическое развитие, результативность и эффективность процесса дополнительного образования. Обеспечение готовности педагога выстраивать практику взаимодействия и сотрудничества с коллегами является одной из приоритетных позиций в профессиональной деятельности педагога дополнительного образования.

От качества профессиональной деятельности педагога дополнительного образования как воспитателя зависят качественные изменения в личности ребенка.

Выстраивая сегодня региональную модель дополнительного образования детей, необходимо, на наш взгляд, развитие именно личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования как воспитателя. Позиция — это всегда единство сознания и деятельности.

Дополнительное образование детей сегодня — это особое ценностно-смысловое жизненное пространство, в котором живут и развиваются как дети, так и педагоги. Оно — пространство — по мнению А. Г. Асмолова «Это школа взросления, школа вариативного развития, источник формирования идентичности личности» [1].

Литература

1. *Асмолов А. Г.* Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение // Образовательная политика. 2014. № 2. С. 2–6.
2. *Бруднов А. К.* Система воспитания и дополнительного образования детей: от идей до внедрения [Из опыта работы российских внешкольных учреждений] / А. К. Бруднов // Педагогика. 1999. N: 6.09.99. С. 26–32.
3. *Буйлова Л. Н.* Развитие социально-педагогических функций учреждения дополнительного образования детей: Автореферат диссертации к.п.н. М.: 1998.
4. *Григорьева А. И.* Педагог как профессиональный воспитатель: теория и технология поддержки профессионального развития педагогов школы.— Тула: ИПК и ППРО ТО, 1999.
5. *Демакова И. Д.* Воспитательная деятельность педагога в современных условиях / И. Д. Демакова; М-во науки и образования РФ.— Санкт-Петербург: КАРО, 2007.
6. Интеграция общего и дополнительного образования: Практическое пособие/под ред. Е. Б. Евладовой. А. В. Золоторёвой.С. Л. Паладьева. М. АРКТИ, 2006.— 296 с.
7. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М. Политиздат, 1975.
8. *Новикова Л. И.* Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / под. ред.

Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика; сост. Е. И. Соколова. М. 2010. 336 с.

9. Методологические последствия парадигмального сдвига в теории воспитания/ Ред. Н. Л. Селиванова, Е. И. Соколова. М.-Тверь: ООО «ИПФ «Виарт», 2011. 200 с. Глава 3 «Проблема педагога-воспитателя как ключевая для теории и практики воспитания».

10. *Степанов П. В.* Мотивация педагогов как воспитателей // Народное образование. 2009. № 2. С. 190–196.

11. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N996-р г. Москва.

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE TEACHER OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN

This article attempts to maintain the educational activity of the teacher of additional education of children, the foundations of personal and professional position of the teacher of additional education as a subject of development of the child's personality. The article contains materials revealing different levels of professional activity of the teacher of additional education in the context of realization of educational potential.

Keywords: teacher of additional education of children, position, values, personality of the child, personality of the teacher, positional interaction of the teacher and pupils.

References

- *Asmolov A. G.* Dopolnitel'noe personal'noe obrazovanie v ehpohu peremen: sotrudnichestvo, sotvorchestvo, samotvorenie // Obrazovatel'naya politika. 2014. № 2. S. 2–6. [In Rus].
- *Brudnov A. K.* Sistema vospitaniya i dopolnitel'nogo obrazovaniya detej: ot idej do vnedreniya [Iz opyta raboty rossijskih vneshkol'nyh uchrezhdenij] / A. K. Brudnov // Pedagogika. 1999. N: 6.09.99. S. 26–32. [In Rus].
- *Bujlova L. N.* Razvitie social'no-pedagogicheskih funkcij uchrezhdeniya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej: Avtoreferat dissertacii k.p.n. M.: 1998. [In Rus].
- *Demakova I. D.* Vospitatel'naya deyatel'nost' pedagoga v sovremennyh usloviyah / I. D. Demakova; M-vo nauki i obrazovaniya RF.— Sankt-Peterburg: KARO, 2007. [In Rus].
- *Grigor'eva A. I.* Pedagog kak professional'nyj vospitatel': teoriya i tekhnologiya podderzhki professional'nogo razvitiya pedagogov shkoly. Tula: IPK i PPRO TO, 1999. [In Rus].
- Integraciya obshchego i dopolnitel'nogo obrazovaniya: Prakticheskoe posobie/pod red. E. B. Evladovoj. A. V. Zolotoryovoj.S. L. Palad'eva.— M. ARKTI, 2006. 296 s. [In Rus].
- *Leont'ev A. N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., Politizdat, 1975. [In Rus].
- Metodologicheskie posledstviya paradigmal'nogo sdviga v teorii vospitaniya/ Red. N. L. Selivanova, E. I. Sokolova.— M.-Tver': OOO «IPF «Viart», 2011. 200 s. Glava 3 «Problema pedagoga-vospitatelya kak klyuchevaya dlya teorii i praktiki vospitaniya». [In Rus].
- *Novikova L. I.* Pedagogika vospitaniya: Izbrannye pedagogicheskie trudy / pod. red. N. L. Selivanovoj, A. V. Mudrika; sost. E. I. Sokolova. M. 2010. 336 s. [In Rus].
- *Stepanov P. V.* Motivaciya pedagogov kak vospitatelej // Narodnoe obrazovanie. 2009. № 2. S.190–196. [In Rus].
- Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 maya 2015 g. N996-r g. Moskva. [In Rus].

УДК 371.14

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА КАК ВОСПИТАТЕЛЯ: ПОТЕНЦИАЛ СЕТЕВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СООБЩЕСТВ

А. В. Щербаков

Кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры воспитания и дополнительного образования, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск
E-mail: upravka74_z@mail.ru

Andrey V. Shcherbakov
PhD (Pedagogy), Associate Professor, Senior Researcher of the Department Upbringing and Further Education, Chelyabinsk Institute of Personnel Development and Continuing Education, Chelyabinsk

Интернет как средство обмена и хранения информации доступен большей части жителей России. Его возможности активно используются не только для индивидуального самообразования, но и создания сетевых профессиональных обучающих сообществ. Результаты проведенного контент-анализа сетевых профессиональных сообществ показал, что развитию профессионального мастерства педагогов как воспитателей уделяется недостаточное внимание. Целью статьи является выявление особенностей и форм организации профессиональных сообществ, определение возможностей сетевых профессиональных сообществ в развитии профессионального мастерства педагога как воспитателя. В результате теоретического анализа были определены ключевые признаки сообществ: неформальность (структуры и организации), высокая личная заинтересованность и ответственность участников, принятие общих правил и ценностей группового взаимодействия, ориентация на сотрудничество и поддержку, сплоченность, доверие между участниками группы, ориентированность на достижение результата, личностное (профессиональное) развитие участников сообщества. Дана характеристика форм профессиональных сообществ, способствующих развитию профессионализма педагога. Обозначены условия организации профессиональных сообществ,

Как цитировать статью: Щербаков А. В. Развитие профессионального мастерства педагога как воспитателя: потенциал сетевых профессиональных сообществ // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 1 (58). С. 42–54.

обеспечивающие развитие мастерства педагога как воспитателя. Установлено, что в развитии мастерства педагога как воспитателя ведущую роль играют «со-бытийные общности», объединенных едиными представлениями о ценностях, принципах и целях воспитания. Предметом взаимодействия педагогов является реальная практика воспитательной деятельности. Сетевая форма сообщества является дополнительным средством общения, средой для обмена опытом, место накопления и хранения педагогической информации.

Ключевые слова: *профессиональное развитие, педагог как воспитатель, профессиональное сообщество, сетевое сообщество.*

Постановка проблемы. Темпы развития информационной сферы общества увеличиваются с каждым годом. Растет разнообразие технических и программных решений, обеспечивающих практически все аспекты жизнедеятельности человека. И как не парадоксально, самыми активными пользователя информационных ресурсов и технических новинок, ориентированных на повседневные потребности человека, являются подростки и молодежь. Что подтверждается данными социологических исследований. По данным исследования «Проникновение Интернета в России», проведенного в 2018 году российским филиалом исследовательского концерна GfK (Gesellschaft fur Konsumforschung) Group 75,4% россиян в возрасте от 16 лет и старше пользуются Интернетом. Распределение по возрастным группам наблюдается следующее: 99% (16–29 лет), 88% (30–54 года), 36% (55 лет и старше). Анализ самых популярных среди россиян интернет ресурсов, проведенных в марте-августе 2018 года компанией Mediascope, показал, что самыми популярными ресурсами являются: социальная сеть «ВКонтакте», мессенджеры Whatsapp, Google, «Яндекс» и Instagram. Более 20% россиян пользуются каждым из них [2]. Представленные данные свидетельствует о том, что интернет-ресурсы прочно вошли в нашу повседневную жизнь. Другую картину мы наблюдаем в использовании интернет-ресурсов педагогами в целях профессионального совершенствования. К сожалению, мы не нашли результатов опросов педагогов, проведенных за последние 5 лет. Обратимся к результатам опроса 2012 года «Рейтинг регионов по использованию школьными учителями образовательных Интернет-ресурсов», проведенного Центром социальных рейтингов РИА Новости при содействии Министерства образования и науки РФ и крупнейших федеральных образовательных порталов [6]. Среди достоинств прове-

денного опроса следует отметить охват — 7,85% от численности всех учителей школ РФ и представленность всех регионов страны. В целом опрошенные педагоги продемонстрировали достаточно высокий уровень использования интернет-ресурсов в своей профессиональной деятельности. Чаще всего учителя используют интернет для поиска необходимой информации, знакомства с новыми научными и методическими разработками. Незначителен процент учителей участвующих в общении на профессиональные темы на форумах и обсуждениях, повышающих квалификацию в дистанционных формах обучения. Проведенное исследование показало, что для большинства учителей Интернет — электронная библиотека, а не пространство для профессионального общения и совместной деятельности.

К сожалению, представленные данные опроса напрямую относятся к учебной деятельности учителей школ, и практически не характеризует активность педагогов в Интернете в плане совершенствования их воспитательной деятельности, что подтвердил анализ крупнейших федеральных образовательных порталов и популярных социальных сетей. Понятия «воспитание», «воспитательная деятельность» встречаются в контексте семейного, дошкольного образования, взаимодействия учителей с родителями, конфликтных ситуаций с учащимися и их родителями. Следовательно, проблема использования потенциала сетевых профессиональных сообществ в развитии профессионального мастерства педагогов как воспитателей является актуальной в настоящее время.

Цель статьи. В данной статье будут рассмотрены отличительные особенности профессиональных сообществ в целом и сетевых, в частности. Охарактеризованы актуальные формы профессиональных сообществ. Обозначены возможности сетевых профессиональных сообществ в развитии мастерства педагога как воспитателя.

Результаты исследования. Профессиональные сообщества являются одновременно и новым, и хорошо известным человечеству явлением, существовавшим задолго до того, как ему стало уделяться специальное внимание. Влияние профессиональных сообществ на профессиональное развитие педагога изучали отечественные (В. И. Слободчиков, Т. Ф. Сергеева, А. И. Рытов и др.) и зарубежные (A. Bordás, A. Brennan, T. Clonan, K. En, C. Ferranti, J. McCarthy, M. McKenzie-Mills, F. Murphy, R. Phillips, K. Tammets, K. Yoon) исследователи. В последнее время особое внимание исследователями уделяется изучению сетевых форм професси-

ональных сообществ (Ю. О. Натекина, P. Tsiotakis, B. Holmes, J. Sime и др.). В рамках данных исследований были изучены и обоснованы различные модели, характеризующие сообщества как среды, которые способствуют повышению эффективности обучения учащихся и профессиональному развитию педагогов. В литературе встречаются различные понятия данного педагогического феномена (в частности в зарубежных исследованиях): сообщество обучения (the community of learning), сообщество практики (the community of practice) и профессиональное сообщество (the professional community). Общим для данных объединений профессионалов является ориентация на создание условий для повышения качества образования обучающихся, создание дискуссионной среды и развитие профессионализма педагогов.

Главной целью существования таких сообществ является профессиональное общение коллег и единомышленников, в ходе которого за счет постоянного обмена знаниями между участниками обеспечивается их личностное и профессиональное совершенствование. О. Иванов и О. Карлюкова [3] выделяют следующие, наиболее важные, на их взгляд, характеристики профессиональных сообществ:

-·возникают и функционируют как неформальная группа;

-·ведущими характеристиками участника сообщества являются: добровольность участия и личная заинтересованность;

— объединяющим началом сообщества выступает «совместная инициатива», понимаемая и разделяемая его членами;

— ведущим механизмом, обеспечивающим деятельность сообщества, выступает — саморегуляция;

— регулярные встречи, являются способом функционирования сообщества;

— результатом деятельности выступают разнообразные педагогические продукты (методические разработки, конспекты, дидактические материалы и т.п.), а также общность представлений участников сообщества о целях, ценностях, качестве педагогической деятельности.

Наиболее точно понятие «сообщество» сформулировал Рик Перриш: «… сообщество — это группа людей, разделяющих общие цели, интересы и опасения, которые виртуально (через средства массовой коммуникации) или реально (face-to-face) взаимодействуют, сотрудничают, помогают друг другу, поддерживая непрерывный контакт» [10].

Авторы, изучавшие особенности деятельности профессиональных со-

обществ, отмечают их большой потенциал в развитии профессионализма педагогов. Ч. Хорд отмечает, что участие педагогов в профессиональных сообществах способствует достижению следующих результатов:

— уменьшает изоляцию учителей,

— повышает их приверженность миссии и целям школы,

— создает общую ответственность за развитие учащихся,

— повышает удовлетворенность и моральный дух, сокращает абсентеизм (уклонение от участи в общественных мероприятиях),

— способствуют развитию сообществ учащихся,

— объединяет людей заинтересованных и желающих вместе общаться и действовать;

— помогает вовлечь педагогов в построение общего видения педагогического процесса;

— развивает доверие и положительное отношение к деятельности организации и педагогической профессии, в целом [7].

В практике организации деятельности профессиональных сообществ выделяют следующие формы их организации:

— Региональные (муниципальные) ассоциации — добровольные организации, создаваемые по профессиональным сферам деятельности (например, учителей химии, педагогов-психологов, воспитателей дошкольных организаций и т.д.) или направлениям инновационного развития педагогов (например, «Педагог XXI века», «Сеть творческих учителей», «Союз ученых и педагогов России» и т.д.) с целью выявления и поддержки педагогов, содействия профессиональному общению, распространения передового педагогического опыта, развитию системы методического сопровождения с привлечением педагогов-практиков;

— Проблемные научно-исследовательские лаборатории, деятельность которых направлена на научно-методическое обеспечение содержания образования по конкретной проблеме, как правило, руководимой педагогом-ученым, обеспечивающим научно-методической сопровождение исследовательской деятельности;

— «Школа исследователя» (Т. Г. Калугина), является разновидностью научно-исследовательской лаборатории, объединяющая педагогов-практиков, осознавших необходимость своего научного роста;

— Школа профессионального мастерства. В основе такой организационной формы работы с педагогическими кадрами лежит дифференциация по уровню (степени) развития их профессионального

мастерства. М. М. Поташник предлагает для учителей — мастеров своего дела организовывать «Школу высшего педагогического мастерства», для добросовестных преподавателей, желающих работать творчески, но пока мало что для этого делающих — «Школу совершенствования педагогического мастерства», молодых специалистов — «Школу становления молодого учителя» [5, с. 62.];

— Педагогическая студия — форма взаимодействия педагогов, предполагающая обучение (стажировку) у лучших педагогов, которые в свободной форме, используя передовые методы обучения и воспитания передают наиболее прогрессивные, важнейшие достижения своего индивидуального опыта участникам студии;

— Педагогические ателье — ателье (мастерская) средство передачи педагогом-мастером концептуальной и практической стороны своей педагогической системы (в этом её отличие от студии);

— Кружки качества — это добровольные объединения работников организации различного уровня и разных областей деятельности, собирающиеся в свободное от работы время с целью поиска мероприятий по совершенствованию качества своей деятельности;

— Профессиональные сообщества обучения педагогов (Professional learning community) за рубежом являются новой технологией организации работы школы в целом, при которой вертикальная (иерархическая) структура взаимодействия администрации с учителями замещается (частично или полностью) горизонтальной или сетевой структурой вовлечения в общий процесс всех субъектов взаимодействия: учителя, ученики, администрация и местное сообщество, включая родителей;

— Временные творческие коллективы — добровольное, нередко стихийно возникшее объединение учителей, взаимодействующих между собой до получения намеченного результата или пока не исчерпается необходимость совместной работы по интересующей проблеме;

— Временные научно-исследовательские коллективы (ВНИКи), проектные команды — как правило, состоят из высококвалифицированных специалистов, решающих актуальную для науки или практики образования проблему,

— Проблемные группы — осуществляют поисково-исследовательскую деятельность с целью внедрения в практику образования теоретических положений методики, учебно-методического комплекта, образовательной или управленческой технологии и т.п.

Проанализировав, описание деятельности различных профессиональных сообществ мы выделили следующие условия, обеспечивающие эффективность их деятельности:

— регулярность встреч (как минимум раз в неделю);

— время для встреч необходимо назначать в течение школьного дня, и участие в профессиональном сообществе личная ответственность педагога;

— работа группы осуществляется в соответствии с общими целями и ожиданиями, которые согласовываются заранее и могут быть представлены в форме миссии, видения или списка общих убеждений и ценностей;

— процедура проведения собрания должна осуществляться в соответствии с нормами или набором ожиданий, которые члены группы совместно разрабатывают и согласовывают;

— встречи координируются и управляются педагогами (модераторами), которые владеют стратегиями группового общения;

— встречи проводятся по заранее определенным повесткам дня, которые разрабатываются модераторами в ответ на групповые запросы или конкретные потребности учителя, или ученика;

— модераторы должны использовать протоколы — набор параметров и руководств по общению и деятельности в группе, разработанные её членами (например, структурировать групповые разговоры); следят за тем, чтобы беседы оставались уважительными, конструктивными, объективными и целенаправленными; обеспечивают, что разговоры оставались объективными и опирающимися на факты, а не субъективными и спекулятивными.

По мнению Ю. О. Натейкиной [3] сетевые формы сообществ, преимущественно, направлены на информационную поддержку профессионалов, обеспечивая доступ к различного рода профессиональной информации, а также выступают «площадкой» для коллективного обсуждения проблемных ситуаций, возникающих в профессиональной среде. Ведущей функций такого рода сообществ, по мнению автора, является — поддержка, которая обеспечивает развитие профессионализма педагога и способствует его самообразованию.

Исследователи сетевых (виртуальных) сообществ P. Hildreth, C. Kimble,, G. Majewski, J. Smith, A. Usoro, E. Wenger, B. Wenger-Trayner, N. White, P. Wright [8; 9; 11; 12], и др. выделяют следующие особенности их деятельности:

— в сетевом сообществе ключевую роль играет овеществление опыта в артефактах, которыми являются учебные и методические материалы, публикуемые сетевыми коллегами, а также создаваемые совместно в режиме онлайн;

— длительность хранения всех «продуктов» деятельности сообщества и «протоколов общения», что позволяет их использовать в будущих обсуждениях;

— свободный обмен знаниями и опытом в сообществах, где большинство участников незнакомы в реальной жизни, требует высокого уровня доверия;

— каждый участник сообщества, чтобы оставаться в пространстве взаимодействия должен проявлять хотя бы минимальную компетентность и регулярно вносить свой вклад в деятельность сообщества;

— взаимодействие должно быть регулярным и целенаправленным;

— участники сообщества должны стремиться к достижению консенсуса в описании проблемы, нахождении общих подходов к решению задачи и т.д.

Таким образом, ключевыми признаками профессиональных сообществ являются: неформальность (структуры и организации), высокая личная заинтересованность и ответственность участников, принятие общих правил и ценностей группового взаимодействия, ориентация на сотрудничество и поддержку, сплоченность, доверие между участниками группы, ориентированность на достижение результата, личностное (профессиональное) развитие участников сообщества.

Мы считаем, что участие педагогов в педагогическом сообществе, в том числе сетевом, будет выступать фактором их развития профессионально-личностной позиции воспитателя, если учитываются следующие особенности организации их деятельности:

— деятельность педагогического объединения должна быть ориентирована на профессиональное развитие педагога как воспитателя, которое направлено на изменение мотивационной и операциональной сфер профессиональной деятельности педагога, обеспечивающих реализацию в учебной и воспитательной деятельности гуманистической личностно-развивающей парадигмы образования;

— процесс руководства деятельностью педагогического объединения должен быть направлен на реализацию «стратегии поддерживающего менеджмента» (П. В. Степанов) [4, с. 143];

— результатом профессионального развития педагога являются профессиональные компетенции и профессиональная позиция педагога как воспитателя;

— характер взаимоотношений в педагогическом объединении формируется как особый тип педагогической общности профессионалов — «со-бытийная общность» (В. И. Слободчиков), объединенных едиными представлениями о ценностях, принципах и целях воспитания, и выступает фактором их профессионального развития.

Со-бытийная общность складывается на основе общих ценностно-смысловых представлениях педагогов, объединяющим началом выступает совместное бытие как специфическая форма отношений между участниками группы, возникающая в процессе общения и деятельности. Естественно, что общение и деятельность педагогов в сегодняшних условиях может осуществляться, как в процессе непосредственного общения, так и с использованием современных средств коммуникации. И в настоящее время нет достоверных результатов исследований, подтверждающих какая из форм профессионального общения более эффективная. Одним из явных преимуществ мобильных средств связи (в том числе на основе интернет технологий) является — оперативность. Говоря о со-бытийной общности педагогов как воспитателей, мы считаем, что предметом её взаимодействия должна быть реальная практика воспитательной деятельности, в которой все участники сообщества принимают непосредственное участие. А сетевая форма, с учетом обозначенных выше особенностей, будет играть роль дополнительного средства общения, электронной методической библиотеки, копилки педагогических идей и находок, пространства для эмоционально-ценностной поддержки и воодушевления педагогами друг друга.

Мы разделяем точку зрения авторского коллектива под руководством Н. Л. Селивановой, что примером такой со-бытийной общности в воспитательной деятельности, может выступать педагогическая команда класса, как добровольное объединение учителей, работающих в одном классе. Воспитательный потенциал педагогической команды класса будет складываться из следующих составляющих:

— согласия педагогов относительно представлений: о целях, ценностях, содержании воспитания и его месте в структуре педагогической деятельности; о содержании социально-психологического портрета класса и каждого учащегося в отдельности; об использовании форм,

методов, средств учебно-воспитательного процесса;

— характера и уровня развития профессиональных отношений участников команды, складывающихся в процессе: партнерского взаимодействия педагогов; профессионального самообразования и саморазвития; формирования и развития корпоративной системы норм, прав и обязанностей;

— характера и уровня развития межличностных отношений педагогов как субъектов педагогической команды класса;

— способность классного руководителя «приобрести» лидерскую позицию в педагогической команде [4, с. 140].

Мы считаем, что выделенные авторами характеристики со-бытийной общности могут быть основанием для становления и развития педагогических объединений, принявших решение совместно решать задачи воспитательной деятельности и тем самым совершенствовать свое педагогическое мастерство педагога как воспитателя.

Заключение. В практике профессионального развития педагогов в России и за рубежом активно используется потенциал профессиональных сообществ. Ведущими целями деятельности таких сообществ являются: повышение качества образования обучающихся и развитие профессионализма педагогов. В отечественной практике имеет достаточно большой опыт использования различных форм профессиональных сообществ решающих различные педагогические задачи от распространения передового педагогического опыта в рамках всероссийских ассоциаций до решения педагогических затруднений в обучении, воспитании конкретного класса на уровне проблемных групп образовательных организаций.

Анализ отечественных и зарубежных исследователей позволил выделить следующие ключевые признаки профессиональных сообществ: неформальность (структуры и организации), высокая личная заинтересованность и ответственность участников, принятие общих правил и ценностей группового взаимодействия, ориентация на сотрудничество и поддержку, сплоченность, доверие между участниками группы, ориентированность на достижение результата, личностное (профессиональное) развитие участников сообщества.

Особенностью сетевых профессиональных сообществ являются: оперативность взаимодействия, «овеществление опыта в артефактах», длительность хранения продуктов деятельности группы, высокий уровень доверие между участниками, необходимость постоянного вклада

каждого в общее дело, внутренняя установка участников на достижение консенсуса.

В ходе исследования было установлено, что для развития мастерства педагога как воспитателя необходимо создание специфических условий направленных на развитие профессионально-личностной позиции воспитателя. Наибольшим потенциалом в развитии педагога как воспитателя имеют «со-бытийные общности», предметом взаимодействия, которых является реальная практика воспитательной деятельности. Сетевая форма сообщества расширяет возможности сообщества, играет роль дополнительного средства общения, в том числе является средой для обмена опытом, место накопления и хранения педагогической информации, пространством для эмоционально-ценностной поддержки и воодушевления педагогами друг друга.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научно-исследовательского проекта № 17–06–00161а «Теоретические и методические основы обеспечения профессионального роста педагога-воспитателя в образовательной организации».

Литература

1. *Иванов О., Карлюкова О.* Профессиональные сообщества в России: количественный анализ [Электронный ресурс] // HP-Portal. URL: http://hr-portal.ru/article/professionalnye-soobshchestva-v-rossii-kolichestvennyy-analiz (дата обращения: 23.07.2018).

2. Количество пользователей интернета в России [Электронный ресурс] // Интернет в России и мире. Режим доступа: http://www.bizhit.ru/index/users_count/0–151 (дата обращения: 18.01.2019).

3. *Натейкина Ю. О.* Сетевые профессиональные сообщества как ресурс управления персоналом [Электронный ресурс] // Наука вчера, сегодня, завтра: сб. ст. по матер. XX междунар. науч.-практ. конф. № 1(18). Новосибирск: СибАК, 2015. URL: https://sibac.info/conf/science/xx/40716 (дата обращения: 20.11.2017).

4. Перспективы и механизмы развития воспитательного потенциала российского учительства / под ред. Н. Л. Селивановой и П. В. Степанова. М., 2011. 176 с.

5. Профессиональные объединения педагогов: методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений и учителей / под ред. М. М. Поташника. М.: Центр социальных и экономических исследований, 2002. 118 с.

6. Учитель и интернет: как пересечься двум параллелям? [Электронный ресурс] // РИАНОВОСТИ. URL: https://ria.ru/ratings_regions/20120319/596804093.html (дата обращения: 12.01.2019).

7. *Hord S. M.* Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement. Austin: Southwest Educational Development Laboratory, 1997. 71 p.

8. *Kimble C., Hildreth P., Wright P.* Communities of Practice: Going Virtual // Knowledge Management and Business Model Innovation. Hershey, PA: Idea Group, 2001. S. 216–230.

9. *Majewski G., Usoro A.* Barriers of and incentives to knowledge sharing in (Virtual) Communities of Practice: A critical literature review // BU Academic Review. 2011. T. 10, № 1. S. 387–393.

10. *Parrish R.* The Changing Nature of Community. Strategies: Journal of Theory. Culture & Politics.

2002. pp. 259–284. 10.1080/1040213022000013939.

11. *Wenger-Trayner E., Wenger-Trayner B.* Introduction to communities of practice [Электронный ресурс]. URL: http://wenger-trayner.com/theory (дата обращения: 24.01.2015).

12. *Wenger E., White N., Smith J. D.* Digital Habitats: stewarding technology for communities. Portland, OR: CPsquare, 2009.

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SKILLS OF TEACHERS AS AN EDUCATOR: POTENTIAL OF VIRTUAL PROFESSIONAL COMMUNITIES

Abstract. The Internet as a means of sharing and storing information is available to most of the inhabitants of Russia. Its capabilities are actively used not only for individual self-education, but also for creating online professional learning communities. The results of the content analysis of online professional communities showed that insufficient attention is paid to the development of professional skills of teachers as educators. The purpose of the article is to identify the features and forms of organization of professional communities, to determine the possibilities of network professional communities in the development of teacher skills as an educator. As a result of the theoretical analysis, the key characteristics of the communities were identified: informality (structures and organizations), high personal interest and responsibility of participants, the adoption of common rules and values of group interaction, an orientation towards cooperation and support, cohesion, trust between group members, a focus on achieving results, personal (professional) development of community members. The characteristic of the forms of professional communities contributing to the development of teacher professionalism is given. The conditions of the organization of professional communities, ensuring the development of teacher skills as an educator, are indicated. It has been established that "co-existing communities", united by common ideas about values, principles and goals of education, play the leading role in the development of the teacher's skills as an educator. The subject of interaction of teachers is the real practice of educational activities. The network form of the community is an additional means of communication, a medium for the exchange of experience, a place of accumulation and storage of pedagogical information.

Keywords: professional development, teacher as educator, professional community, virtual community.

References

- *Hord S. M.* Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement. Austin: Southwest Educational Development Laboratory, 1997. 71 p.
- *Ivanov O., Karlyukova O.* Professionalnyye soobshchestva v Rossii: kolichestvennyy analiz [Elektronnyy resurs] // HP-Portal. URL: http://hr-portal.ru/article/professionalnye-soobshchestva-v-rossii-kolichestvennyy-analiz (data obrashcheniya: 23.07.2018). [In Rus].
- *Kimble C., Hildreth P., Wright P.* Communities of Practice: Going Virtual // Knowledge Management and Business Model Innovation. Hershey, PA: Idea Group, 2001. S. 216–230.
- Kolichestvo polzovateley interneta v Rossii [Elektronnyy resurs] // Internet v Rossii i mire. Rezhim dostupa: http://www.bizhit.ru/index/users_count/0–151 (data obrashcheniya: 18.01.2019). [In Rus].
- *Majewski G., Usoro A.* Barriers of and incentives to knowledge sharing in (Virtual) Communities of Practice: A critical literature review // BU Academic Review. 2011. T. 10, № 1. S. 387–393.
- *Nateykina Yu. O.* Setevyye professionalnyye soobshchestva kak resurs upravleniya personalom [Elektronnyy resurs] // Nauka vchera. segodnya. zavtra: sb. st. po mater. XX mezhdunar. nauch.-prakt. konf. № 1(18). Novosibirsk: SibAK. 2015. URL: https://sibac.info/conf/science/xx/40716 (data obrashcheniya: 20.11.2017). [In Rus].
- *Parrish R.* The Changing Nature of Community. Strategies: Journal of Theory. Culture & Politics. 2002. pp. 259–284. 10.1080/1040213022000013939.

- Perspektivy i mekhanizmy razvitiya vospitatelnogo potentsiala rossiyskogo uchitelstva / pod red. N. L. Selivanovoy i P. V. Stepanova. M.. 2011. 176 s. [In Rus].
- Professionalnyye obyedineniya pedagogov: metodicheskiye rekomendatsii dlya rukovoditeley obrazovatelnykh uchrezhdeniy i uchiteley / pod red. M. M. Potashnika. M.: Tsentr sotsialnykh i ekonomicheskikh issledovaniy. 2002. 118 s. [In Rus].
- Uchitel i internet: kak peresechsya dvum parallelyam? [Elektronnyy resurs] // RIANOVOSTI. URL: https://ria.ru/ratings_regions/20120319/596804093.html (data obrashcheniya: 12.01.2019). [In Rus].
- *Wenger E., White N., Smith J. D.* Digital Habitats: stewarding technology for communities. Portland, OR: CPsquare, 2009.
- *Wenger-Trayner E., Wenger-Trayner B.* Introduction to communities of practice [Elektronnyy resurs]. URL: http://wenger-trayner.com/theory (data obrashcheniya: 24.01.2015).

УДК 37.012.8

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ XXI ВЕКА В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ

Е. В. Киселева

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ИИГСО ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск
E-mail: elena_mig@mail.ru

Elena V. Kiseleva
PhD (Pedagogics), Assistant Professor, Chair of Pedagogics and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Russia

***Введение**. Статья затрагивает проблему педагогической экспертизы процесса воспитания и рассматривает характеристики условий формирования навыков XXI века у детей и молодежи в данном процессе.*

***Цель статьи.** Для понимания качества условий формирования и развития навыков XXI века необходимо определить сущностные характеристики данных условий, которые необходимо достигать в процессе воспитания детей и молодежи.*

***Методология и методы исследования.** В качестве методов исследования были использованы: анализ философской, социологической, психолого-педагогической литературы; изучение имеющегося опыта педагогической экспертизы процесса воспитания (изучение отечественного и зарубежного опыта, анкетирование учителей, руководителей образовательных учреждений); наблюдения за реальным процессом экспертизы основного и дополнительного образования; педагогическое моделирование.*

***Результаты.** В статье подробно проанализированы компоненты процесса воспитания, выступающие объектами педагогической экспертизы. Качественные характеристики данных объектов могут выступать условиями формирования и развития навыков XXI века у детей и молодежи.*

***Заключение**. В целом допустимо констатировать, что педагогическая экспертиза процесса воспитания, как проблемно-оценочный, ресурсный и прогностический анализ специалистами процесса воспитания, позволяет проанализировать объект*

Как цитировать статью: Киселева Е. В. Педагогическая экспертиза условий формирования навыков XXI века в процессе воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 1 (58). С. 55–61.

экспертизы с целью его совершенствования. Анализ сущностных характеристик ключевых компонентов процесса воспитания: воспитывающей деятельности, воспитывающих отношений, воспитывающей среды, дает возможность увидеть наличие условий в воспитательной организации, необходимых для формирования у воспитанников навыков XXI века. Наличие обозначенных характеристик в каждом компоненте процесса воспитания создает условия для формирования у детей и молодежи некогнитивных навыков (креативность, критичность, способность работать в команде, лидерство и пр.), а их рассмотрение может служить хорошей основой для анализа воспитания в современных условиях.

Ключевые слова: *педагогическая экспертиза, навыки XXI века, условия формирования.*

Введение. Новые социальные изменения в обществе формируют потребность иметь результатом современного образования новые компетенции — компетенции актуальные для XXI века. Но развитие у личности таких качеств, как социальная активность, креативность, способность конструктивно решать личные и общественные проблемы, должно сопровождаться формированием у личности соответствующих навыков. И оценка качества образования, в данном контексте, невозможна без оценки аспекта воспитания.

Кроме того, современные вызовы, требуют понимания условий воспитательного влияния на ребенка, подростков и молодежь для формирования и развития качеств личности, позволяющих адекватно реагировать на данные вызовы. Необходимо учитывать также переход к экономике знаний, где большую роль будут играть так называемые некогнитивные навыки 21 века, формирование которых во многом зависит именно от воспитания. Многое говорит о том, что в постиндустриальных экономиках постепенно растет значимость именно социального (отношенческие умения) и креативного капитала (навыки творческого мышления). Простые когнитивные операции, измеряемые тестами, передаются для выполнения компьютерам. Роль рутинной когнитивной деятельности в экономике снижается. Но у нас по-прежнему сохраняется тенденция измерять то, что снижает свое значение, но не измерять того, что растет в своем значении.

Постановка проблемы, цель статьи.

Педагогическая экспертиза условий формирования навыков 21 века у детей и молодежи, подразумевает, в первую очередь, экспертизу процесса воспитания и должна позволить в конечном итоге определить

ведущие условия, созданные в процессе воспитания и позволяющие сформировать у личности ключевые навыки 21 века, а также развить соответствующие качества личности.

Методологическая основа исследования. Вопросы гуманитарной экспертизы образования не так давно стали предметом интереса исследователей. И. И. Ашмарин, С. Л. Братченко, Б. Г. Юдин и др [1;2], рассматривали ключевые отличия данной экспертизы от других видов: отличия по целям и смыслу, по средствам экспертизы. К анализу тех или иных аспектов экспертизы процесса воспитания обращались в своих работах Л. И. Новикова, Н.Л Селиванова, В. А. Караковский, И.Д Демакова, А. М. Сидоркин, С.Д Поляков, И. В. Степанова, П. В. Степанов, М. В. Шакурова, И. Ю. Шустова и др [3; 7; 8; 9; 10]. Был определен ряд критериев экспертизы воспитания: наличие гуманных отношений педагогов и воспитанников; построение процесса воспитания на базе общечеловеческих ценностей; наличие творчества в деятельности педагога-воспитателя и др. Результаты этих исследований актуализировали вопросы: какие качества личности воспитываемого должны стать результатом воспитания и с помощью, каких методов, «механизмов» и средств можно достичь таких результатов (Н.Л Селиванова) [9]. В соответствии с идеями Л. И. Новиковой, Х. Й. Лийметса, Н.Л Селивановой, эффективное достижение желаемых, в данном контексте, результатов, может быть связано с пониманием воспитания как управления процессом формирования и развития личности через создание благоприятных условий [3; 7].

Результаты исследования.

Ряд западных и отечественных центров исследования образования сегодня работает над разработкой объективных измерителей некогнитивных навыков, напрямую связанных с воспитанием (в частности: решение коммуникативных задач, лидерство, организация совместной работы и пр.). Это проект ОЭСР Social progress and education (ESP), австралийская группа в Мельбурне — Packric Griffin (Патрик Гриффин), McGow и другие [6;11]. Данные исследовательские группы разрабатывают, в частности, идею — как объективно измерять способность к сотрудничеству, а также способность критически мыслить, способности к взаимодействию и коммуникации, творческого подхода к делу. Отечественная исследовательская группа Е. Ю. Кардановой работает над оценкой навыков 21 века (решение проблем, критическое мышление,

информационная грамотность) [6]. Но пока все эти разработки находятся на исследовательском уровне.

Понимание того, что сегодня необходимо четко осознавать — какие условия нужны для того, чтобы развивать у личности навыки, воспитывать качества позволяющие адаптироваться в современном и будущем мире, заставляет обратиться к педагогической экспертизе данных условий.

Под педагогической экспертизой процесса воспитания, мы понимаем, многомерное и разноуровневое исследование специалистами в сфере воспитания, включающее в себя проблемно-оценочный, ресурсный и прогностический анализ для получения экспертного суждения об объекте экспертизы с целью его совершенствования в интересах развития личности [4;5].

Далее экспертиза включает анализ ключевых *компонентов, обеспечивающих реализацию процесса воспитания в любой воспитательной организации: воспитывающую деятельность, воспитывающие отношения, воспитывающую среду.*

Анализ *воспитывающей деятельности* предполагает анализ следующих характеристик: насколько системно реализуется воспитывающая деятельность; насколько она методически грамотно инстументирована, насколько она качественна и разнообразна, каковы перспективы ее совершенствования. Анализ *воспитывающих отношений включает срез* наличия эмоциональной безопасности для личности; наличия в отношениях поведенческих и коммуникативных эталонов, формирующих поступки и поведение; наличие эмоциональной притягательности отношений (диагностируемой через включенность воспитанников) и возможностей их развития.

В качестве объекта анализа в педагогической экспертизе выступает и воспитывающая *среда.* Осуществляется анализ целенаправленно педагогически освоенной среды, реализующей воспитывающее влияние, ее соотнесения с целями и задачами процесса воспитания, присвоения воспитанниками и взрослыми элементов среды, а также анализ различных видов сред и организованного воспитывающего влияния через них: художественно-эстетической среды, информационной среды, предметной среды, природной среды, эмоциональной среды. И, наконец, экспертиза процесса воспитания направляется на результат реализации данного процесса — *личностное развитие воспитанников,* где осуществляется анализ наличия позитивных изменений в личности воспитанника. Но

это уже не относится к условиям процесса воспитания, а становится его результатом.

Таким образом, ключевыми объектами анализа в экспертизе условий формирования навыков XXI века становятся компоненты процесса воспитания: воспитывающая деятельность, как педагогический инструмент; воспитывающие отношения, созданные в данном процессе; воспитывающая среда. Именно качественные характеристики данных объектов выступают условиями развития у личности навыков XXI века.

Заключение. Анализ вышесказанного позволяет сделать вывод, что педагогическая экспертиза условий формирования навыков 21 века дает возможность увидеть наличие либо отсутствие содержательных характеристик компонентов процесса воспитания, позволяющих либо нет формировать ключевые навыки XXI века у детей и молодежи.

При реализации *воспитывающей деятельности* надо понимать, что условиями формирования и развития новых навыков, качеств личности становится **системно** реализуемая воспитывающая деятельность, грамотно методически инструментируемая (поскольку хорошее методическое сопровождение делает ее качественной и разнообразной), постоянно обновляющаяся и совершенствующаяся.

Создание *воспитывающих отношений в процессе воспитания включает такие условия формирования и развития новых навыков как:* наличие эмоциональной безопасности для личности; наличие заданных эталонов в отношениях и поведении; наличие эмоциональной притягательности отношений и возможностей для их развития.

Воспитывающая среда как объект анализа в ходе педагогической экспертизы, включает анализ следующих характеристик как условий. Среда должна быть целенаправленно педагогически освоенной (как педагогами, так и воспитанниками), реализующей воспитывающее влияние, опираться на цели и задачи процесса воспитания; различные виды сред должны создавать организованное воспитывающее влияние для развития навыков XXI века. Например, такие навыки как креативность, критичность, способность работать в команде, информационная грамотность могут находить подкрепление в художественно-эстетической среде, информационной среде, предметной среде, эмоциональной среде. Таким образом, педагогическая экспертиза данных компонентов процесса воспитания позволит увидеть, насколько осуществляется *личностное развитие воспитанников,* т.е. степень позитивных измене-

ний, а значит определить, насколько качественно созданы условия для формирования и развития новых свойств личности и соответствующих им навыков XXI века.

Статья подготовлена в рамках гранта РФФИ, проект № 18–013–01053а.

Литература

1. *Ашмарин И. И., Юдин Б. Г.* Основы гуманитарной экспертизы //Человек. 1997. № . 3. С. 76–86.
2. *Братченко С. Л.* Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). М.: Смысл, 1999. 137 с.
3. Изменяющаяся теория воспитания: проблемы и перспективы развития. Монография / под ред. Н. Л. Селивановой и П. В. Степанова. М.: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2017. 108 с.
4. *Киселева Е. В.* Теория и практика профессиональной педагогической экспертизы: монография / Е. В. Киселева; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013.159 с.
5. *Киселев Н. Н., Киселева Е. В.* Межличностные отношения как ресурс эмоциональной безопасности образовательной среды. // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 6. С. 36–39.
6. *Нежнов П. Г., Карданова Е. Ю., Эльконин Б. Д.* Оценка результатов школьного образования: структурный подход //Вопросы образования. 2011. № . 1. С. 26–43.
7. *Новикова Л. И.* Педагогика воспитания. Избранные педагогические труды / под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика; сост. Е. И. Соколова. М., 2010. 335 с.
8. *Поляков С. Д.* Реалистическое воспитание / С. Д. Поляков. М.: Центр "Пед. поиск", 2004. 176 с.
9. *Селиванова Н. Л.* Деятельность эксперта в оценке качества воспитания школы // Вопросы воспитания. 2012. № 3. С. 86–93.
10. *Шакурова М. В.* Ш179 Социальное воспитание в школе: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. А. В. Мудрика. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 272 с.
11. *Griffin P., Care E.* (ed.). Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach. Springer, 2014.

PEDAGOGICAL EXPERTISE OF THE CONDITIONS FOR THE FORMATION OF THE XXI CENTURY SKILLS IN THE PROCESS OF EDUCATION

Abstract: Introduction. The article touches upon the problem of pedagogical expertise of education and examines the characteristics of the conditions for the formation of skills of the 21st century among children and young people.

Purpose of the article. To understand the quality of the conditions of formation and development of skills of the 21st century, it is necessary to determine the essential characteristics of these conditions that must be achieved in the process of raising children and young people.

Methodology and research methods. The following ones were used as research methods: analysis of philosophical, sociological, psychological and pedagogical literature, analysis of the history of expert methods; the study of the experience of pedagogical expertise of the process of education (the study of domestic and foreign experience, the survey of teachers, heads of educational institutions); observation of the actual process of expertise of basic and additional education; pedagogical modeling.

Research results. The article analyzes in detail the components of the educational process, which are objects of pedagogical expertise. The qualitative characteristics of these ob-

jects can be the conditions for the formation and development of the skills of the 21st century among children and young people.

Conclusion. In general, it is permissible to state that the pedagogical expertise of the process of education, as a problem-evaluative, resource and prognostic analysis by specialists of the process of education, allows us to analyze the object of expertise with a view to its improvement. Analysis essential characteristics of the key components of the educational process: educational activities, educational relations, educational environment, an opportunity to see the presence of conditions in the educational organization necessary for the formation of children skills of the XXI century. The presence of these characteristics in each component of the educational process creates conditions for the formation of non-cognitive skills in young people (creativity, criticality, ability to work in a team, leadership, etc.), and their consideration can serve as a good basis for the analysis of education in modern conditions.

Keywords: pedagogical expertise, skills of the 21st century, conditions of formation.

References

- *Ashmarin I. I., Yudin B. G.* Osnovy gumanitarnoy ekspertizy //Chelovek. 1997. № . 3. S. 76–86. [In Rus].
- *Bratchenko S. L.* Vvedenie v gumanitarnuyu ekspertizu obrazovaniya (psihologicheskie aspekty). M.: Smysl, 1999. 137 s. [In Rus].
- *Griffin P., Care E.* (ed.). Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach. Springer, 2014.
- Izmenyayushchayasya teoriya vospitaniya: problemy i perspektivy razvitiya. Monografiya /pod red. N. L. Selivanovoj i P. V. Stepanova. M.: ANO Izdatel'skij Dom «Pedagogicheskij poisk», 2017. 108 s. [In Rus].
- *Kiselev N. N., Kiseleva E. V.* Mezhlichnostnye otnosheniya kak resurs emocional'noj bezopasnosti obrazovatel'noj sredy. // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2014. № 6. S.36–39. [In Rus].
- *Kiseleva E. V.* Teoriya i praktika professional'noj pedagogicheskoj ekspertizy: monografiya / E. V. Kiseleva; Min-vo obrazovaniya i nauki RF, Novosib. gos. ped. un-t. Novosibirsk: Izd-vo NGPU, 2013.159 s. [In Rus].
- *Nezhnov P. G., Kardanova E. Yu., El'konin B. D.* Ocenka rezul'tatov shkol'nogo obrazovaniya: strukturnyj podhod //Voprosy obrazovaniya. 2011. № . 1. S.26–43. [In Rus].
- *Novikova L. I.* Pedagogika vospitaniya. Izbrannye pedagogicheskie trudy / pod red. N. L. Selivanovoj, A. V. Mudrika; sost. E. I. Sokolova. M., 2010. 335 s. [In Rus].
- *Polyakov S. D.* Realisticheskoe vospitanie / C. D. Polyakov. M.: Centr \"Ped. poisk\", 2004. 176 s. [In Rus].
- *Selivanova N. L.* Deyatel'nost' eksperta v ocenke kachestva vospitaniya shkoly // Voprosy vospitaniya. 2012. № 3. S. 86–93. [In Rus].
- *Shakurova M. V.* Sh179 Social'noe vospitanie v shkole: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij / pod red. A. V. Mudrika. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004. 272 s. [In Rus].

УДК 371

М.В. Шакурова

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж
E-mail: shakurova@mail.ru

Marina. V. Shakurova
PhD (Pedagogy), Professor, Chairperson of the chair of General and Social Pedagogic, Voronezh state pedagogical university, Voronezh

ВЛИЯНИЕ «ИЛЛЮЗОРНОЙ ПРИЧИННОСТИ» НА КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Профессиональная подготовка будущих педагогов к воспитательной деятельности рассматривается как актуальная задача, имеющая проблемы в осмыслении и реализации, включая проявления эффекта «иллюзорной причинности». Цель статьи: выявить и проиллюстрировать проявления эффекта «иллюзорной причинности» в подготовке будущих педагогов к воспитательной деятельности. Методологию исследования составили социокультурный и герменевтический подходы. В качестве методов исследования использованы анализ, интерпретация и сравнение для выявления проявлений «иллюзорной причинности»; беседа, авторская анкета Т. А. Садчиковой; модифицированный вариант методики «Выбор I» (Т. А. Садчикова); Методика для диагностики учебной и профессиональной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой).

Эффект «иллюзорной причинности» основывается на признании причиной того, что таковой не является. В воспитательной деятельности образовательных организаций он встречается достаточно часто. На примере исследования вовлеченности студентов в волонтерскую деятельность проиллюстрировано проявление данного эффекта. Сделан вывод о том, что в подготовке будущих педагогов к воспитательной деятельности возможен эффект «иллюзорной причин-

Как цитировать статью: Шакурова М. В. Влияние «иллюзорной причинности» на качество подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 1 (58). С. 62–75.

ности», который неизбежно снижает качество этой подготовки, поскольку: допускает подмену научного осмысления процесса и его результатов предположениями; закрепляет и у студентов, и у преподавателей отношение к воспитательным практикам как к обыденным, освоение которых может вестись методом простого включения в активность; поддерживает в воспитательном процессе вуза установку на «предписанную успешность» тех обучающихся, кто проявляет большую активность.

Ключевые слова: *воспитание, воспитательная деятельность, профессиональная подготовка педагога, причинность, иллюзорная причинность, волонтерская деятельность*

Введение. Профессиональная подготовка педагогов — одно из ведущих условий качественного решения образовательных и воспитательных задач в образовательных организациях и задач сопровождения социализации в открытой социокультурной среде. Современное понимание подобной подготовки научно обосновано, структурировано посредством компетенций различного уровня, нормировано как профессиональными стандартами, так и федеральными государственными образовательными стандартами нового поколения (ФГОС 3++) [1]. Но, как правило, ее целостность, сколько-либо гармоничное сочетание деятельностных компонентов, прежде всего, предметного обучения и воспитания, остается открытым вопросом, поскольку требует четкого выбора приоритетов, детального понимания содержания образования, границ и структуры социокультурного опыта, по поводу которого происходят многочисленные встречи педагога и обучающегося [4].

Описанная выше проблема, имеющая, не смотря на традиционность и простоту звучания, существенные негативные следствия в современной системе подготовки педагогов, дополняется целым рядом социокультурных влияний, усугубляющих или нивелирующих ее проявления. В их числе:

— сужение и деформация воспитательных практик молодых людей, имевших место быть в «допрофессиональной» жизни каждого и закрепившихся в индивидуальном социокультурном опыте. Так, например, в отличие от молодых людей 1970-х, 1980-х годов, современные студенты в массе своей не владеют собственным опытом социально-ценной деятельности, выросли преимущественно в нуклеарных малодетных семьях и, как следствие, более эгоцентрированы, достаточно сложно

воспринимают необходимость оказания помощи и поддержки другим;

— виртуализация общения (в том числе, усиливающаяся за счет требования активного смещения коммуникации в процессе вузовского обучения в электронную образовательную среду), предпочитаемые варианты общения «с посредником» (гаджеты, сети и т.п.). Современные студенты педагогических вузов — будущие специалисты в профессиональной деятельности в системе «человек-человек» — часто ограничены в коммуникативных средствах, не мотивированы на открытое общение, сложно чувствуют себя в «вертикальных» актах общения (старший-младший, руководитель-подчиненный, педагог-обучающийся);

— незначительный опыт включения самоуправления, высокая вероятность включение в активные практики со смещенными мотивами (престиж, самоутверждение, карьерные устремления и т.п.) и столь же небогатый опыт коллективного и/или группового решения задач различного уровня;

— повышенная критичность в отношении ценностных приоритетов, сужение практик безусловного принятия ценностей, стремление их «проверять и перепроверять», в том числе, из горизонта прагматичного видения современной жизни;

— все отчетливее просматриваемые признаки постфигуративной культуры (М. Мид): молодые люди охотнее учатся у сверстников, не столь однозначно сориентированы на компетентностный приоритет старших по возрасту, включая педагогов.

Этот, далеко не полный перечень характеристик современных социокультурных реалий профессионального образования педагогов в сочетании с закрепившимся противостоянием предметного обучения и воспитания как элементов подготовки будущих учителей, в свою очередь, на новом витке интегрированных следствий влияет на образовательный процесс педагогического вуза.

Но подобное толкование профессионально-педагогической реальности в высшей школе в отдельных случаях приобретает характер «иллюзорной причинности», скрывая целый ряд не столь очевидных, но объективно имеющих место быть и инструментально значительно проще преодолеваемых проблемных ситуаций.

Цель статьи. Выявить и проиллюстрировать проявления эффекта «иллюзорной причинности» в подготовке будущих педагогов к воспитательной деятельности.

Методология и методы исследования. Методологию исследования

составили социокультурный и герменевтический подходы. Данное сочетание позволяет нам сконцентрировать внимание на выявлении типичных действий, суждений групп обучающихся, объединенных определенной социально-значимой деятельностью, культурно обусловленные установки, ценностные ориентации и мотивация членов которых имеют как явное, так и скрытое смысловое содержание, допускающее интерпретацию.

В качестве методов исследования использованы анализ, интерпретация и сравнение для выявления проявлений «иллюзорной причинности»; беседа, авторская анкета Т. А. Садчиковой; модифицированный вариант методики «Выбор I» (Т. А. Садчикова); Методика для диагностики учебной и профессиональной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой).

Результаты исследования. Причинность и восприятие причинности — важные составляющие мышления, познания и осознания окружающего мира.

Как отмечает И. Ф. Девятко: «Наша врожденная (хотя и поддающаяся развитию) способность выделять причинно-следственные связи на основе наблюдаемых статистических ассоциаций, строить непрофессиональные и не всегда осознаваемые причинные модели, учитывающие возможности множественности эффектов и ложной корреляции, представляет собой существенную объяснительную рамку, которую мы должны использовать в исследованиях социального восприятия, установок и общественного мнения, поскольку значительная часть нашего отношения к социальному миру выводима из нашего повседневного знания о нем» [2].

По мнению А. Невеева, суть иллюзорной причинности «заключается не просто в том, что человек видит причинно-следственную связь там, где ее нет, а в том, что человек считает причиной то, что причиной не является» [3]. В основе не сугубо психологического, а более широкого, близкого к метафорическому толкования когнитивных ошибок данного вида лежит отмечаемая многими исследователями тенденция предпочтительного доверия субъективным обоснованиям, нежели научным. Одним из проявлений выступает предписывание результата, что достаточно часто встречается в воспитании. Именно потому, что в воспитательную деятельность достаточно сложно (в отдельных случаях, вероятно, и невозможно) оснастить адекватными и не очень громоздкими измерителями, закрепилась практика выводить причины по

аналогии, «по здравому смыслу» и т.п. Как отмечают H. Matute, F. Blanco, J. Yarritu, M. Diaz-Lango, M. A. Vadillo, I. Barberia, наиболее эффективным средством предотвращения и преодоления данного эффекта выступает «хорошая привычка к научному мышлению» [5].

Данные авторы также отмечают, что вероятность иллюзорной причинности возрастает именно в ситуациях получения положительных результатов. Не поэтому ли так много в описаниях опыта воспитательной деятельности констатаций и утверждений в отношении причин побед и достижений? И именно в воспитании мы часто сталкиваемся с обратным — в случае низких результатов, проблем часто проявляется эффект «иллюзорной беспричинности». Связан он не с «бегством» от выяснения причин, их непониманием, а с убеждением субъекта, что профессионально обусловленных причин нет.

Обратимся к реальной практике. Активное включение обучающихся вуза-будущих педагогов в социально-ценную деятельность — один из инструментов как их собственного профессионального воспитания, так и практического освоения методики организации различных видов деятельности. В последнее время значительная доля подобной активности связана с волонтерской деятельностью. Отметим, что столь распространенный вид воспитательной практики студенты на научно-методическом уровне изучают крайне редко, скорее формируется бытовое постижение через прямое включение в качестве субъекта. Как следствие, большинство студентов в дальнейшем приступают к организации подобных видов активности, опираясь исключительно на собственный опыт и общую информированность.

Для нашего рассуждения важно, что сам факт участия в волонтерском движении рассматривался в вузе как безусловное доказательство того, что по уровню сформированности целого ряда личностно-профессиональных качеств данные студенты должны демонстрировать показатели выше, чем их сокурсники, не являющиеся членами СВО.

Предположив, что возможно присутствие эффекта «иллюзорной причинности», мы провели диагностику, основу которой стал опрос, отдельные позиции которого дополнительно изучались с использованием методики решения ситуаций и диагностической методики на выявление мотивации. Результаты сравнивались по двум группам студентов. Одни — активные члены студенческих волонтерских отрядов (СВО), другие — не включены в данную деятельность ни в вузе, ни за его пре-

делами. По количественному составу и распределенности по курсам группы были сопоставимы.

В качестве первой позиции рассматривалась реализованная социальная активность студентов. Задан вопрос: Принимали ли Вы в течение прошедшего года участие в какой-то ни было благотворительной или общественно-полезной деятельности (Рисунок 1)? Варианты ответов: (А) да, принимал активное участие в общественно-полезной деятельности; (Б) совершал отдельные общественно-полезные действия; (В) нет, не принимал участия в общественно-полезной деятельности.

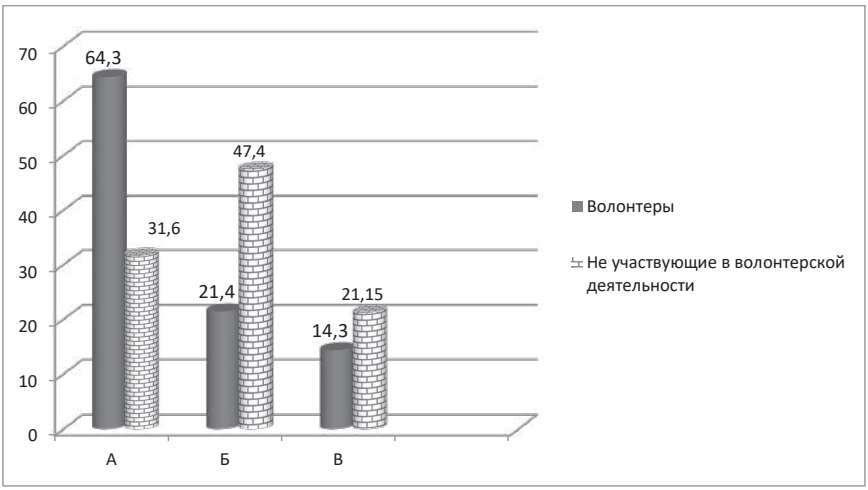


Рисунок 1. Показатели реализованной социальной активности студентов (в%)

Пятая часть опрошенных студентов, не являющихся членами СВО, не принимала участия в общественно-полезной или благотворительной деятельности. 64,3% респондентов-членов СВО участвуют в общественно-полезной и благотворительной деятельности систематически. Таким образом, по показателю включенности в социально-ценную деятельность предположение педагогов вуза подтверждается.

Вторая позиция для анализа: желание студентов участвовать в социально-ценной деятельности. Задан вопрос: Хотели бы Вы принять участие в деятельности, направленной на оказание кому-то помощи или улучшающей ситуацию по месту жительства (Рисунок 2)? Варианты

ответов: (А) да, я хочу принимать участие в оказании помощи кому-то, нуждающемуся в ней или в работе по улучшению места жительства; (Б) приму участие в социально значимой работе при условии, что эта работа не будет для меня в тягость; (В) нет, не хочу принимать участие в бесплатном труде, так как считаю, что любой труд должен оплачиваться.

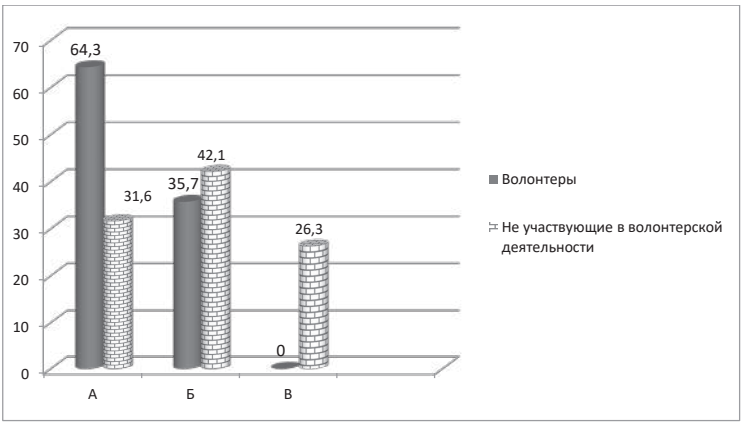


Рисунок 2. Наличие желания принимать участие в социально-ценной деятельности (в %)

Треть опрошенных респондентов-членов СВО рассматривают свое участие в волонтерской деятельности не безусловно: если она будет в тягость, принимать участие в ней они, вероятнее всего, не будут. Но при этом все респонденты-члены СВО готовы участвовать в волонтерской деятельности бескорыстно, тогда как четверть опрошенных студентов, не принимающих участия в волонтерской деятельности, рассматривают оплату как обязательное условие своей активности.

Третий вопрос анкеты позволяет уточнить, какие направления деятельности при этом востребованы. Результаты ранжирования:

1. Участие в экологических акциях (85,7% респондентов-членов СВО; 47,4% респондентов, не участвующих в волонтерском движении).

2. Участие в благоустройстве микрорайона 35,7% респондентов-членов СВО; 21,1% респондентов, не участвующих в волонтерском движении);

3. Участие в работе волонтерских отрядов университета (35,7% респондентов-членов СВО; 15,8% респондентов, не участвующих в волонтерском движении).

4. Участие в деятельности молодежных организаций города (21,4%

респондентов-членов СВО; 26,3% респондентов, не участвующих в волонтерском движении).

Малое число выборов получили такие профессионально важные направления деятельности, как оказание помощи детям-сиротам (соответственно 21,4% и 15,8%), оказание помощи детям-инвалидам (14,3% и 10,5% соответственно).

Отвечая на четвертый вопрос, респонденты должны были конкретизировать, какие виды помощи они готовы оказывать в тех направлениях, которые были указаны выше. Результаты ранжирования:

Уборка и озеленение территории (71,4% респондентов-членов СВО; 42,1% респондентов, не участвующих в волонтерском движении).

Изготовление своими руками игрушек, подарков для детей (21,4% респондентов-членов СВО; 31,6% респондентов, не участвующих в волонтерском движении).

Участие в организации и проведении концерта (21,4% респондентов-членов СВО; 26,3% респондентов, не участвующих в волонтерском движении).

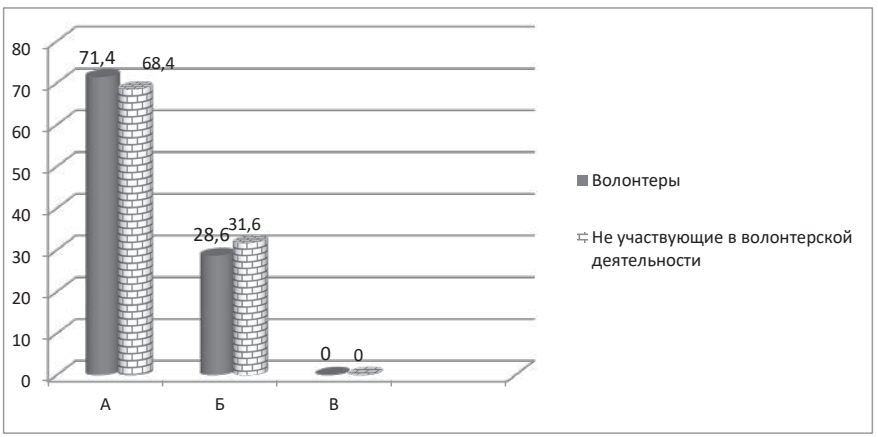


Рисунок 3. Нужно помогать другим людям и тем, кто нуждается в помощи (в%)

При этом профессионально ориентированные виды деятельности не столь популярны. Например, помощь в учебе отстающим школьникам готовы оказывать соответственно 14,3% и 15,8% респондентов.

Следующая позиция для анализа — определение мнения респон-

дентов по таким важным для волонтерской деятельности смысловым вопросам, как:

— нужно ли помогать другим людям и тем, кто нуждается в помощи (Рисунок 3)? Варианты ответов: (А) да, людям нужно оказывать помощь, ведь и мне тоже когда-то может понадобиться чужая помощь; (Б) можно иногда оказать помощь другим, если она не будет меня тяготить; (В) нет, каждый должен сам о себе заботиться.

Помощь другим для четверти респондентов-членов СВО и трети респондентов, не участвующих в волонтерском движении, не является безусловной установкой: если такая помощь будет в тягость, велика вероятность, что молодые люди не будут ее оказывать. Вместе с тем крайне эгоистичные установки респонденты не продемонстрировали;

— должен ли гражданин лично участвовать в преобразованиях на благо сограждан (Рисунок 4)? Варианты ответов: (А) да, должны, ведь каждый гражданин несет ответственность за происходящее в стране; (Б) граждане могут принимать участие в отдельных мероприятиях: субботники, воскресники, митинги; (В) нет, граждане не должны лично участвовать в преобразованиях на благо сограждан, это обязанности государства.

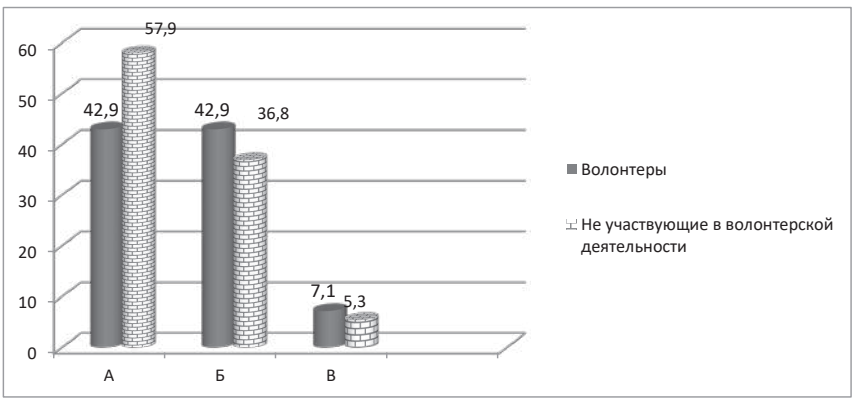


Рисунок 4. Должны ли граждане государства лично участвовать в преобразованиях на благо сограждан (в %)

Очевидны определенные проблемы в формировании гражданской позиции студентов: больше трети респондентов (вне зависимости от

включенности в волонтерскую деятельность) определяют свою роль как участие в конкретных мероприятиях, не соглашаясь в большинстве случаев с тем, что ответственность за происходящее — необходимая и возможная личностно-профессиональная установка.

Результаты анкетирования подтверждаются результатами применения двух других методик.

Ситуация 1. На территории Вашего микрорайона находится пустырь, куда жители бросают мусор. Администрация проводит субботник по расчистке завалов с целью строительства детской площадки на этом месте. Ваши действия: А. Буду участвовать в проведении субботника, ведь в микрорайоне отсутствует детская площадка; Б. Считаю, что этим должны заниматься те, в чьи должностные обязанности это входит и кто получает за это заработную плату; В. Буду заниматься своими делами (Рисунок 5).

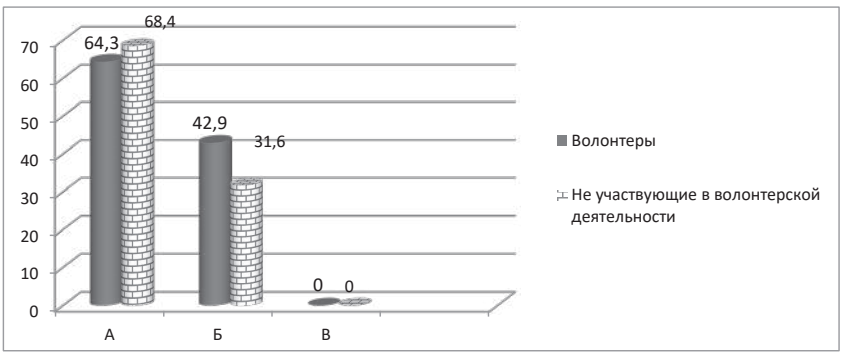


Рисунок 5. Ситуация 1 (в %)

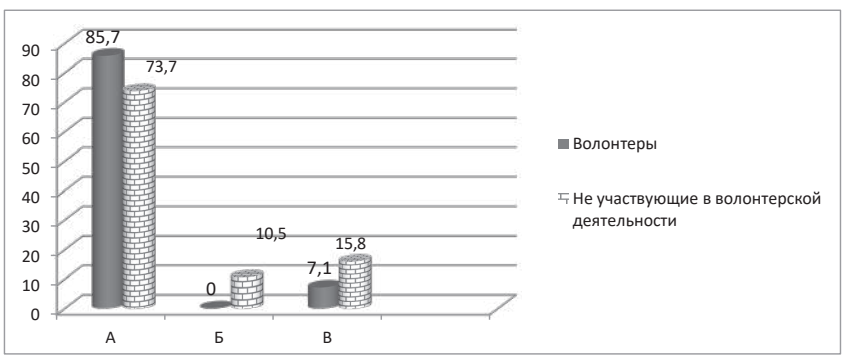


Рисунок 6. Ситуация 2 (в %)

Ситуация 2. Представители Комитета по делам молодежи города приглашают Вас принять участие в социологическом опросе в качестве волонтера. Ваши действия: А. Приму участие в проведении опроса; Б. попрошу оплату за свой труд; В. У меня нет для этого свободного времени (Рисунок 6).

Четыре других ситуации были связаны с участием в акции противодействия продажи спиртного несовершеннолетним в конкретной торговой точке (ситуация 3); помощи активу факультета в организации Студенческой весны (ситуация 4); помощи слабовидящей пожилой женщине в чтении газет (ситуация 5); поздравлении пожилых педагогов вуза в День пожилого человека в рамках акции «Милосердие» (ситуация 6). Обратим внимание на количество ответов, не являющихся отрицательными, но свидетельствующих о желании избежать участия в подобной деятельности:

— ситуация 3. Вариант ответа: Это не моя ответственность, есть правоохранительные органы и участковые, которые должны этим заниматься. Его разделяют 50,0% процентов респондентов-членов СВО, 63,2% респондентов, не участвующих в волонтерской деятельности;

— ситуация 4. Варианты ответа: (Б) Не вхожу в актив, не вижу, чем могу помочь; (В) откажусь, так как работаю или учусь. По совокупности ответов эту позицию разделяют 57,2% процентов респондентов-членов СВО, 52,7% респондентов, не участвующих в волонтерской деятельности;

— ситуация 5. Варианты ответа (Б) Куплю для нее аудиокассету; (В) Скажу, что плохо читаю (В). По совокупности ответов эту позицию разделяют 42,9% процентов респондентов-членов СВО, 31,7% респондентов, не участвующих в волонтерской деятельности;

— ситуация 6. Варианты ответа: (Б) дам денег на поздравление пожилых педагогов; (В) откажусь принимать участие в акции, так как не знаю этих преподавателей. По совокупности ответов эту позицию разделяют 21,4% процентов респондентов-членов СВО, 26,3% респондентов, не участвующих в волонтерской деятельности.

Результаты работы респондентов с ситуациями соотносимы с результатами диагностики мотивации. Используемая методика позволяла увидеть уровень сформированности таких видов мотивов, как коммуникативные, мотивы избегания, мотивы престижа, профессиональные мотивы, мотивы творческой самореализации, учебно-познавательные мотивы, социальные мотивы. Результаты приведены в таблице 1.

Таблица 1

Уровень сформированности основных групп мотивов (в%)

Мотив	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	члены СВО	не члены СВО	члены СВО	не члены СВО	члены СВО	не члены СВО
Коммуникативные мотивы	–	–	71,4	15,8	28,6	84,2
Мотивы избегания	71,4	42,1	28,6	47,4	-	10,5
Мотивы престижа	35,7	15,8	42,9	42,1	21,4	42,1
Профессиональные мотивы	–	–	42,9	26,3	57,1	73,7
Мотивы творческой самореализации	21,4	–	35,7	42,1	42,9	57,9
Учебно-познавательные мотивы	–	10,5	78,6	36,8	21,4	52,6
Социальные мотивы	7,1	10,5	57,1	31,6	36,7	57,9

Очевидно, что:

— коммуникативные мотивы с учетом основной деятельности волонтерского отряда как отдельная задача не формируются;

— у членов СВО низкий мотив избегания, то есть деятельность реализуется не для того, чтобы отстать от друзей, утратить имидж в глазах близких, избежать осуждения и наказания за плохую учебу, оказаться среди отстающих, чтобы закончить университет (он значительно выше у студентов, которые не участвуют в волонтерском движении);

— у членов СВО недостаточно высок уровень сформированности мотивов творческой самореализации, возможно, за счет предлагаемых им видов деятельности и особенностей управления отрядом и деятельностью;

— уровень профессиональной, социальной и учебно-познавательной мотивации у членов СВО также не позволяет утверждать, что они более успешны и подготовлены.

Заключение. Подводя итог, отметим, что в подготовке будущих педагогов к воспитательной деятельности возможен эффект «иллюзорной

причинности», который неизбежно снижает качество этой подготовки, поскольку: допускает подмену научного осмысления процесса и его результатов предположениями; закрепляет и у студентов, и у преподавателей отношение к воспитательным практикам как к обыденным, освоение которых может вестись методом простого включения в активность; поддерживает в воспитательном процессе вуза установку на «предписанную успешность» тех обучающихся, кто проявляет большую активность.

Литература

1. *Байбородова Л. В., Груздев М. В., Харисова И. Г.* Подготовка будущих педагогов к воспитательной деятельности. Ярославский педагогический вестник. 2018. № 2. С. 17–25.
2. *Девятко И. Ф.* Причинность в обыденном сознании и в социологическом объяснении: контуры нового исследовательского подхода Социология: методология, методы, математическое моделирование. 2007. № 25. С. 5–21.
3. *Невеев А.* Иллюзорная причинность [Электронный ресурс]. URL: http://психомпас.рф (дата обращения: 12.03.2019).
4. *Щуркова Н. Е.* Иллюзия воспитания и иллюзорность воспитанности // Воспитание в школе. 2016. № 3. С. 4–15.
5. *Matute H., Blanco F., Yarritu J., Diaz-Lango M., Vadillo M. A., Barberia I.* Illusions of causality: how they bias our everyday thinking and how they could be reduced [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00888. (дата обращения: 12.03.2019).

INFLUENCE OF "ILLUSORY CAUSALITY» ON QUALITY OF PREPARATION OF THE FUTURE TEACHERS TO EDUCATIONAL ACTIVITY

Vocational training of the future teachers to educational activity is considered as the actual problem having problems in judgments and realization, including effect displays «illusory causality». Article purpose: to reveal and illustrate effect displays «illusory causality» in preparation of the future teachers for educational activity. The research methodology was made by socially-cultural and explaining approaches. As research methods the analysis, interpretation and comparison for revealing of displays of "illusory causality» are used; conversation, T. A. Sadchikovoj's author's questionnaire; the modified variant of a technique «the Choice I» (T. A. Sadchikova); a technique for diagnostics of educational and professional motivation of students (A. A. Rean and V. A. Yakunin, N. Ts. Badmaevoj's updating).

The effect of "illusory causality» is based on a recognition the reason of that that is not. In educational activity of the educational organisations it meets often enough. On an example of research of an involvement of students in activity of the volunteer display of the given effect is illustrated. The conclusion that in preparation of the future teachers for educational activity the effect of "illusory causality» which inevitably reduces quality of this preparation as is possible is drawn: supposes substitution of scientific judgement of process and its results assumptions; fixes both at students, and at teachers the relation to educational experts as to ordinary which development can be conducted by a method of simple inclusion in activity; supports in educational process of high school installation on «the ordered success» those trained who shows the big activity.

Keywords: education, educational activity, vocational training of the teacher, causality, illusory causality, activity of the volunteer

References

- *Bajborodova L. V., Gruzdev M. V., Harisova I. G.* Podgotovka budushchih pedagogov k vospitatel'noj deyatel'nosti. YAroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. № 2. S. 17–25. [In Rus].
- *Devyatko I. F.* Prichinnost' v obydennom soznanii i v sociologicheskom ob"yasnenii: kontury novogo issledovatel'skogo podhoda Sociologiya: metodologiya, metody, matematicheskoe modelirovanie. 2007. № 25. S. 5–21. [In Rus].
- *Matute H., Blanco F., Yarritu J., Diaz-Lango M., Vadillo M. A., Barberia I.* Illusions of causality: how they bias our everyday thinking and how they could be reduced [EHlektronnyj resurs]. URL: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00888. (data obrashcheniya: 12.03.2019).
- *Neveev A.* Illyuzornaya prichinnost' [EHlektronnyj resurs]. URL: http://psikompas.rf (data obrashcheniya: 12.03.2019).
- *SHCHurkova N. E.* Illyuziya vospitaniya i illyuzornost' vospitannosti // Vospitanie v shkole. 2016. № 3. S. 4–15. [In Rus].

УДК 371

И. Ю. Шустова

Шустова Инна Юрьевна доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»,

***Inna Yu. Shustova** Doctor of Education, leading researcher of the Strategy and Theory of Personality Social Education Center, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia*

СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА

Существенной научной проблемой отечественной педагогики остается вопрос переосмысления актуальных идей коллективного воспитания, обнаружение возможностей и способов их использования в настоящих условиях. В статье рассмотрены теоретические основы становления субъектных качеств современного школьника в условиях функционирования детско-взрослой общности, которая данный процесс актуализирует и поддерживает. В воспитании школьников немалое значение играет детско-взрослая общность, где проходят значимые процессы для их развития: отождествление (причастность ценностям и смыслам общности, процессам в ней протекающим) и обособление (понимание отдельности своего Я, выстраивание осознанных отношений с другими). Позиция взрослого должна удерживать эмоциональное и деятельностное включение школьников в общность, быть ориентированной на поддержку самостоятельности воспитанников в действиях, в проявлении позиции. Педагогическое содействие проявлению и развитию субъектности школьников должно обеспечивать согласование внутренних и внешних условий, осуществляться через совместные действия педагога и школьников, задающие образовательную ситуацию как проявление и становления субъектности последних. В статье представлены последовательные этапы становления и развития субъектности воспитанника в общности, через проявляемые им позиции, раскрыты проявляемые в общности стратегии субъектности. Представленные в статье положения могут служить базой для работы

Как цитировать статью: Шустова И. Ю. Становление субъектности современного школьника // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 1 (58). С. 76–86.

с педагогами ориентированными на процесс воспитания в школе, использоваться в системе повышения квалификации педагогических кадров в сфере воспитания.

Ключевые слова: *воспитание, педагогическое содействие, развитие, детско-взрослая общность, субъектность.*

Введение. Назревшие перемены в системе образования, новый Федеральный государственный образовательный стандарт, актуализируют вопросы, связанные с пониманием механизмов и средств, направленных на поддержку самоопределения школьников, их способности быть субъектами учебной деятельности, своей жизнедеятельности. Важно выделять и рассматривать педагогические условия, обеспечивающие развитие базовых личностных способностей школьников, желание быть субъектом культуры и общественного действия, субъектом своей жизни.

Субъектом является человек осознанно действующий, если он личное действие инициирует, осмысливает и реализует (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, В. А. Петровский, В. И. Слободчиков).

Существенным фактором для становления и развития субъектности школьника выступает его общность с другими, где возникают условия стимулирующие его открытое самовыражение в общении и деятельности, инициирующие способность понимать себя через личность другого.

В настоящее время существует актуальная научная проблема, которая проявляется в противоречиях между: традиционными для нашей страны идеями воспитания в коллективе и через коллектив, одновременно недостаточным их использованием и проработкой в настоящее время для теории и практики воспитания. Педагогическая наука слабо изучает потенциал детско-взрослых общностей (возможно различных типов и видов), их роль в становлении субъектности современного школьника.

Целью статьи будет определение роли детско-взрослой общности в становлении субъектности современного школьника. Развитие школьника происходит в различных сообществах, с разными целями, формами и видами деятельности, длительностью существования, структурой (класс, клуб, спортивная секция, команда, общественное объединение, субкультурная группа, тренинговая и игровая группа и пр.). У школьника должен появиться опыт самореализации в различных группах и сообществах.

Методология и методы исследования. Анализ феномена общности осуществлен в работах зарубежных и отечественных философов, социологов и психологов: Г. М. Андреевой, Э. Дюркгейма, Е. М. Калашниковой, К. Левина, Б. Д. Парыгина, Т. Парсонса, Л. Г. Почебут, Ф. Тенниса, В. А. Ядова и др..

Детская общность как коллективный субъект учебной деятельности, представлена в работах психологов В. В. Давыдова, В. В. Рубцова, Ю. В. Громыко, Г. А. Цукерман. В педагогике, это работы, обнаруживающие вопросы коллективной познавательной деятельности: Н. С. Дежникова, М. Д. Виноградовой, И. Б. Первина и др.

Важно осмысление работ отечественных педагогов и психологов, посвященных теории детского коллектива: О. С. Газмана, И. П. Иванова, М. Г. Казакиной, В. А. Караковского, А. Г. Кирпичника, Я. Л. Коломинского, Х. И. Лийметса, А. В. Мудрика, Л. И. Новиковой, С. Д. Полякова, Н. Л. Селивановой, Л. И. Уманского и др.

Отдельно следует выделить работы, раскрывающие влияние коллектива на становление самосознания воспитанника, ценностно-смысловой сферы личности, проявление в коллективе творческой индивидуальности (М. Д. Виноградова, О. С. Газман, Т. Е. Конникова, А. Н. Лутошкин, В. И. Максакова, А. В. Мудрик, В. А. Сухомлинский).

Большое значение в раскрытии роли детско-взрослой общности в воспитании современного школьника имеет исследование, проведенное под руководством Н. Л. Селивановой в центре теории воспитания ФГНУ ИТИП РАО. Была выпущена коллективная монография сотрудников центра «Детская общность как объект и субъект воспитания» [3]. Авторы обозначают существенные признаки общности: наличие у членов чувства сопричастности друг другу; взаимную комплементарность; подвижный характер связей и отношений внутри общности.

Выделим значение теоретического положения, обозначенного Л.И Новиковой [6]: любой детский коллектив выступает одновременно как организация (система формальных связей и отношений) и как общность (система эмоционально-психологических связей и отношений). Н. Л. Селиванова отмечает, что положение о двойственной природе детского коллектива как организации и психологической общности, их роль в воспитания таких качеств личности школьника как самоутверждение, самореализация актуальны и сегодня [8].

Результаты исследования. Существенно, что детско-взрослая общ-

ность создает условия, когда участники уходят от заданных ролей и позиций, педагог намеренно отстраняется ведущих функций, положения главного и знающего как и что нужно делать. Он сориентирован на живую ситуацию взаимодействия с детьми. Появляется ситуация открытости и равенства, когда педагог и ребенок равны друг другу как представители человеческого общества в своей человеческой сущности. Между взрослыми и детьми зарождаются эмоционально-психологические связи, возникает общее пространство взаимодействия, проявляются общие и личные интересы, общечеловеческие ценности и смыслы.

Обозначим роль детско-взрослой общности в становлении субъектности воспитанников.

Субъектность подразумевает, что воспитанник обладает некоторыми способностями субъекта, может проявлять отдельные свойства субъекта, например, инициативу, ответственность, осознанные самостоятельные действия, свою субъектную позицию. Субъект — это тот, кто выполняет осознанную самостоятельную деятельность, и результат ее признается им как авторский: Я автор, мною сделано, для осуществления моих целей и смыслов (ценностей), через мою деятельность.

Становление субъектности школьника в общности следует видеть, как процесс и результат. Общность непрерывно меняется, вместе с ней изменяются педагоги и воспитанники, их субъектность. Воздействие детско-взрослой общности на воспитанника непредсказуемо.

Взаимодействие в общности должно обнаруживать нравственные ценности и смыслы, быть важным для участников в настоящем, проявлять ее со-бытийные характеристики. Это происходит если участники открыто высказывают свои мысли, стремятся слышать мнение друг друга, соотносят разные позиции, осознают свою позицию и ее ценностные основания. Происходит создание эмоционально-психологических связей в ситуации взаимного интереса и взаимопонимания, одновременно проявляется личная позиция каждого, которая показывает его отношение к совместной деятельности, к другим, общему предмету взаимодействия. Эти процессы стимулируют и поддерживают субъектность воспитанника, проявление им осознанной активности в действиях и личной позиции. Позиция подразумевает активность субъекта в реализации и отстаивании своих ценностей. Важно, что у воспитанников формируется опыт ценностно-смыслового взаимодействия со сверстниками и взрослыми. С. Л. Рубинштейн обозначает, что субъектность определяется наиболее

полным и разнообразным спектром взаимодействия личности с другими.

Важно учитывать, что внутри детско-взрослой общности одновременно проходят два базовых процесса: обособление (отъединение своего Я от общности, выделение своей позиции) и отождествление (пробуждение новых связей, присоединение личности через общность к формам культуры, общечеловеческим ценностям и смыслам). Обособление и отождествление содействуют становлению субъектности, способности воспитанника вывести личную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Педагогическое содействие становлению субъектности воспитанника возможно через действие, осуществляемое ребенком совместно с взрослым, совокупное действие. Содействие через совместные акты действия, задающие образовательную ситуацию развития для воспитанника, стимулирующие его субъектность.

Педагогическое содействие становлению субъектности воспитанника **задается** пространством ценностно-смыслового открытого взаимодействия взрослых и детей, со-бытийной детско-взрослой общностью, общей целе и ценностно обусловленной деятельностью, совместной рефлексией. Воспитание, это всегда пространство «между» взрослым и ребенком, где могут соприкоснуться мир ребенка и мир взрослого, культура ребенка и культура взрослого, их взаимообогащение. Задача взрослого — отзываться на детский интерес и любопытство, создавать общее ценностно-смысловое пространство.

Педагогическое содействие субъектности воспитанника, это всегда уважение и поддержка его самостоятельных действий, способности к самоанализу и рефлексии, умения осознавать смысл своих действий и деятельности, ставить конкретные цели и прогнозировать возможный результат. Содействие субъектности — это создание открытого и неоднозначного выбора для воспитанника, проблематизация его опыта.

Педагогическое содействие становлению субъектности школьника удерживает взаимосвязь внутренних и внешних условий, его определяющих. Внешние условия могут действовать только через резонанс с внутренним миром воспитанника, обусловленность становления субъектности из вне опирается на «спонтанность» ее проявления и развития. Как отмечает С. Л. Рубинштейн — «Внутренние условия, формируются под воздействием внешних, не являются, однако, их непосредственной механической проекцией. Внутренние условия складываются и изменяются в процессе развития, сами обуславливают тот специфический круг

внешних воздействий, которым данное явление может подвергнуться» [7, с. 315].

Педагогическое содействие становлению субъектности воспитанника в детско-взрослой общности, зависит от эмоциональной и деятельностной включенности последнего в дела общности, от ее значимости для него, для его самоопределения и самореализации. Проявление и развитие субъектности школьника в общности проходит ряд этапов, через нарастающие стратегии субъектности, проявляемые в отношении к общности, конкретных действиях и деятельности, общем поведении.

Выделим и раскроем следующие стратегии субъектности школьника в общности: избирательная, эмоциональной включенности, деятельностной включенности, авторская стратегия, социокультурная стратегия.

Педагогическое содействие становлению субъектности школьника должно осуществляться как помощь в проявлении новой стратегии более высокого уровня субъектности.

Избирательная стратегия полагает: «что воспитанник возможно много рассказывает об общности, участвует в ее делах, но эмоционально и личностно не соединен с данным сообществом. Дела и общение в общности не затрагивают его систему ценностей, не совершается идентификации индивида с данным сообществом. Определение уровня субъектности затруднено. Педагогическое содействие состоит в проблематизации, относительно участия воспитанника в жизни группы. Педагог моделирует ситуацию выбора, стать ему участником деятельности общности или найти другую референтную группу. Можно предоставить воспитаннику возможность взять ответственность за организацию и проведение какого-нибудь значимого для общности дела или отказаться от этого. Проблематизация реализуется через рефлексивные процессы в группе» [15].

Стратегия эмоциональной включенности предполагает: «… что воспитанник эмоционально вовлечен в принятие ценностей и смыслов общности, однако действует спонтанно. Ему важно общее эмоционально-психологическое поле, совместные эмоции и переживания, эмоция принадлежности к общности. Воспитанник идентифицируют себя с общностью, большое значение для него имеет «чувство МЫ», он осознает свою принадлежность к группе, ему важно принятие его другими. Проявление субъектных качеств (инициативы, ответственности, самостоятельных действий и пр.) происходит во многом от эмоциональ-

ной, а не рациональной сфер его личности. Стратегию его отдельных действий, деятельности можно сформулировать фразой: «Как здорово, что все мы здесь сегодня собрались!!!». Субъектность проявляется на уровне — «субъект действия»» [15].

Содействие субъектности воспитанника осуществляется через поддержку психологически благоприятного климата внутри общности, опору на гуманистические отношения, направляет осознание каждым участником своей позиции, своего отношения к процессам внутри общности, ее участникам, себе как деятелю и участнику взаимодействий внутри общности.

Стратегия деятельностной включенности подразумевает: «… что воспитанник воспримет общность изнутри, понимает ее атрибутивные составляющие, содержательную сторону деятельность общности, ее цели. Он активно включен в коллективную деятельности, признает значимость ее для своего самоопределения и развития. Стратегию его субъектности в общности можно отразить фразой: «Мы умеем жить и творить вместе, у нас есть общий интерес, общая цель!». В данной стратегии воспитанник проявляет свою субъектность на уровне — «субъект действия», «субъект деятельности»» [15].

Содействие субъектности воспитанника в данной стратегии осуществляется через организацию коллективной творческой деятельности, общие обсуждения и рефлексию. Общее дело проходит этапы коллективного целеполагания, планирования, организации, важно, что оно готовится, совершается и обсуждается совместно с воспитанниками, они становятся активными участниками каждого этапа коллективной деятельности. Воспитанники получают опыт осуществления целостной деятельности от целеполагания до реализации и осознания полученных результатов.

Авторская стратегия: «наиболее полно отражает субъектные качества воспитанника. Он обнаруживает активное участие в жизни общности, ее деятельности, заявляет свою позицию, осуществляет самостоятельную деятельность, проявляет инициативу и ответственность, отыскивает пути по внесению в общность новых идей, целей и замыслов. Общность выступает для него основой для самореализации, он знает личный смысл пребывания в данной группе и способы реализации себя в ней и через нее. Стратегию его субъектности в общности можно отразить фразой: «Я знаю, как можно изменить нашу жизнь к лучшему, сделать интересней!». В данной стратегии воспитанник проявляет себя на уровнях — «субъект

деятельности», «субъект авторской деятельности»» [15].

Педагогическое содействие, при поддержке данной стратегии полагает осуществление в общности рефлексивных процессов коллективных и индивидуальных, помощь воспитанникам в осознании и проявлении самостоятельной, авторской деятельности, содействие проявлению каждым личной инициативы и ответственности.

Социокультурная стратегия субъектности, полагает тягу школьника реализовывать себя не столько в привычных рамках группы, но при проведении социальных акций и дел за ее пределами. Воспитанник имеет социальную устремленность, отражающуюся в жизненной позиции, проявляемых инициативах и способах самореализации. Данную стратегию возможно сформулировать фразой: «Как сделать наш мир лучше? Что мы можем сами сделать для этого?». Субъектность может проявиться на уровне — «субъект авторской деятельности».

Педагогическое содействие данной стратегии воспитанника нацелено на поддержку самостоятельных действий воспитанников, речь прежде всего идет о старшеклассниках. Помощь старшеклассникам во всем спектре процесса самоопределения, в установлении линий и средств самореализации в социуме. В данной стратегии воспитанник часто выходит за рамки привычной общности (в классе, самоуправлении, клубе, секции и пр.), однако может стимулировать ее развитие, выход на новый виток ее функционирования и развития. Это происходит если новая, предложенная им инициатива (с выходом в социум) затронет интересы других, обретет поддержку. Важно, что это дает общности новое направление деятельности, позволяет проявить авторские и социокультурные стратегии другим участниками. Социокультурная стратегия отдельного воспитанника собирает в общности единомышленников, формирует единое ценностно-смысловое пространство.

Последовательность проявления и становления субъектности воспитанника в детско-взрослой общности представляется в следующей логике: от эмоциональной к деятельностной включенности, что позволяет выйти на авторскую стратегию и затем, возможно, социокультурную. Однако, каждый участник детско-взрослой общности выходит на реализацию своей стратегии субъектности. Некоторые могут долгое время остаться в эмоциональной и деятельностной включенности, не находить в себе сил и внутреннего ресурса, мотивации для перехода в авторскую или социокультурную стратегии. Присутствуют воспитанники, кото-

рые практически сразу занимают лидирующую позицию, проявляя инициативу и внутренний мотив, показывают авторскую стратегию в самостоятельных действиях и даже деятельности.

Отметим в заключении несколько важных моментов. В среднем и старшем школьном возрасте актуализируются новые для личностного становления процессы самоопределения и самореализации в осознанной самостоятельной деятельности. Воспитанникам важно равенство и открытость, проявление личной позиции во взаимодействии со сверстниками, и очень важно во взаимодействии со старшими. Детско-взрослая общность является наиболее благоприятным условием для актуализации и поддержки данных процессов, она может возникнуть стихийно или осознанно проявляться педагогом. «Каждый воспитанник интуитивно ищет значимую для себя общность со взрослыми и сверстниками, в которой ему интересно, где возникает новое знание о себе и о мире, а главное он может открыто реализовать себя, проявить свою позицию и свою субъектность» [15].

Важно, чтобы детско-взрослая общность создавала ряд условий, поддерживающих субъектность воспитанников: удерживала гибкий баланс эмоционально-психологических связей и отношений; стимулировала рефлексивные процессы в общности, индивидуальные и коллективные; обеспечивала позиционное взаимодействие участников, где происходит проявление и прояснение каждым своей позиции; задавала ценностно-смысловое взаимодействие, проявление общего ценностно-смыслового пространства.

Педагог должен поддерживать самостоятельные активные действия воспитанников, что позволяет им проявлять субъектность. Излишнее доминирование взрослого или его закрытая позиция тормозят развитие субъектности школьников.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы (№ 27.7091.2017/БЧ на тему: «Теоретические и методические основы подготовки будущих педагогов к воспитательной и профессиональной деятельности в системе общего и дополнительного образования»).

Литература

1. *Александрова Е. А.* Методология сочетания процессов индивидуализации и социализации в практике образования // В сборнике: Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход. Москва. 2016. С. 14–24.

2. *Демакова И. Д.* Шустова И. Ю. Педагог как воспитатель: значимые характеристики воспитательной деятельности, принцип со-бытийности в воспитании // Педагогическое искусство. Научно-практический журнал. 2017. № 2. С. 100–108

3. Детская общность как объект и субъект воспитания: Монография / Под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. М.: Издательский центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2012. 324 с.

4. *Лутошкин А. Н.* Эмоциональные потенциалы коллектива. М.: Педагогика, 1988. 128с.

5. *Мудрик А. В.* Философия социального воспитания как раздел социальной педагогики // Инновационные проекты и программы в образовании. 2017. № 3. С. 62–65.

6. *Новикова Л.*И Педагогика детского коллектива: вопросы теории. М.: Педагогика, 1978. 144 с.

7. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М.: Просвещение, 1976. 416 с.

8. *Селиванова Н. Л.* Воспитание в современном обществе: взгляд на проблему // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 1(28). С. 18–19.

9. *Слободчиков В. И.* Очерки психологии образования. Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. 272с.

10. *Степнаов П. В., Парфенова И. С., Степанова И. В.* Школьный класс: от организации к коллективу // Образовательное пространство в информационную эпоху (EEIA — 2017), сборник научных трудов международной научно-практической конференции. 2017. С. 574–579.

11. *Степанова И. В.* Теория «Свободного воспитания»: из прошлого в будущее // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1. № 6 (45). С. 153–166.

12. *Теннис Ф.* Общность и общество: Основные понятия чистой социологии [Пер. с нем. Д. В. Скляднева]. М.: Фонд Университет: Владимир Даль, 2002. 450 с.

13. *Хайкин В. Л., Григорьев Д. В.* Детско-взрослая созидающая общность как институт воспитания [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Том 6. № 2. С. 75–80. doi:10.17759 /psyedu.2014060206

14. *Шакурова М. В., Степанов П. В., Селиванова Н. Л.* Научная школа Л. И. Новиковой: основные идеи и перспективы развития // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 1 (16). С. 37–45.

15. *Шустова И. Ю.* Воспитание в детско-взрослой общности. Монография.— М. Педагогическое общество России, 2018. 176 с.

16. *Valeeva R. A., Demakova I. D.* Humanization of education in the context of Janusz Korczak pedagogical ideas // Review of European Studies. 2015. Т. 7. № 4. С. 161–171.

17. *Shustova I. Y.* A community of children and adults as a condition of the development of the value-semantic orientation of a child // Psychology (Savannah, Ga.). 2003. Т. 1. № 28. С. 51.

COMMUNITI IN THE DEVELOPMENT OF SUBJECTIVITY OF MODERN STUDENT

The most important scientific problem in modern domestic pedagogy is the redefining of the idea of collective education, search of opportunities of its utilization in modern conditions. The article considers theoretical and methodical bases of functioning of children and adult community as a factor in the upbringing and development of the modern student. In the pupils ' development is crucial for children and adult community in which coexist two basic processes: identification (a feeling of involvement in others, the social and cultural norms, human values and meanings) and the separation (conversion relations in relationships, the separation of the I from community, awareness of its position). Isolation and identification contribute to the development of subjectivity of the student. Of particular significance is the position of the teacher in children and adult community built in the logic of pedagogical assistance as a joint (teacher and child, teacher and group of children) acts of actions, creating

a pedagogical situation development of the individual pupil, his subjectivity. The formation of pupil's subjectivity in the community can submit, through their different strategies of behavior and activity in it.

Keywords: education, development, child-adult community, student, subjectivity, pedagogical assistance.

References

- *Aleksandrova E. A.* Metodologiya sochetaniya processov individualizacii i socializacii v praktike obrazovaniya // V sbornike: Reabilitaciya, abilitaciya i socializaciya: mezhdisciplinarnyj podhod Moskva. 2016. S. 14–24. [In Rus].
- *Demakova I. D. SHustova I.YU.* Pedagog kak vospitatel': znachimye harakteristiki vospitatel'noj deyatel'nosti, princip so-bytijnosti v vospitanii // Pedagogicheskoe iskusstvo. Nauchno-prakticheskij zhurnal. 2017. № 2. S. 100–108. [In Rus].
- Detskaya obshchnost' kak ob"ekt i sub"ekt vospitaniya: Monografiya / Pod red. N. L. Selivanovoj, E. I. Sokolovoj. M.: Izdatel'skij centr IEHT, FGNU ITIP RAO, 2012. 324 s. [In Rus].
- *Hajkin V. L., Grigor'ev D. V.* Detsko-vzroslaya sozidayushchaya obshchnost' kak institut vospitaniya [EHlektronnyj resurs] // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru. 2014. Tom 6. № 2. S. 75–80. doi:10.17759 /psyedu.2014060206. [In Rus].
- *Lutoshkin A. N.* EHmocional'nye potencialy kollektiva. M.: Pedagogika, 1988. 128 s. [In Rus].
- *Mudrik A. V.* Filosofiya social'nogo vospitaniya kak razdel social'noj pedagogiki // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2017. № 3. S. 62–65. [In Rus].
- *Novikova L. I.* Pedagogika detskogo kollektiva: voprosy teorii. M.: Pedagogika, 1978. 144 s. [In Rus].
- *Rubinshtejn S. L.* Problemy obshchej psihologii. M.: Prosveshchenie, 1976. 416 s. [In Rus].
- *Selivanova N. L.* Vospitanie v sovremennom obshchestve: vzglyad na problemu // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2016. № 1(28). S. 18–19.
- *SHakurova M. V., Stepanov P. V., Selivanova N. L.* Nauchnaya shkola L. I. Novikovoj: osnovnye idei i perspektivy razvitiya // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2014. № 1 (16). S. 37–45. [In Rus].
- *Shustova I. Y.* A community of children and adults as a condition of the development of the value-semantic orientation of a child // Psychology (Savannah, Ga.). 2003. T. 1. № 28. S. 51.
- *SusHtova I.YU.* Vospitanie v detsko-vzrosloj obshchnosti. Monografiya.— M. Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2018. 176 s. [In Rus].
- *Slobodchikov V. I.* Ocherki psihologii obrazovaniya. Birobidzhan: Izd-vo BGPI, 2005. 272s. [In Rus].
- *Stepanov P. V., Parfenova I. S., Stepanova I. V.* SHkol'nyj klass: ot organizacii k kollektivu // Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuyu ehpohu (EEIA — 2017), sbornik nauchnyh trudov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2017. S. 574–579. [In Rus].
- *Stepanova I. V.* Teoriya «Svobodnogo vospitaniya»: iz proshlogo v budushchee // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2017. T. 1. № 6 (45). S. 153–166. [In Rus].
- *Tennis F.* Obshchnost' i obshchestvo: Osnovnye ponyatiya chistoj sociologii [Per. s nem. D. V. Sklyadneva]. M.: Fond Universitet: Vladimir Dal', 2002. 450 s. [In Rus].
- *Valeeva R. A., Demakova I. D.* Humanization of education in the context of Janusz Korczak pedagogical ideas // Review of European Studies. 2015. T. 7. № 4. S. 161–171.

УДК 37.0 (092)

РАЗРЫВЫ МЕЖДУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКОЙ СТУДЕНТОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРАКТИКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается проблема разрывов между профессиональной подготовкой студентов педагогических вузов к воспитательной деятельности в образовательных организациях и существующей сложившейся практикой современной образовательной действительности. Авторы статьи делают попытку выявить формальные и сущностные противоречия в практике подготовки студентов к осуществлению воспитательной деятельности и в затруднениях, которые испытывают молодые специалисты, работающие в образовательных организациях, проанализировать причины порождения этих противоречий и предложить возможные варианты положительных решений данной проблемы. Одним из важнейших инструментов снятия возникающих противоречий в подготовке специалистов авторы считают Профессиональный Стандарт «Специалист в области воспитания», утвержденный Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 года, № 10н. Однако реализация Стандарта на практике выявляет ряд глубинных факторов, препятствующих полноценному достижению цели и задач подготовки молодого специалиста в сфере воспитания. Выводы авторов, описывающие эти социально-педагогические

Как цитировать статью: Беляев Ю. Б., Беляева А. В., Лизинский В. М. Разрывы между профессиональной подготовкой студентов к воспитательной деятельности и практикой образовательной действительности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 1 (58). С. 87–98.

Ю. Б. Беляев

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник стратегии и теории воспитания личности Института стратегии развития образования РАО, член-корр. АПСН, г. Москва
E-mail:gennady.belyaev2011@yandex.ru

Gennady Yu. Belyaev
Ph.D. (Education), Associate Member of the Russian Academy of Social and Pedagogical Sciences, senior researcher of the Lab for Strategy and Theory of Personality Upbringing of the Federal State Budget Scientific Institution Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

А. В. Беляева

Кандидат педагогических наук, Кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры физиологии, экологии человека и медико-биологических знаний биолого-химического факультета Московского государственного областного университета, г. Москва
E-mail: 29fdda@mail.ru

Alla V. Belyaeva
Ph.D. (Medicine), Associate Professor, associate professor of the Faculty of Physiology, Ecology of Human and Medico-biological Sciences of the Biology-Chemistry Department of Moscow State Suburban University, Moscow, Russia

В. М. Лизинский

Кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва, Россия
E-mail: slakr@yandex.ru

Vladimir M. Lizinsky
Ph.D. (Education), Associate Professor, senior researcher of the Labfor Strategy and Theory of Personality Upbringing of the Federal State Budget Scientific Institution Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

факторы и явления образовательной действительности и представленные в разделе «результаты исследования» опираются на целый ряд лонгитюдных наблюдений, опросов, анкетирования и сравнительно-аналитической работы со студентами и молодыми специалистами в течение последних десяти лет.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, студенты педагогических вузов, молодые специалисты, педагоги как воспитатели, воспитательная деятельность, готовность, разрывы, противоречия, ценности, цели, задачи*

Введение. В чем причины затруднений, с которыми сталкиваются молодые специалисты, приходя на работу в школы? Эта тема сложна и обширна, но актуальность ее связана со стратегической перспективой системы образования.

Вопрос о цене подготовки и издержках переподготовки будущего молодого специалиста к профессиональной работе в сфере воспитания — не вопрос отвлеченных решений надуманных философских апорий (неразрешимых противоречий действительности) [14, с. 79–104]. Этот вопрос содержит проблему практической реализации гражданского долга людьми, рискнувшими заниматься образовательной деятельностью в современном обществе, которому небезосновательно, но все-таки напрасно в недалеком будущем пророчат утрату моральных ориентиров и вымывание из обыденного сознания высоких ценностей, смыслов жизни и социальной памяти. Воспитание составляет лишь относительно контролируемую часть феномена стихийной социализации и вообще влияет на социализацию положительно только в том случае, когда хотя бы нейтрализует влияние негативных агентов и субъектов социализации [10;11]. К сожалению, воспитание инициативности, стремления к успешности, буду-

щего лидера как делового человека не гарантируют от злоупотребления этими профессионально ценными качествами, от применения их во вред людям и обществу в целом [15]. От каждого профессионала в сфере образования требуется сделать личный, личностный нравственный выбор в пользу совести и верного понимания гражданского долга, но этот выбор весьма непрост в запутанных социальных обстоятельствах современной образовательной действительности. Этическая сторона проблемы воспитания приобретает, таким образом, новые смыслы гражданского кодекса честности,— ложь сегодня обходится экономике и обществу миллиардными убытками и невосполнимыми моральными издержками.

Одним из важнейших инструментов формирования нового кадрового корпуса специалистов, подготовленных к воспитательной деятельности в образовательных организациях является Профессиональный Стандарт «Специалист в области воспитания», утвержденный Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 года, № 10н. Может ли Стандарт-2017 способствовать преодолению разрывов между профессиональной подготовкой студентов вузов к воспитательной деятельности в образовательных организациях и сложившейся образовательной практикой со всеми ее достоинствами и недостатками? Содержит ли он принципиальную новизну постановки и решения проблемы подготовки студентов педагогических вузов к воспитательной деятельности? Да, такая новизна заявлена в основной цели профессиональной деятельности: «Организация воспитательного процесса с целью духовно-нравственного, интеллектуального, физического развития и позитивной социализации обучающихся на основе формирования у них опыта социальной и личностно значимой деятельности, поддержки их социальных инициатив и учета индивидуальных потребностей» [1, с. 1; 2, с. 2 (норм. док.)].

В чем значение этой формулировки?

Впервые после принятия Закона об образовании 1992 года цель профессиональной деятельности специалиста в сфере образования отчетливо и недвусмысленно поставлена исходя из приоритета цели и ценностей воспитания в образовательной деятельности вуза, что свидетельствует, во-первых, в сущностном изменении стратегии государственной политики по отношению кроли гуманитарного фактора в определении общенациональной стратегии развития общества и самого

будущего Российской государственности, а во-вторых, утверждение этого документа как государственного стандарта в сфере подготовки специалистов высшей школы отражает происходящие глубинные сдвиги в общественном сознании в пользу морально-нравственной важности адекватной и комплексной оценки различных сторон процесса воспитания в образовательных организациях любых уровней, направлений и ступеней образования[1; 3; 4].Решение задач воспитания и социализации школьников ставится в контексте воспитательного идеала. Педагоги в целом возвращаются к пониманию воспитания как общественного явления, хотя немалая часть из них воспитывать уже разучилась. Цель Стандарта — сохранение и развитие единого образовательного пространства страны при удержании своеобразия ценного опыта регионов, что является важнейшим политическим приоритетом России. Образовательные организации высшей школы несут гражданскую ответственность за укрепление и развитие общества в непростых условиях вызовов и рисков современности.

Категории деятельности в Стандарте возвращен полноценный социальный статус деятельности социальной и личностно значимой в рамках организации воспитательной (внеурочной) деятельности, а это значит, что наконец-то цель своей работы профессионалы пытаются совместить с мотивами, что, в конечном счете, и породит искомые личностные смыслы воспитания. Стандарт обращает особое внимание на то, что в школе воспитание должно осуществляться только через совместную деятельность взрослых и детей, детей друг с другом, в которой происходит присвоение ценностей и порождение личностных смыслов. При этом воспитание, как сказано, больше не будет сводиться к сумме мероприятий, оно охватит не только внеурочную, но и урочную деятельность — и то, и другое социально значимо [5; 12]. Тем не менее, при реализации самых правильных программ воспитания и социализации в школе и вузе деятели образования рискуют повторять известные исторические ошибки. Пути образовательной и воспитательной профессиональной деятельности часто расходятся. В силу чего это происходит и можно ли упредить такие явления, и вообще — можно ли говорить сегодня о воспитательной деятельности в условиях вуза? В этом предстоит основательно разбираться.

Цель статьи. Выявить противоречия и разрывы между профессиональной подготовкой педагогов к современной воспитательной деятель-

ности и практикой деятельности образовательной, проанализировать их причины и предложить возможные варианты положительных решений данной проблемы.

Методология и методы исследования. В основу исследования положена методология системно-феноменологического подхода к явлениям и процессам воспитания и социализации: лонгитюдное наблюдение непосредственно в процессе обучения студентов, описание, сравнение и анализ, анкетирование, опрос респондентов (студентов, молодых специалистов, педагогов со стажем). Основной метод исследования — метод вероятностной (простой случайной) выборки для дальнейшего сравнительно-сопоставительного анализа содержания и структуры текстов программ, сопоставления идеологических подходов к содержанию образовательной деятельности в различных вузах страны, развернутых оценочных высказываний студентов разных курсов, готовящихся к осуществлению педагогической деятельности именно как будущих педагогов воспитателей. Анализ данного материала в какой-то мере позволяет выявить разрывы, возникающие между теорией воспитания в вузе и практикой организации воспитательной деятельности. И хотя бы немного объяснить их причины, хотя исследование продолжается.

Результаты исследования. На основании проводимого исследования и наблюдений на основе многолетнего жизненного и профессионального опыта работы со студентами и педагогами сделаны некоторые выводы. Безусловно, они могут быть оспариваемы и проверяемы иной практикой, авторы не претендуют на зачтение неких истин. Тем не менее, при отборе оценок и прогнозов эволюции образовательного пространства, изменяющейся роли и статуса его субъектов, фиксации определенных рисков отчуждения молодых специалистов от смыслов и ценностей педагогической, особенно воспитательной деятельности эти выводы могут найти свое место.

Вывод первый: недопустимое упрощение в понимании феноменов воспитания и социализации, подмена ценностей воспитательной деятельности средствами, гипертрофия формы в ущерб содержанию, абстрактного в ущерб конкретному. К сожалению, неоднозначность трактовки базовых понятий «воспитание» и «социализация» в современной педагогической

науке, в теории воспитания непреодолима. Существенны и разночтения понятийного аппарата в различных научных школах и в научных подходах к проблемам воспитания и социализации обучающихся[10; 17]. Социализация может быть позитивной и негативной, социальной и диссоциальной (идущей вразрез с социальными нормами данного общества), стихийной или направленной. Воспитание во многих программах рассматривается как процесс управления развития личности посредством создания благоприятных для этого условий, ориентирующих на решение поставленных задач в соответствии с требованиями Стандарта[1; 11;12]. Однако существуют и иные версии этих понятий, и чаще всего в любой из вузовских образовательных программ все они смешиваются воедино или «проговариваются через запятую» (кстати, перемешать подходы к воспитанию — это типичная ошибка диссертационных работ по специальности 00.01).

Воспитание как понятие неоднозначно, векторы его смыслов и ценностей могут радикально расходиться. Риск — в наивности понимания самого феномена воспитания, сводимого к уровню проявлений обыденного сознания. Пренебрежение к теоретическим вопросам или подмена ими практической работы, презрение к понятиям, равно как и их догматизация может дорого стоить обществу. На практике «ножницы» между теорией и практикой образования ведут к довольно быстрой профессиональной деформации молодого педагога, его «профессиональному выгоранию», циничному отношению к педагогической деятельности. Нельзя ставить цель воспитания без опоры на ценности, без осознания смысла воспитания как особой гуманитарной деятельности, как общественного явления, в котором общее постоянно сопрягается с особенным, а резонанс педагогических ошибок может обернуться социальной несостоятельностью современной воспитательной деятельности, породить новые психосоматические фобии и невротические зависимости.

Сказанное выше может считаться одним из важных источников разрыва между некритически воспринимаемыми модными конструкциями от современной педагогики и психологии и образовательной реальностью школы. Формальная сторона цели заслоняет осознание ценностей как важнейшего фактора разработки содержания воспитания и обучения. К ценностям относятся также, как и к опыту практической работы — легкомысленно, как к чему-то второстепенному. К примеру, чрезмерное увлечение проектной деятельностью, в процессе которой

якобы почти само собой формируются «жизненно важные компетенции» вместо поэтапно осваиваемых знаний, умений и навыков, привело к распространению формализма и верхоглядства в сочинении проектов, не имеющих не только какой-либо теоретической, но и конкретной практической ценности. Более того, как показывает опыт бесед со студентами старших курсов одного из ведущих педагогических вузов страны (МГОУ), бесконечные отчеты формально выполненными проектами приводят к обратному результату — к состоянию так называемой «*выученной беспомощности*», специфической профессиональной болезни студентов старших курсов и молодых специалистов. Когда симулякры имитационной реальности компьютерного проектирования заслоняют жизнь, студент боится встретиться с детьми, подготовить и провести урок, так как, по сути, не владеет ни одной методикой, опирающейся на выверенную поколениями дидактику и опыт профессиональной коммуникации.

Приходя в школу, молодой специалист сталкивается с «дилеммой Райкина»: ему говорят — «забудьте про индукцию и дедукцию, давайте оцифрованную продукцию», т.е. гоните показатели, план по валу — вал по плану, надувайте рейтинг школы любой ценой. Вам предлагают войти в цифровую среду, а именно: «выберите готовый (уже загруженный в сеть) сценарий урока, оформите технологическую карту урока или презентацию». И отчитайтесь по требуемой свыше форме. Молодой специалист, пришедший работать в школу, уверен, что это правильно, ведь он за четыре года привык точно также тасовать готовые рефераты из интернета, практически их даже не читая, не то что вчитываясь, а лишь подсовывая очередному доценту или профессору ради нужной отметки в зачетной книжке. Как и в медицинской практике, в педагогике высшей школы должны бы проводиться систематические занятия в форматах технологии “case studies”, то есть по методикам, действительно ориентированным на изучение реальных случаев из практики, эпизодов, ситуаций, прецедентов, опыта [18]. В медицине не знать такого опыта и не опираться на него — возмутительный нонсенс, говорящий о неполной квалификации преподавательского состава. А в воспитании?

Вывод второй: в так называемой цифровой дидактике в приоритет ставится средство (посредством чего идет обучение), которое перетекает в форму и метод (как производить обучение) [13; 14].Гипертрофированная мода на личностно ориентированный подход, индивидуальные траек-

тории обучения и развития подростка сменилась «Интернетом Вещей, BigData, Blockchain» и прочими увлечениями маркетологов от образования, предпочитающих форму — содержанию, обучение без учителя, симуляционную образовательную среду — воспитательному пространству. В современной образовательной среде в качестве системы контроля выступают разного рода тесты, опросы, контрольные работы и различные экзамены (например, ЕГЭ, который необходим, но все-таки, как свидетельствует двадцатилетний опыт развития системы образования этого явно недостаточно для того, чтобы помочь школьнику стать успешным, думающим студентом, а студенту — сформировать себя *как компетентного выпускника, готового стать молодым специалистом*). Абстрактный характер общей подготовки специалиста высшей школы приводит к тому, что вопреки расписыванию в учебных планах задач по формированию пакетов самых разных компетенций (а число последних доходит порой до сотни), методика преподавания не справляется с главной задачей — обеспечить молодого специалиста бакалавра или магистра реальными навыками работы с настоящим, а не симулятивно-игровым и оцифрованно-компьютерным «человеческим материалом».

Вывод третий: разрывы в подготовке молодого специалиста вуза к воспитательной деятельности, к сожалению, тенденциозно заложены в различного рода примерных программах по воспитанию и социализации обучающихся. Наблюдаемая нами тенденция организации учебно-воспитательного процесса: форма и метод становятся главными, но на задний план все больше и больше оттесняются приоритеты ценностей (во имя чего происходит воспитание и обучение). Приоритет цели (что планируется достичь результатом воспитания и обучения) приобретает размытый и множественный характер: цель почему-то превращается в цели, а цели сплошь и рядом не согласуются с результатами [13]. Цель бывает одна, множественность целеполагания недопустима, цель к тому же не что иное как запланированный результат деятельности. *Цель смешивается с рядом ценностных ориентиров, которые также даются простым перечислением.* Цель и результат деятельности перестают восприниматься как единое целое, задачи работы пишутся начетнически, чтобы было что предъявить в ходе формальной проверки.

Занимающиеся организацией воспитательного процесса педагоги испытывают трудности в постановке и формулировке воспитательных задач. Задачи не могут быть, так сказать, более узкими вариантами

цели, это неверно не только с точки зрения методологии, но и с позиций здравого смысла. Задачи — это проблемы, которые следует решить для достижения цели, задачи касаются самого процесса организации работы. Молодому специалисту порой все это представляется темным лесом — в вузе таких навыков он не получал. *Приходится тратить годы на «школу молодого бойца».*

Заключение. Для формирования личностных черт и профессиональных компетенций будущего педагога необходимо работать с чертами характера, которые составляют мировоззренческий, социально-этический и деловой комплекс ядра личности в ее сознании и в деятельностных проявлениях — в отношении к себе и ближайшему социальному окружению, в общении, в поведении. Логика Профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» предусматривает формирование условий для подобной работы. Поэтому есть надежда, что существующие разрывы между профессиональной подготовкой студентов и практикой образовательной действительности могут быть хотя бы минимизированы, а работать в школу придут не только обо всем понемногу знающие, но и уже что-то умеющие люди.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы (№ 27.7091.2017/БЧ) Теоретические и методические основы подготовки будущих педагогов к воспитательной и профориентационной деятельности в системе общего и дополнительного образовании.

Литература

1. *Алиева Л. В.* Профессиональное воспитание — ценностный блок образовательной деятельности современного вуза // Техническое творчество молодежи. Научно-практический образовательный журнал. 2017. № 2(102). С. 11–15. РИНЦ
2. *Вагнер И. В.* Актуальные задачи подготовки кадров в контексте реализации профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 1. с. 23–27.
3. *Вагнер И. В., Волосовец Т. В.* Развитие воспитания посредством реализации профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 1. С. 7–11.
4. *Горский В. А.* Теоретическая подготовка студентов педагогических специальностей к осуществлению профориентационной деятельности в образовательных организациях // Наука в современном информационном обществе. Сб. ст. заочной конференции. Оренбург. 13–

14.03.2017.№ 3. С. 48–51.

5. Конструирование воспитательной деятельности педагога: работа на результат. Методическое пособие/ под ред. П. В. Степанова. М. Педагог. общество России, 2017. 111 с.

6. *Круглов В. В.* Теоретические основы подготовки студентов педагогических вузов для работы вожатыми //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. Выпуск № 2(19). С. 77–81.

7. *Лизинский В. М.* Реальные индикаторы школьной успешности, или качество организации образовательного процесса //Завуч. Управление современной школой. 2017. № 2. С. 110–117.

8. *Логвинова И. М.* Дополнительная профессиональная программа «Организация и содержание образовательного процесса в школе в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами общего образования» //Отечественная и зарубежная педагогика. № 1(46), Т. 1, 2018. с. 136–159.

9. *Родичев Н. Ф.* Изменение проблемного поля поддержки профессионального самоопределения обучающихся /С.Н.Чистякова, Н. Ф. Родичев// Непрерывность образования и профессиональная карьера учащейся молодежи. Научно-практическая конференция с международным участием. Сборник материалов. М.: Изд-во «Эконинформ». 2017. С. 5–9.

10. *Селиванова Н. Л.* Воспитательное пространство вуза в личностном и профессиональном становлении студента: монография /Н.Л.Селиванова, Н. А. Баранова, М. В. Шакурова, А. Е. Баранов. М., ФГБНУ ИСРО РАО, 2017. 192 с.

11. *Селиванова Н. Л.* Воспитание в современной школе: от теории к практике/ М.: УРАО ИТИП, 2010. 168 с.

12. *Степанов П. В., Степанова И. В.* Оценка качества и анализ воспитания в основной и средней школе: пособие для учителей общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2014. 80 с.

13. *Штакк Е. А.* Проблема достоверности эксперимента//Актуальные проблемы биологической и химической экологии: сборник материалов VI Международной научно-практической конференции/ отв. ред. Д. Б. Петренко: ред. колл.: М. И. Гордеев, Н. В. Васильев, Е. С. Немирова и др. М.: ИИУ МГОУ. 2019. 408 с.

14. *Фуллан М.* Выбор ложных движущих сил для реформ целостной системы //Вопросы образования. № 4, 2011.С. 79–104.

15. *Фуллан М.* Новое понимание реформ в образовании // М.: Просвещение, 2006. 272 с.

16. *Broadfoot P., Crossley M., Schweisfurth M.* Changing Educational Contexts, Issues and Identities: 40 years of Comparative Education Ed. by the Taylor & Francis e-Library, 2006.

17. *Giddens A.* Off the edge of history. The world in the 21st century. Teacher Training Agency Annual Lecture, London, 2015.

18. *Haigh J.* Integrating process files into the academic process. A review of case studies//Active Learning in Higher Education. 2008. vol.9 (1). pp.60–65.

19. *Hargreaves D.* Teaching as a Researched-based Profession: possibilities and prospects. London, 1996.

Нормативные документы

1. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 г.№ 10н) [Электронный ресурс]. Система ГАРАНТ http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71495630/ 15 октября 2017 г. (дата обращения: 10.02. 2019).

2. Приказ Минтруда России от 10.01.2017 N10н "Об утверждении профессионального стандарта "Специалист в области воспитания" (Зарегистрировано в Минюсте России 26.01.2017 N45406) ps_specialist_v_oblasti_vospitaniya.pdf/ документ с сайта: center-prof38.ru (дата обращения: 10.02. 2019).

3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р) [Электронный ресурс]. Система ГАРАНТ http://www.garant.ru /products/ipo/doc/71517610/ 15 октября 2017 г. (дата обращения: 10.02. 2019).

BREAKS BETWEEN TRAINING STUDENTS FOR EDUCATIONAL UPBRINGING ACTIVITIES AND PRACTICES OF THE EDUCATIONAL REALITY

This article deals with the problem of breaks and gaps, existing between training students of teachers' colleges to educational upbringing activities in educational institutions and the current established practice of modern education realities. The authors attempt to identify formal and substantive contradictions in the practice of preparing students for the implementation of educational upbringing activities and in difficulties, which young professionals experience working in educational organizations, to study the causes of the spawn of these contradictions and to propose possible modalities for some positive solutions to the problem. One of the most important tools for removing contradictions arise in training the authors believe Professional Standard "Specialist in the field of education, approved by the order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation from 10 January 2017, No.10n. However, the implementation of the standard in practice identifies several underlying factors that impede the full-scale achievement of the goals and objectives of training young specialists in the field of social education as upbringing. The authors' conclusions that describe these socio-pedagogical factors and phenomena of the educational reality are presented in the section "results of investigation" and are based on a series of longitudinal surveys, probe testing, questionnaires and comparative-analytical work with students and young professionals for several years.

Keywords: training of teachers, students, young professionals, teachers as tutors, educational activities, preparedness, breaks, inconsistencies, values, goals, objectives

References

- *Aliyeva L. V.* Professionalnoye vospitanie — tsennostnyi blok obrazovatelnoy deyatelnosti sovremennogo vuza // Tekhnichesloye tvorchestvo molodeghi/ Nauchno-prakticheskiy obrazovatelnyi zhurnal Научно-практический образовательный журнал. 2017. № 2 (102). s.11–15. RINZ. . [In Rus].
- *Broadfoot P., Crossley M., Schweisfurth M.* Changing Educational Contexts, Issues and Identities: 40 years of Comparative Education Ed. by the Taylor & Francis e-Library. 2006.
- *FullanM.* Novoye ponimaniye reform v obrazovanii // M.: Prosvescheniye, 2006. 272 s. [In Rus].
- *Fullan M.* Vybor lozhnych dvizhushich sil dlya tselostnoy sistemy //Voprosy obrazovaniya. № 4, 2011.s.79–104. [In Rus].
- *Giddens A.* Off the edge of history. The world in the 21st century. Teacher Training Agency Annual Lecture, London. 2015.
- *Gorsky V. A.* Teoreticheskaya podgotovka studentov pedagogicheskich spetsialnostey k osuschestvleniyu proforientatsionnoy deyatelnosti v obrazovatelnych orgganizatsiyach //Nauka v sovremennom informatsionnom obschestve. Orenburg, 13–14. 03. 2017. № 3.s.48–51. [In Rus].
- *Haigh J.* Integrating process files into the academic process. A review of case studies//Active Learning in Higher Education. vol.9 (1). 2008. pp.60–65.
- *Hargreaves D.* Teaching as a Researched-based Profession: possibilities and prospects. London. 1996.
- Konstruirovanie vospitatelnoy deyatelnosti pedagoga: rabota na rezultat. Metodicheskoe posobie/ pod red.P.V.Stepanova. M. Pedagog. Obschesto Rossii, 2017.111 s. [In Rus].
- *Kruglov V. V.* Teoreticheskie osnovy podgotovki studentov pedagogicheskich vuzov dlya raboty vozhatymi //Azimut nauchnych issledovaniy: pedagogika I psichologiya. 2017. T.6. Vypusk № 2 (19). s.77–81. [In Rus].
- *Lizinsky V. M.* Realnye indicatory schkolnoy uspeshnosti, ili kachestvo organizatsii obrazovatelnogo protsessa // Zavuch. Upravlenie sovremennoy schkoly. 2017. № 2. s.110–117. [In Rus].
- *Logvinova I. M.* Dopolnitelnaya professionalnaya programma “Organizatsiya i soderzhanie obrazovatelnogo protsessa v shkole v sootvetsvii s federalnymi gosudarstvennymi obrazovatelnymi stand-

artami obschego obrazovaniya" //Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. № 1 (46), T.1, 2018. s. 136–159. [In Rus].
- *Rodichev N. F.* Izmeneniye problemnogo polya podderghki professionalnogo samoopredeleniya obuchayuschichsya /S.N.Chistyakova, N.FRodichev// Nepreryvnost' obrazovaniya i professionalnaya karyera uchascheysya molodeghi. Nauchno-prakticheskaya konferentsiya s mezhdunarodnym uchastiyem. Sbornik materialov. M.: "Ekoninform". 2017. s.5–9. [In Rus].
- *Schtakk E. A.* Problema dostovernosti eksperimenta //Aktualnye problem biologicheskoy i chimicheskoy ekologii: sbornik materialov VI Mezhdunarodnoy nachno-prakticheskoy / отв. red. D. B. Petrenko: red.koll. M. I. Gordeev [etc.].M.: IIU MGOU. 2019. 408 s. [In Rus].
- *Selivanova N. L.* Vospitatelnoye prostranstvo vuza v lichnostnom I professionalnom stanovlenii studenta: monografia/N.L.Selivanova, N. A. Baranova, M. V. Shakurova, A. Ye. Baranov. M., FGBNU ISRO RAO, 2017. 192 s. [In Rus].
- *Selivanova N. L.* Vospitanie v sovremennoy shkole: ot teorii k praktike. M.: URAO ITIP, 2010. 168 s. [In Rus].
- *Stepanov P. V., Stepanova I. V.* Otsenka kachestva I analiz vospitaniya v osnovnoy i sredney shkole: posobiye dlya uchiteley obscheobrazovatelnych organizatsiy. M.: Prosvescheniye, 2014. 80 s. [In Rus].
- *Vagner I. V.* Aktualnye zadachi podgotovki kadrov v kontekste realizatsii professionalnogo standarta "Spetsialist v oblasti vospitaniya" // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. 2018. № 1. s.23–27. [In Rus].
- *Vagner I. V., Volosovets T. V.* Razvitie vospitaniya posredstvom realizatsii professionalnogo standarta «Specialist v oblasti vospitanija»/Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2017. № 1. s.7–11. [In Rus].

Normativnye dokumenty

- Prikaz Mintruda Rossii ot 10.01.2017 N10n "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Specialist v oblasti vospitaniya" (Zaregistrirovano v Minyuste Rossii 26.01.2017 N45406) ps_specialist_v_oblasti_vospitaniya.pdf/ dokument s sajta: center-prof38.ru (data obrashcheniya: 10.02.2019). [In Rus].
- Professional'nyj standart «Specialist v oblasti vospitaniya» (utv. prikazom Ministerstva truda i social'noj zashchity RF ot 10 yanvarya 2017 g.№ 10n) [EHlektronnyj resurs]. Sistema GARANT http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71495630/ 15 oktyabrya 2017 g. (data obrashcheniya: 10.02.2019). [In Rus].
- Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda (utv. rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 29 maya 2015 g. № 996-r) [EHlektronnyj resurs]. Sistema GARANT http://www.garant.ru /products/ipo/doc/71517610/ 15 oktyabrya 2017 g. (data obrashcheniya: 10.02.2019). [In Rus].

УДК 348.046.4

ПРАКТИКИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЦИФРОВОМ МИРЕ

Статья посвящена проблеме развития педагогов в системе дополнительного профессионального образования в условиях цифровизации. Описаны практики применения интерактивных технологий при организации образовательного процесса. В статье рассматриваются программы повышения квалификации в формате смешанного обучения. Предлагается описание практики профессионального развития специалистов в формате квест-игры. Рассматривается организация системной инновационной деятельности на базе учреждений как условие профессионального развития специалистов.

Ключевые слова: *образование, дополнительное профессиональное развитие педагога, цифровизация.*

Н. Ю. Дичина

Кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора Центра профилактики, реабилитации и коррекции, г Иркутск
E-mal: dichinan@inbox.ru

Natalia U. Dichina
PhD(Pedagogy), associate Professor, Deputy Director of the center for prevention, rehabilitation and correction, Irkutsk

Н. А. Переломова

Доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по научной и инновационной деятельности учебно-методического центра развития социального обслуживания, г Иркутск
E-mail: nper@mail.ru

Natalia A. Perelomova
PhD(Pedagogy), Professor, Deputy Director for research and innovation of the educational and methodical center for the development of social services, Irkutsk

Нами был проведен анализ научных статей, посвященных профессиональному развитию специалистов в условиях становления цифровой экономики. Мы выявили, что в них особое внимание уделяется развитию новых компетенций для цифровой экономики [6], цифровых навыков и цифровой грамотности [4], ИКТ-компетенций [3], возможности цифровизации образовательной среды в учебных заведениях [2], [1]. В системе профессионального образования исследуются вопросы применения онлайн-образования, персонализированного и адаптивного обучения, проблемы моти-

Как цитировать статью: Дичина Н. Ю., Переломова Н. А. Практики дополнительного профессионального образования в цифровом мире // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 1 (58). С. 99–110.

вации и стимулирования работы студентов в онлайн-среде. В системе дополнительного профессионального образования описаны такие формы работы как стажировка [5], опыт использования симуляционных технологий обучения [7].

При определении путей развития системы повышения квалификации специалистов, работающих с детьми-сиротами и детьми, оставшихся без попечения родителей, с приемными семьями, с семьями в тяжелой жизненной ситуации, с семьями, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, мы поставили перед собой следующие вопросы: зачем нужна система дополнительного профессионального образования для этих специалистов? Чему учить, особенно если курсы рассчитаны на 16–24 часа? Как определить содержание обучения? Какие выбрать методы обучения? Как слушатели применяют новые знания и умения?

Ответы необходимо было искать с учетом вызовов современному образованию:

– неограниченный доступ всех слушателей к информации;
– наличие клипового мышления;
– повсеместная цифровизация жизни.

Кроме этого, необходимо было учитывать развитие мобильного интернета, искусственного интеллекта, больших данных и машинного обучения, VR/AR-технологий, интернета вещей и распространение автоматизации в промышленности и экономике. Все это влияет на деятельность наших слушателей, на условия создания образовательной среды на курсах повышения квалификации и повышает потребность формирования цифровых навыков.

Мы определили, что для эффективного развития личностно-профессиональных компетенций слушателей в контексте требований времени необходимо отказаться от преподавания в формате лекций и перейти к иному формату подачи материала — в виде комбинации различных видов деятельности слушателей под руководством преподавателя.

Развитие ИКТ- технологий привело к распространению в сети Интренет курсов повышения квалификации в дистанционном режиме. Самостоятельно освоить дистанционный курс способны не более 15% слушателей. Поэтому чрезвычайно важным становится сопровождение дистанционного обучения преподавателями.

Логика организации процесса повышения квалификации слушателей:

Рисунок 1. Процесс повышения квалификации (Professional development proces)

Рисунок 2. Последовательность обучения (Learning sequence)

Это потребовало внесения изменений в оценку эффективности курсов по трем уровням модели Д. Киркпатрика: 1) удовлетворенность участников обучения, 2) прогресс в знаниях и навыках слушателей, 3) применение знание и навыков на рабочем месте.

В качестве форматов реализации программ дополнительного профессионального образования нами была выбрана модель смешанного обучения. Этот формат предполагает сочетание очного и заочного обучения и самостоятельной работы. Заочное обучение организуется с применением дистанционных технологий. Внедрение форматов электронного обучения не уменьшает важность очных сессий. Очные занятия подходят для групповых обсуждений, для встреч с успешными профессионалами, для панельных дискуссий ученых, практиков и чиновников по актуальной тематике, и других видов взаимодействий.

Проиллюстрируем данный формат на примере разработки и реализации программы подготовки кадрового резерва руководителей системы социального обслуживания в формате смешанного обучения.

Смешанное обучение состояло из этапов очного и заочного обучения в Виртуальной школе.

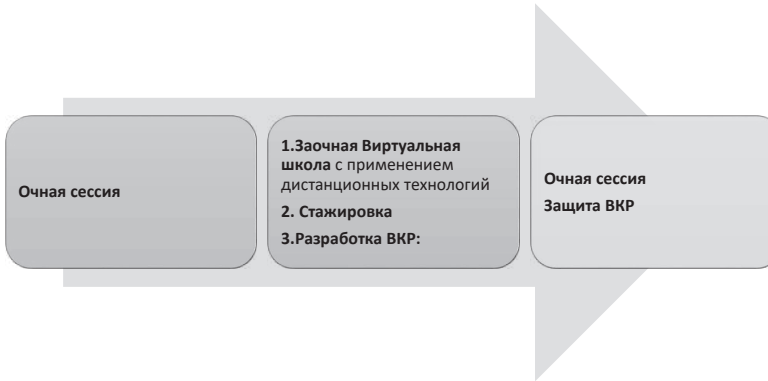


Рисунок 3. Составляющие программы подготовки кадрового резерва (Components of the program of preparation of a personnel reserve)

При организации очных сессий: нами были предусмотрены установочные /обзорные лекции по изучаемым дисциплинам, панельное интервью–обсуждение содержания модуля с преподавателем, интерактивные занятия и интегральное занятие — групповое обсуждение результатов интерактивного мероприятия.

Работа в виртуальной школе включает: 1) самостоятельное изучение материала (текст, видеоролики, презентации); 2) вебинар; 3) консультации преподавателя.

Стажировка организуется для изучения российского и зарубежного передового опыта, приобретения организаторских навыков для выполнения работником новых должностных обязанностей.

Программа стажировки составляется индивидуально с учетом профессиональных навыков, опыта работы, личных качеств резервиста. Она состоит из двух частей: 1) *очная стажировка* в своем учреждении социального обслуживания/в других организациях на должностях, способствующих выработке специальных практических навыков и умений слушателя; участие в мероприятиях разового и периодического характера: конференциях, выставках, семинарах, наблюдениях и т.п.; 2)

виртуальная стажировка по изучению зарубежного опыта.

Подготовка выпускной квалификационной работы (ВКР) направлена на выявление проблем, влияющих на эффективное функционирование системы работы с персоналом учреждения социального обслуживания и на разработку путей решения проблем в системе работы с персоналом (разработка модели методической работы; определение рекомендаций по ее совершенствованию).

Мы разработали и внесли изменения краткосрочные курсы (16–24ч). Это было связано с поиском и реализаций форматов обучения, способствовавших актуализации личностно-профессионального роста слушателей.

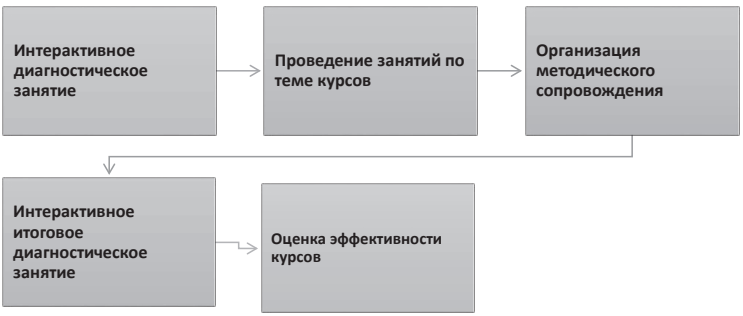


Рисунок 4. Схема организации краткосрочных курсов (The organisation of short courses)

Проведение занятий на таких краткосрочных курсах обязательно включает в себя: 1) традиционные лекционно-семинарские занятия; 2) (сторителлинг) встречи с профессионалами и лидерами; 3) обмен опытом в группе слушателей (мастер-классы самих слушателей, обсуждения, описание опыта и т.д.).

Новым в нашей деятельности стало применение геймификации как условия профессионального развития специалистов. Нами была разработана длительная региональная дистанционная Квест-игра «Семейное благополучие», которая будет реализовываться в течении 2019 года. Участниками квест-игры стали команды, состоящие из работников территориальных органов опеки и попечительства и организаций социального обслуживания семей и детей в Иркутской области. Всего было сформировано 29 команд по территориальному признаку.

В качестве цели проведения квест-игры как конкурсного соревнования мы определили внедрение инновационных форм работы специалистов учреждений социального обслуживания, повышения имиджа и профессиональных компетенций сотрудников органов опеки и попечительства и организаций социального обслуживания семей и детей в Иркутской области.

Основными задачами квест-игры являются: 1) внедрение и распространение инновационного опыта работы территориальных органов опеки и попечительства Иркутской области и учреждений социального обслуживания, подведомственных министерству социального развития, опеки и попечительства Иркутской области; 2) совершенствование порядка взаимодействия органов опеки и попечительства и организаций социального обслуживания семей и детей в Иркутской области.

Для организации квест-игры нами был разработан сюжет: *Вспомните себя. Как вы, будучи совсем молодым человеком, пришли работать в систему социального обслуживания. Вы пришли с желанием помогать людям, в том числе помогать семьям обрести семейное благополучие. Ведь благополучная семья — это основа благополучного государства.*

Но мир стремительно меняется. И уже появились новые вызовы, угрожающие институту семьи, и новые возможности современного общества, помогающего сохранить и приумножить семейное благополучие.

Поэтому нас ждет путешествие «Семья в джунглях современного общества». Наша задача в процессе квеста: определить в чем секрет семейного благополучия и можно ли помочь семьям его обрести в джунглях современного общества?

На этом пути нас ждут различные задания. Выполнения каждого задания будет приближать нас к созданию карты-навигации помощи семьям.

Так вперед, друзья!»

Все команды проходят маршрут, состоящий из 7 основных этапов. Каждый этап подразумевает творческое выполнение заданий, связанных с профессиональной деятельностью. Команды выполняют каждое задание в течении месяца, свои решения предоставляют в электронном виде экспертному совету. Только после этого команда получает следующее задание.

Всего предусмотрено 7 заданий (локаций): *Локация 1*:. Социологическая лаборатория «Азбука семейного благополучия»; *Локация 2:*

Диспетчерская маршрутов Добра и Помощи; *Локация 3*: Школа социального сопровождения; *Локация 4:* Event club «Событие»; *Локация 5:* Дом писателя; *Локация 6:* Фотовыставка; *Локация 7*: Мастерская лучших практик.

Каждое задание было разработано на основе творческого исследовательского подхода к организации профессиональной деятельности по сопровождению приемных семей, семей, находящихся в тяжелой жизненной ситуации или социально-опасном положении.

Локация 1: Социологическая лаборатория «Азбука семейного благополучия» содержала следующее задание:

1. Соберите информацию о теории семейного благополучия. выясните: по каким показателям можно определить семейное благополучие.
2. «Все счастливые семьи похожи друг на друга, каждая несчастливая семья несчастлива по-своему» Л. Н. Толстой. Выясните, что помогает семьям обрести счастье и семейное благополучие? Проведите социологическое исследование об особенностях семейного благополучия в вашем муниципалитете.
3. Выясните какие новые форматы работы с семьей помогут им стабилизировать или обрести семейное благополучие?
4. Обобщите собранные материалы
5. Сделайте презентацию с отчетом своего исследования и информацией о семейном благополучии для родителей.
6. Проведите межведомственную переговорную площадку «Семейное благополучие» в своем муниципалитете. Представить презентацию, материалы исследования, фотоотчет о выступлении (5–10 фотографий)

Локация 2: «Диспетчерская маршрутов Добра и Помощи» включала такие задания:

1. разработайте путевой лист по маршруту «Оказание комплексной помощи семье, состоящей на адаптационном учете»; путевой лист должен содержать названия остановок и описание действий на этих остановках;
2. окажите комплексную помощь конкретной семье, стоящей на адаптационном учете,
3. представьте отчет об оказании комплексной помощи конкретной семье, стоящей на адаптационном учете, в виде карты с остано-

вочными пунктами и фотографиями о проделанной работе на каждой остановке.

Завершающая *Локация 7*: «Мастерская лучших практик» была направлена на выявление лучших практик:

1. Ответьте на вопрос: какой интересной практикой по работе с семьей вы готовы поделиться?
2. Выберите на ваш взгляд наиболее интересные 2–3 практики и обобщите их по предложенному алгоритму.
3. Представьте описание данных практик.
4. Приложите ссылки на отзывы о данной практике в СМИ.
5. Подготовьте мастер-класс по передачи лучшей практики другим муниципалитетам.

Лучшие практики будут представлены на турнире-бенчмаркинге в финале квест-игры с целью обобщения, распространения и популяризации опыта работы специалистов учреждений социальной обслуживания в Иркутской области.

Одним из значимых направлений профессионального развития является организация инновационного поиска. Нами — преподавателями учебно-методического центра развития социального обслуживания был разработан региональный инновационный проект «Институт полиформатного образования участников социального сопровождения семей с детьми». В рамках данного проекта были запущены Универсариум для специалистов, организующих социальное сопровождение семей с детьми. Деятельность в Универсариуме была направлена на создание условий для личностно-профессионального роста специалистов, работающих с семьями. Для этого организовывались семинары, такие как «Проектная мастерская ландшафтного дизайна территории социального сопровождения трудного подростка «Трудный ребенок — ребенок, которому трудно», методический семинар-вебинар «Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, семинар в формате коворкинг-площадки по теме «Роль отделений сопровождения в профилактике возвратов детей из замещающих семей в госучреждения» для специалистов учреждений, осуществляющих сопровождение приемных семей.

В региональном проекте предусмотрена семейная лаборатория «Разговор с будущим». Ее деятельность была направлена на обучение родителей и детей. В рамках лаборатории рабочая группа создавала образ желаемого будущего семьи, разрабатывала систему помощи для

коррекции детско-родительских отношений в разных семьях, разрабатывала программу работы с семьями. В качестве продукта были разработаны пособие «Как скорректировать детско-родительские отношения. Методическая тетрадь для родителей» и пособие «Психолого-педагогическая копилка для родителей», содержащая ответы на вопросы: как вырастить детей, которые будут независимы от гаджетов; ошибки родителей, из-за которых дети начинают врать; памятка по информационной безопасности для родителей и т.д. Мы считаем, что работа в такой рабочей группе способствует личностно-профессиональному развитию специалистов.

Основным компонентом в системе регионального проекта «Институт полиформатного образования» стала Проектная мастерская для региональных инновационных площадок (РИПов). Направления инновационной деятельности были сформулированы на форсайт-семинаре: 1 направление «Работа с замещающими семьями»; 2 направление «Работа с семьями, находящимися в социально-опасном положении и тяжелой жизненной ситуации»; 3 направление «Работа с семьями, имеющих детей с ОВЗ». Каждое направление имело своего научного руководителя в лице преподавателя учебно-методического центра.

Прежде чем запустить региональный инновационный проект нами были подготовлены учебно-методические ресурсы (цикл семинаров и курсов повышения квалификации) и научно-методические ресурсы (методические пособие, методические разработки) по направлениям инновационной работы.

Система работы на региональных инновационных площадках строилась следующим образом: 1. Определение инновационного поля научным руководителем; 2. Разработка инновационного проекта на проектировочных семинарах совместно с научным руководителем; 3. Реализация инновационного проекта с промежуточными консультациями и экспертизой процесса и результатов инновационной деятельности; 4. Трансфер инноваций: описание инновационного опыта и проведение диссеминационных семинаров; 5. Проведение стажировок в рамках дополнительных профессиональных программ повышения квалификации.

В 2018 году в этой логике были организована система проектировочных семинаров с рабочими группами инновационных площадок. Кроме этого была организована презентационная площадка «Инновационные процессы в социальной сфере на современном этапе»; проведен обуча-

ющий семинар «Бенчмаркинг: презентация инновационных проектов» и экспертиза разработанных материалов.

Свои разработки рабочие группы региональных инновационных площадок представили в конце года в виде пособий, которые содержали как теоретические модели, так и описание практики реализации инноваций.

Для нас является важными трансфер разработанных и апробированных практик. Прежде всего, рабочие группы демонстрировали свои разработки экспертам и широкой общественности на областных дессиминационных семинарах. Марафон представления практик закончился определением лучших практик. Учреждения, на базе которых была реализована лучшая практика, становились стажировочными площадками. Научные руководители совместно с рабочими группами инновационных площадок разрабатывали программу стажировочной площадки, которая затем становилась составной частью курсов повышения квалификации.

Так, на базе ОГКУСО «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, Ленинского района г. Иркутск» разрабатывалась идея постинтернатного сопровождения детей-сирот. Технология работы с учреждением была построена в логике: разработка инновации на проектировочных семинарах, изучение теоретических аспектов на обучающих семинарах, презентация разработанной практики. В процесса совместной деятельности было проведено картирование процесса постинтернатного сопровождения и апробировано социального сопровождение выпускников на трех уровнях: наблюдательном, активном и оперативном. Для изучения новой практики был разработан и предложен методический квест как новый формат профессионального взаимодействия специалистов.

Методический квест включает следующие этапы: мотивационный, конструктивный, практический, рефлексивный, которые являются станциями в проведении квеста.

Мотивационный этап (начало квеста) — очный методический диалог, цель которого обсудить современные проблемы постинтернатного сопровождения, познакомиться с форматом деятельности и наметить программу работы над квестом.

Конструктивный этап (станция «Поехали!») — моделирование условного пространства деятельности отделения в квесте.

Практический этап (станция «Начало начал», станция «Рабочий лад») — получение и освоение информации по организации постинтер-

натного сопровождения, применение и отработка полученных знаний на практических задачах.

Рефлексивный этап (станция «Себя не похвалишь — никто не похвалит», завершение методического квеста) — обобщение и систематизация полученной информации и практического опыта, определение соответствия результата первоначальному замыслу, осмысление перспективы использования полученного опыта в работе.

В результате такой игры специалисты не только познакомились с моделями постинернатного сопровождения, но внимательно изучили нормативно-правовую документацию, сами попробовали выступить в роли организаторов и ответственных за постинтернатное сопровождение.

Литература

1. *Блинов В. И.* Есенина Е. Ю. Сатдыков А. И. Развитие квалификации педагогических кадров профессионального образования в условиях цифровой экономики. Журнал дополнительное профессиональное образование в стране и мире / № 1 (37) 2018

2. ELearning Stakeholders and Researchers Summit 2018: материалы междунар. конф.: Proc. of the Intern. Conf., Москва, 5–6 декабря 2018 г. / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики»— М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. URL: https://elearning.hse.ru/news/229257621.html (дата обращения: 10.03.2019).

3. *Картукова А. А.* Цифровая образовательная среда как фактор профессионального развития педагога Цифровая образовательная среда: новые компетенции педагога.: Сб. материалов участников конф. [Электронный ресурс].— Электрон.текстовые дан. (1 файл pdf: 133 с.).— СПб.: Из-во «Международные образовательные проекты», 2019. URL: https://xtern.ru/sites/default/files/wysiwyg/user19009/sbornik_cos_2018.pdf (дата обращения: 10.03.2019).

4. *Колыхматов В. И.* Основные направления развития системы дополнительного профессионального образования в условиях становления цифровой экономики. Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта.— 2018.— № 10 (164). URL: http://lesgaft-notes.spb.ru/files/10–164–2018/p132–136.pdf (дата обращения: 10.03.2019).

5. *Лалаева З. А.* Малинина Т. В. Стажировка — форма реализации дополнительных профессиональных программ. Журнал дополнительное профессиональное образование в стране и мире / № 1 (37) 2018

6. *Малгаров И. И.* Профессиональные требования к педагогу в условиях цифровой экономики Проблема наставничества в непрерывной подготовке обучающихся к профессиональной карьере: традиции и инновации [Электронный ресурс]: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции (25 октября 2018 г., г. Якутск). URL: https://mcito.ru/publishing/teleconf/svfu_15/submitted.html (дата обращения: 10.03.2019).

7. *Павлов А. В.* Иванова И. В. Жбанников П. С. Опыт использования симуляционных образовательных технологий при изучении вопросов бережливого производства в медицине: «фабрика процессов noleanклиника». Журнал дополнительное профессиональное образование в стране и мире / № 1 (37) 2018

PRACTICE OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION IN THE DIGITAL WORLD

The article is devoted to the problem of teachers ' development in the system of additional professional education in the conditions of digitalization. The practice of using interactive technologies in the organization of the educational process is described. The article deals with

training programs in the format of blended learning. A description of the practice of professional development of specialists in the format of a quest game. The organization of system innovation activity on the basis of institutions as a condition of professional development of specialists is considered.

Keywords: education, additional professional development educator, digitalization

References

- *Blinov V. I.* Esenina E. YU. Satdykov A. I. Razvitie kvalifikacii pedagogicheskih kadrov professional'nogo obrazovaniya v usloviyah cifrovoj ehkonomiki. ZHurnal dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v strane i mire / № 1 (37) 2018. [In Rus].
- ELearning Stakeholders and Researchers Summit 2018: materialy mezhdunar. konf.: Proc. of the Intern. Conf., Moskva, 5–6 dekabrya 2018 g. / Nac. issled. un-t «Vysshaya shkola ehkonomiki»— M.: Izd. dom Vysshej shkoly ehkonomiki, 2018. URL: https://elearning.hse.ru/news/229257621.html (data obrashcheniya: 10.03.2019).
- *Kartukova A. A.* Cifrovaya obrazovatel'naya sreda kak faktor professional'nogo razvitiya pedagoga Cifrovaya obrazovatel'naya sreda: novye kompetencii pedagoga.: Cb. materialov uchastnikov konf. [EHlektronnyj resurs].— EHlektron.tekstovye dan. (1 fajl pdf: 133 s.).— SPb.: Iz-vo «Mezhdunarodnye obrazovatel'nye proekty», 2019. URL: https://xtern.ru/sites/default/files/wysiwyg/user19009/sbornik_cos_2018.pdf (data obrashcheniya: 10.03.2019).
- *Kolyhmatov V. I.* Osnovnye napravleniya razvitiya sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v usloviyah stanovleniya cifrovoj ehkonomiki. Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta.— 2018.— № 10 (164). URL: http://lesgaft-notes.spb.ru/files/10–164–2018/p132–136.pdf (data obrashcheniya: 10.03.2019).
- *Lalaeva Z. A.* Malinina T. V. Stazhirovka — forma realizacii dopolnitel'nyh professional'nyh programm. ZHurnal dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v strane i mire / № 1 (37) 2018. [In Rus].
- *Malgarov I. I.* Professional'nye trebovaniya k pedagogu v usloviyah cifrovoj ehkonomiki Problema nastavnichestva v nepreryvnoj podgotovke obuchayushchihsya k professional'noj kar'ere: tradicii i innovacii [EHlektronnyj resurs]: sbornik statej uchastnikov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii (25 oktyabrya 2018 g., g. YAkutsk). URL: https://mcito.ru/publishing/teleconf/svfu_15/submitted.html (data obrashcheniya: 10.03.2019).
- *Pavlov A. V.* Ivanova I. V. ZHbannikov P. S. Opyt ispol'zovaniya simulyacionnyh obrazovatel'nyh tekhnologij pri izuchenii voprosov berezhlivogo proizvodstva v medicine: «fabrika processov poleanklinika». ZHurnal dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v strane i mire / № 1 (37) 2018. [In Rus].

УДК 371

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОБЩНОСТЬ — КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ВОСПИТАТЕЛЯ

Т. В. Дьячкова

доцент кафедры психологии, воспитания и дополнительного образования детей и молодежи ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификациии профессиональной переподготовки работников образования Тульской области», Тула
E-mail: dyachkova-72@mail.ru

Tatyana V. Dyachkova
Associate Professor of Children and Youth Psychology, Personal Development and Additional Education Department Tula Region Teaching Staff Skills Development and Retraining Institute, Tula

В статье предпринята попытка раскрыть понятие «позиция» и необходимость ее развития в условиях модернизации современной системы образования; рассмотрена логика жизнедеятельности профессиональной общности, обеспечивающая развитие профессионализма педагога дополнительного образования; в контексте деятельностного и позиционного подходов представлено осмысление наиболее результативных и эффективных практик влияния профессиональной общности на развитие личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя.

Ключевые слова: *дополнительное образование детей, профессиональная общность, профессиональная позиция, педагог дополнительного образования, педагог как воспитатель, непрерывное образование.*

Важно направить усилия на «выращивание» личностно-профессиональной позиции педагогов как воспитателей, на формирование отношения к себе как к участнику диалога с коллегами, как носителя знания и незнания в профессиональной сфере.

Н. Л. Селиванова

Как цитировать статью: Дьячкова Т. В. Профессиональная общность — ключевой фактор развития позиции педагога дополнительного образования как воспитателя // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 1 (58). С. 111–120.

В условиях рисков и вызовов современности перед системой образования все более отчетливо выступают задачи обеспечения консолидации сил профессиональных сообществ с целью формирования единого образовательного пространства региона. Сегодня возникает объективная необходимость в изучении потенциальных возможностей регионального педагогического сообщества в решении задач становления и развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования.

Важно выстроить систему деятельности профессиональной общности, которая могла бы обеспечивать эффективное становление и развитие педагога как воспитателя. По справедливому замечанию Н. Л. Селивановой необходимо «повышение профессиональной компетентности педагога во всех сферах его деятельности, в том числе, и в воспитательной деятельности, в которой, как показывают различные исследования, он испытывает наибольшие трудности» [6, с. 136].

Изучение проблемы развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования ставит нас перед необходимостью обратиться к вопросу о том, что такое «позиция» и какое место занимает проблема ее становления и развития в современных исследованиях. Общее определение понятия «позиции» рассматривается в работах Н. Г. Алексеева, В. А. Болотова, Е. И. Исаева В. И. Слободчикова, Н. А. Шайденко: «*позиция» — это способ реализации базовых ценностей личности в ее взаимоотношениях с другими; «позиция — это единство сознания и деятельности, где сама деятельность оказывается одним из способов реализации базовой ценности.*

Особый интерес для нашего исследования представляет «*педагогическая позиция»,* которая, по словам В. И. Слободчикова, одновременно является и педагогически-личностной, и педагогически-профессиональной, и культурно-деятельностной позицией — необходимой при создании условий достижения целей воспитания [4].

Отметим, что в основу нашего исследования был положен позиционный поход, рассматривая который А. И. Григорьевой выделяет две субпозиции: педагога (преподавателя) и воспитателя. При этом позиция педагога в сфере воспитания определена как *способ реализации педагогом собственных базовых (личностных и профессиональных) ценностей в деятельности по созданию условий для развития личности ребенка* [2, с. 21].

Социальный заказ на дополнительное образование актуализировал поиск новых путей решения проблемы развития личностно-профессиональной позиции педагога, которая при диссонансе его профессиональной подготовки и предполагаемыми требованиями к качеству современного образования возобновили поиск ответа на вопрос: «Какова личностно-профессиональная позиция педагога способного обеспечить собственную конкурентоспособность и непрерывное самосовершенствование?»

Качество дополнительного образования детей, по мнению Л. Г. Логиновой, не может быть выше качества работающих в ней педагогов, и в этой связи, возникает необходимость повышения профессиональной подготовки и постоянного профессионального роста педагога [4, с. 171].

В ходе профессиональной деятельности педагог постепенно накапливает собственный опыт, ассимилирует педагогический опыт посредством творческого «присвоения» отечественных и зарубежных практик, представленных в психолого-педагогической литературе и непосредственной профессиональной коммуникации со своими коллегами. Находясь в непосредственном личном общении *(педагогические коллективы образовательных организаций в регионе в основном не более 30–50 человек),* объединенные предметом общего интереса — творчеством, педагоги способны достичь высокого уровня развития профессиональной позиции педагога как воспитателя. При этом создаются условия для идентификации педагогом себя с другими педагогами-профессионалами, формируется чувство «МЫ», создаются условия для свободной самореализации, «реализации ценности в деятельности, в том месте, которое человек занимает в совместном действии» [1, с. 24].

Общность как «объединение людей на основе общих ценностей и смыслов, общность которую человек образует с другими людьми, является источником развития его внутреннего мира» [10]. Эта мысль, высказанная В. И. Слободчиковым, дает нам основание утверждать, что профессиональная общность — один ведущих факторов развития профессионализма педагога и его составляющей — личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя.

Региональная система дополнительного образования по своей структуре включает систему взаимосвязанных образовательных учреждений, функционирующих на территории Тульской области. Наличие у педагогов ощущения сопричастности друг к другу, неформальный характер

отношений между членами педагогических команд, заинтересованность и симпатия, наличие смыслообразующих идей и ценностей профессиональной деятельности позволяют нам считать, что региональное пространство дополнительного образования детей является общностью, где педагог имеет возможность профессионального и личностного развития.

Н. Л. Селиванова отмечает, что «развитие воспитания сегодня и в будущем, в первую очередь, связано с построением новой системы повышения квалификации педагогов как воспитателей» [7, с. 7].

В этой связи, мы ставим перед собой и в реальной практике реализуем следующие задачи:

- стимулировать активность педагога в ходе курсовой подготовки, его желание познать;
- предоставить педагогам возможность проявить себя в разнообразных видах деятельности: работа в условиях временных творческих коллективах, ассоциации педагогов доп. образования, лаборатории «Гражданин Отечества», презентация опыта работы на семинарах, круглых столах, конференциях различного уровня, разработка и реализация проектов и грантов, подготовка материалов публикаций, стендовых докладов;
- совершенствовать умение педагогов видеть цель, уметь самому ее формулировать, ставить задачи, предвидеть и оценивать результаты воспитательной деятельности: мозговые штурмы, занятия-практикумы, вебинары, стажировки на базе образовательных организаций области;
- развивать умения оценивать свою профессиональную деятельность (постоянно осуществлять ситуации рефлексии, которые помогут развивать у педагога самосознание, понять свое поведение в различных ситуациях: часы размышления, эссе, организация и проведение детско-взрослых дебатов);
- развитие креативности педагога, способности искать компромиссы в социальном взаимодействии: деловые игры, тренинги, профессиональные (образовательные) экскурсии, «Школа наставников»;
- формирование адекватной профессиональной идентичности, позитивного отношения к профессии в процессе выбора профессиональных и жизненных смыслов и ценностей.

Структурный анализ профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования — слушателей курсов повышения квалифи-

кации и профессиональной переподготовки на базе ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО» показал, что осмысление целей и планирование результатов профессиональной деятельности педагога *(благодаря его субъектности в профессиональной общности)* становится менее формальным. В свою очередь, воспитательная деятельность педагога перестает носить имитационный характер, он понимает ее мотивы и «мотивы превращают активность педагога в воспитательную деятельность, и именно из этой точки она начинает развиваться» [11, с. 113].

Обращение к опыту признанных в регионе педагогов, описанному в обобщенных материалах их собственной профессиональной деятельности *(за последние 5 лет)* показало, что педагоги четко осознают ради чего идут на работу, почему выбирают те или иные методы воспитания, зачем стремятся стать для ребенка интересными.

В нашей деятельности с целым рядом педагогических команд региона, мы обратили внимание на то, что в ходе системной работы с педагогами стали заметными серьезные перемены в их сознании, связанные с пониманием необходимости интенсивной работы над собой в постоянно изменяющихся условиях. Участие в жизни профессионального сообщества (посещение мастер-классов, просмотр открытых занятий, изучение методических материалов коллег и др.) помогло многим педагогам стать не только объектом, но и полноправным субъектом — непосредственным участником процесса (приобретается комплекс знаний, переживается спектр чувств, под воздействием профессиональной общности формируется опыт собственного действия).

Педагоги, принимающие участие в нашем исследовании отмечают, что сила влияния на них профессиональной общности заключается в определении ими стратегических целей и задач профессиональной деятельности и правильном выборе социальных партнёров. По их мнению, развитие профессиональной позиции педагога как воспитателя происходит более интенсивно, если профессиональная общность представляет собой открытое пространство.

Принимая за аксиому, то, что личность развивается лишь при активном взаимодействии с окружающим миром, нельзя рассматривать развитие педагога дополнительного образования как воспитателя вне контекста его ближайшего окружения и особенностей разновозрастных личностных и профессиональных взаимосвязей [5].

Разделяя позицию Л. С. Выготского о том, что «через других, мы

становимся собой», важно отметить, что личность педагога-наставника-коучера, педагога-тьютора, педагога-модератора через процесс персонализации становится референтной для многих педагогов и во многом определяет степень включенности каждого в жизнедеятельность профессиональной общности, определяя мировоззрение, принципы и поступки педагога.

Реализация практики партнерства позволила нам привлечь к работе с педагогами дополнительного образования ученых, педагогов-практиков, работающих в инновационном режиме, родителей, специалистов организаций культуры, спорта и молодежной политики что, на наш взгляд, дает возможность реализовать право каждого педагога на встречу с интересным человеком, который может стать для него личностно и профессионально Значимым.

Педагог дополнительного образования является ведущим субъектом образовательного процесса, он — носитель смыслов и ценностей, и его позиция как воспитателя отчетливо проявляется в непосредственном взаимодействии с детьми, родительским сообществом и коллегами, в ходе которого у педагогов рождается активная потребность поддерживать и помогать друг другу, осуществляя при этом здоровую конкуренцию. Это ярко проявляется в ходе подготовки участников конкурсов профессионального мастерства различного уровня, материалов методических сборников и пособий, региональных педагогических мастерских и др.

При этом профессиональные ценности педагога выступают в качестве мотивов их деятельности и поведения, поскольку ориентация в профессиональной общности и стремление к достижению определенных целей неизбежно соотносится педагогами с их личностными ценностями, нам видится целесообразным констатировать, что ценности изменяются со временем, в результате творческой деятельности педагога, как изменяются и сам педагог.

Благодаря расширению объема и характера деятельности педагога дополнительного образования в ходе посещения открытых занятий коллег; участию в работе мастер-классов, педагогических студиях обеспечивается процесс взаимного оценивания педагогами друг друга, развития их личностно-профессиональных качеств, реализация потребности в самоутверждении, самореализации и самоотдаче. Все это приводит к познанию педагогами собственных возможностей и возможностей коллег, выработке профессиональной позиции педагога как воспита-

теля, через развитие профессиональной идентичности и в этой связи формирования чувства защищенности.

В качестве примера можно привести исследование, проведенное нами в период 2015–2018 гг. посредством репрезентативного опроса педагогов региональной системы образования. Опрос проведен методом личных интервью по месту профессиональной деятельности респондентов в муниципальных образованиях Тульской области, по репрезентативной выборке объемом 350 человек. В структуру общей анкеты включен блок «Личностно-профессиональная позиция педагога как воспитателя», вопросы которого направлены на изучение мотивов поведения педагогов, приоритетных личностных и профессиональных ценностей, отношения к детям и коллегам. Замерялось также, во скольких профессиональных общностях состоит педагог в один и тот же период времени (собственный педагогический коллектив, временная творческая группа по разработке проекта, группа слушателей курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки и виртуальные общности).

Значительная часть исследования была сфокусирована на определении субъектной позиции педагога в профессиональной общности (проектировщик, исполнитель, координатор, организатор, конструктор) и насколько свободно и осознанно он определяется в педагогической практике, что влияет на принятие его решений, переживает ли он чувство общности с коллегами. Педагог дополнительного образования, по мнению самих же педагогов — участников опроса это — человек, не утративший способность фантазировать, делать «умные глупости», замечать незаметное.

В ходе опросов был сделан вывод о том, что значительная доля педагогов, западающим считает собственную рефлексивную позицию а, как известно рефлексия — это связующее звено между сознанием педагога и его деятельностью, соответственно возникает объективная потребность в индивидуальном научно-методическом сопровождении профессиональной деятельности педагога как способ развития его личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя.

Молодые педагоги дополнительного образования и педагоги, не имеющие квалификационной категории, сравнительно чаще ощущают потребность в принадлежности к общности профессионалов, которая, по их мнению, «поможет найти собственное профессиональное Я».

Выводом с достаточной долей вероятности стало установление факта

увеличения количества педагогов считающих (с 43% до 89%), что для них важен круг единомышленников, в котором их профессиональная позиция воспитателя найдет отклик и поддержку, есть «возможность профессионального диалога, проектирования условий для проявления данной позиции».

В описании исследования представлены данные о причинах выбора педагогам приоритетной общности. Среди них можно отметить: наличие значимых Других, творческую атмосферу, возможность самореализации, принятие, общность целей, неформальные отношения, психологический климат и др.

В ходе исследования обнаружена связь между грамотно сконструированной воспитательной деятельностью педагога и системой неформальных отношений с родителями и детьми, способствующих формированию ценностно-смыслового пространства, в котором развивается позиция педагога дополнительного образования как воспитателя.

Подводя итог, можно констатировать, что в процессе профессионального общения и познания, движения педагога к новым вершинам творчества, преодоления стереотипов мышления, выстраивания новых социальных связей и отношений, мобилизации собственных внутренних резервов происходит непрерывное развитие личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя.

В исследовании мы не просто констатировали наличие или отсутствие у педагога развитой личностно-профессиональной позиции как воспитателя, для нас было особенно важно, как менялся внутренний мир педагога, происходил ли поиск смыслов профессиональной деятельности, что оставили в их памяти встречи с преподавателями и коллегами.

Проведенное нами исследование позволило сделать вывод о том, профессиональная общность является мощным фактором развития профессиональной позиции педагога дополнительного образования как воспитателя. Сегодня возникает необходимость рассматривать феномен профессиональной общности и его влияния на педагога сквозь призму категории регионализации системы педагогического образования, связанного со спецификой культурных традиций, социальной сферы жизнедеятельности региона и традиций в сфере образования [8, с. 130].

В целом, полученные результаты и основанные на них выводы позволяют сделать более действенным процесс формирования и развития профессиональной общности, которая дает возможность педагогу идти

по пути: *«хочу»* — ценностный мир; *«могу»* — готовность решать профессиональные проблемы и *«делаю»* — непосредственная результативная и эффективная деятельность, совершенствуясь как педагог-воспитатель.

Литература

1. *Алексеев Н. Г.* Проектирование условий развития рефлексивного мышления: автореф. дис. … д-ра психол. Наук: 19.00.01. М., ИПИ РАО, 2002.
2. *Григорьева А. И.* Педагог как профессиональный воспитатель. Теория и технология поддержки профессионального развития педагогов школы [Текст]: монография / А. И. Григорьева. Тула: ИПК и ППРО ТО, 1999. 189 с.
3. *Исаев Е. И.* Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: Учебное пособие / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков.— М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 432 с.
4. *Логинова Л. Г.* Качество дополнительного образования. Менеджмент. Учебно-методическое пособие./ Агентсво Мегаполис. 2008. 391 с.
5. *Новикова Л. И.* Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика. Сост. Е. И. Соколова. М., 2010. 323 с.
6. *Селиванова Н. Л.* Воспитание в современной школе: от теории к практике. М.: УРАО ИТИП, 2010. 211 с.
7. *Селиванова Н. Л.* Развитие личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя: сборник научных трудов / под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. СПб., 2005. 236 с.
8. *Сериков В. В.* Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии: моногорафия / В. В. Сериков.— М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2018. 292 с.
9. *Слободчиков В. И.* Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъектности. Учебное пособие для вузов. М., 1995.
10. *Слободчиков В. И.* Очерки психологии образования. 2-е издание, переработанное и дополненное. Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.
11. *Степанов П. В.* Структура воспитательной деятельности педагога. Монография. М.: АНО Издательский дом «Педагогический поиск», 2017. 128 с.

PROFESSIONAL COMMUNITY AS A KEY FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF A POSITION OF A TEACHER ADDITIONAL EDUCATION AS EDUCATOR

The article attempts to reveal the concept of "position", the need for its development in the context of modernization of the modern regional system of education; the logic of life of the professional community, ensuring the development of professionalism of the teacher of additional education; from the position of activity and positional approaches presented understanding of the most effective and efficient practices of the influence of professional community on the development of personal and professional position of the teacher as a edukator.

Keywords: additional education of children, professional community, professional position, teacher of additional education, teacher as a teacher, continuing education.

References

- *Alekseev N. G.* Proektirovanie uslovij razvitiya refleksivnogo myshleniya: avtoref. dis. … d-ra psihol. Nauk: 19.00.01. M., IPI RAO, 2002. [In Rus].
- *Grigor'eva A. I.* Pedagog kak professional'nyj vospitatel'. Teoriya i tekhnologiya podderzhki professional'nogo razvitiya pedagogov shkoly [Tekst]: monografiya / A. I. Grigor'eva. Tula: IPK i PPRO TO, 1999. 189 s. [In Rus].
- *Isaev E. I.* Psihologiya obrazovaniya cheloveka: Stanovlenie sub"ektnosti v obrazovatel'nyh processah:

Uchebnoe posobie / E. I. Isaev, V. I. Slobodchikov.— M.: Izd-vo PSTGU, 2013. 432 s. [In Rus].
- *Loginova L. G.* Kachestvo dopolnitel'nogo obrazovaniya. Menedzhment. Uchebno-metodicheskoe posobie./ Agentsvo Megapolis. 2008. 391 s. [In Rus].
- *Novikova L. I.* Pedagogika vospitaniya: Izbrannye pedagogicheskie trudy / pod red. N. L. Selivanovoj, A. V. Mudrika. Sost. E. I. Sokolova. M., 2010. 323 s. [In Rus].
- *Selivanova N. L.* Razvitie lichnostno-professional'noj pozicii pedagoga kak vospitatelya: sbornik nauchnyh trudov / pod red. N. L. Selivanovoj, E. I. Sokolovoj. SPb., 2005. 236 s. [In Rus].
- *Selivanova N. L.* Vospitanie v sovremennoj shkole: ot teorii k praktike. M.: URAO ITIP, 2010. 211 s. [In Rus].
- *Serikov V. V.* Pedagogicheskaya real'nost' i pedagogicheskoe znanie. Opyt metodologicheskoj refleksii: monogorafiya / V. V. Serikov. M.: Redakcionno-izdatel'skij dom Rossijskogo novogo universiteta, 2018. 292 s. [In Rus].
- *Slobodchikov V. I. Isaev E. I.* Osnovy psihologicheskoj antropologii. Psihologiya cheloveka: Vvedenie v psihologiyu sub"ektnosti. Uchebnoe posobie dlya vuzov. M., 1995. [In Rus].
- *Slobodchikov V. I.* Ocherki psihologii obrazovaniya. 2-e izdanie, pererabotannoe i dopolnennoe. Birobidzhan: Izd-vo BGPI, 2005. [In Rus].
- *Stepanov P. V.* Struktura vospitatel'noj deyatel'nosti pedagoga. Monografiya. M.: ANO Izdatel'skij dom «Pedagogicheskij poisk», 2017. 128 s. [In Rus].

УДК 371

ПРАКТИКА РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В СРЕДНЕМ ЗВЕНЕ

Стрижак О. В.
аспирант ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», учитель русского языка и литературы, МАОУ «Физико-технический лицей № 1», г. Саратов
E-mail:okdem70@mail.ru

O.V. Strizhak,
teacher of Russian language and literature, MAOU "Physical-technical Lyceum № 1", Saratov

В статье рассматриваются актуальные для современной школы проблемы организации классным руководителем воспитательного процесса в среднем звене общеобразовательного учреждения; описывается практика работы классного руководителя с подростковыми классами.

Цель статьи — раскрыть специфику этой работы при ориентации на формирование детско-взрослой общности.

Результаты — предлагается ряд эффективных практик, помогающих эту задачу решить; отслеживается их связь с ведущими идеями теории коллективного воспитания.

В заключение практика работы классного руководителя рассматривается как целостная организация воспитательного процесса, направленного на развитие личности каждого воспитанника в классном коллективе.

Ключевые слова: *воспитание, классный руководитель, практика работы, классный час, детско-взрослая общность.*

Введение. Воспитание личности подрастающего поколения — одна из приоритетных задач современной школы. Это аксиома, не требующая доказательств, но заслуживающая особого рассмотрения: легко сказать, сложнее реализовать. А значит, необходимо осмысление тех способов, которые помогают реализации этой задачи. Данная статья предлагает к рассмотрению ряд эффектив-

Как цитировать статью: Стрижак О. В. Практика работы классного руководителя в среднем звене // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 1 (58). С. 121–132.

ных практик работы классного руководителя в среднем звене общеобразовательной школы.

Цель статьи — описать практику работы классного руководителя с подростковыми классами, раскрыть ее специфику при ориентации на формирование детско-взрослой общности в классе.

Методология и методы исследования. Работа современного классного руководителя раскрыта в работах Л. В. Байбородовой, Б. В. Куприянова, Е. Л. Петренко, М. И. Рожкова, Н. Л. Селивановой, Н. Е. Щурковой, В. Р. Ясницкой и др.

Подход к детско-взрослой общности как коллективному субъекту учебной деятельности, представлен в работах психологов В. В. Давыдова, Ю. В. Громыко, В. В. Рубцова, Г. А. Цукерман. В педагогике есть работы, посвященные коллективной познавательной деятельности, в них также рассматривался данный вопрос (М. Д. Виноградова, Н. С. Дежникова, И. Б. Первин и др).

Для целостного понимания феномена детско-общности, её роли в образовании и развитии классного коллектива важно осмыслить работы отечественных педагогов и психологов, посвященные теории детского коллектива: М. Д. Виноградовой, О. С. Газмана, В. А. Караковского, А. Т. Куракина, Х. И. Лийметса, А. Н. Лутошкина, В. И. Максаковой, А. В. Мудрика, Л. И. Новиковой, С. Д. Полякова, Н. Л. Селивановой, Л. И. Уманского и др.. Важно представление о воспитательном коллективе как взаимосвязанном единстве организации и социально-психологической общности, неодинаково действующих на положение ребенка в коллективе и на развитие его личности (Л. И. Новикова, А. Т. Куракин, А. В. Мудрик, Н. Л. Селиванова).

Значительный вклад в решение вопросов, связанных с воспитанием современного ребенка, подростка и юноши в детской общности, внесло исследование лаборатории теории воспитания ФГНУ ИТИП РАО под руководством Н. Л. Селивановой. В 2012 году вышла коллективная монография сотрудников лаборатории «Детская общность как объект и субъект воспитания» [1].

Результаты исследования. Практика работы классного руководителя рассматривается как целостная организация воспитательного процесса в классном коллективе, направленного на развитие личности каждого воспитанника. Это всегда работа творческая, ориентированная на акту-

альное настоящее воспитанников, их интересы и индивидуальные особенности, систему отношений, складывающуюся в классном коллективе. Практика складывается из различных методов, форм и приемов работы.

Основными направлениями практической работы педагога будут следующие: организация творческих дел и событий в классе; создание условий для включения воспитанников во все виды индивидуальной, групповой и коллективной деятельности, втягивающей их в общественно-ценностные отношения; вовлечение воспитанников в общественно-полезную деятельность, проявление общечеловеческих ценностей и смыслов, воспитание доброты и милосердия, самостоятельности и ответственности; образование системы самоуправления в классе, ориентация на детские инициативы и индивидуальные способности воспитанников; создание в классе благоприятного микроклимата, формирование межличностных связей и отношений, их коррекция и регулирование, формирование детско-взрослой общности в классе.

Если обратимся к Примерной программе воспитания и социализации школьников (основного общего образования), то среди принципов, способствующих достижению цели этой программы, увидим следующие:

- принцип следования нравственному примеру;
- принцип диалогического общения со значимыми другими;
- принцип совместного решения личностно и общественно значимых проблем;
- принцип системно-деятельностной организации воспитания.

Именно эти принципы мы находим в ряду значимых идей теории коллективного воспитания. Следовательно, коллектив обладает воспитывающим потенциалом, раскрыть который необходимо, а основной единицей воспитательной системы школы является класс. В школе он является организационной группой как учебной единицей, где происходит объединение детей одного возраста, а основной целью является усвоение знаний. Н. Л. Селиванова отмечает: «Общая деятельность учащихся, их общее пространство существования приводят к тому, что в классе возникает психологическая общность, основой которой является определенная система взаимоотношений …» [2].

На создание такой общности прежде всего и должна быть направлена деятельность классного руководителя. Классный руководитель — значимый элемент этой общности, от которого, особенно на первых порах, зависит ее характеристика. Важно определить позицию, которую он

занимает по отношению к классу.

В современной школе можно выделить следующие типы классных руководителей:

опекающий — заботливая мамочка, защищающая своих детей;

авторитарный — диктатор, активно насаждающий свою волю;

манипулятор — управляющий детьми неагрессивно, но против их воли;

формалист — выполняющий свои функции формально, не включаясь эмоционально;

собеседник — видящий в каждом ребенке личность, которой необходимо соучастие.

Только последний вариант может дать возможность для возникновения в классе детско-взрослой общности, способствующей воспитанию и развитию школьника. Для всех участников детско-взрослой общности характерна включенность в общее переживание и совместную деятельность. Детско-взрослая общность как явление общественное формирует у участников систему жизненных установок, направляет процесс социокультурной идентификации, способствует формированию жизненных ценностей.

Особенно важным это становится в среднем звене, пятых — девятых классах, так как именно в этот период для подростка значимым становится другой: одноклассник, учитель, классный руководитель — не член семьи. В современной школе этот возрастной этап совпадает не только с переходом из младшего в среднее звено, но и со сменой коллектива: либо новый класс (с предметной специализацией), либо новая специализированная школа.

Из опыта работы. Сколько бы ни работал в школе, если ты классный руководитель, знаешь наверняка, что каждый новый класс не похож на предыдущий и требует к себе особого подхода. Мой последний выпускной класс казался очень сложным: стоило больших трудов их расшевелить, включить эмоционально и деятельностно в общие дела, помочь проявить себя каждому (в осознанности позиции, в самостоятельных действиях). И каким подарком казались дни подготовки к празднику «Последний звонк», когда ребята, практически единственные в параллели, делали все самостоятельно: писали сценарий, репетировали, украшали кабинет, придумывали поздравления и сюрпризы для учителей! И главное — они получали удовольствие от взаимодействия друг с другом, от общения.

Казалось, что найден рецепт, дающий ключ к каждому классу, каким бы непростым он ни был. И вот новый набор — новый класс, и понимаешь, что все надо начинать заново: ничто из «наработанного» не переносится напрямую! Кто из классных руководителей, по-настоящему воспринимающих эту свою миссию, не сталкивался с подобной ситуацией?

Конечно, учителя, формально относящиеся к классному руководству, не редкость в нашей профессии. Но это уже личный выбор каждого. Если ты осознанно пришел в эту профессию, то к роли классного руководителя будешь относиться с должным уважением. «Не представляю себя без класса!» — говорила учительница химии с колоссальнейшей нагрузкой, совмещающая ее с должностью завуча школы, а потом с заведованием кафедры в местном институте усовершенствования учителей. Действительно: учитель без класса в школе сирота. Только с ними, с этими детьми, понимаешь, что школа — это не просто место, где ты работаешь: школа становится частью тебя, а ты принимаешь ее, становясь частью этой общности. Так, взаимодействуя, вы развиваетесь. Но во многом именно от учителя зависит, станет это общение насилием или подарит радость всем участникам.

Представим несколько рецептов, которые могут помочь классному руководителю в работе с классом.

Рецепт 1. Знакомясь с классом, не забудьте о родителях детей: они часть вашей новой общности! Постарайтесь включить их в нее не насильственно, а через прямое общение.

В работе классного руководителя с семьей реализуется принцип следования нравственному примеру. Следование примеру — ведущий метод воспитания. Пример — это возможная модель выстраивания отношений подростка с другими людьми и с самим собой, образец ценностного выбора, совершённого значимым другим. Родители, иногда и неосознанно для нас, являются образцом, на который мы ориентируемся. Важно помочь им в этой общности проявить и раскрыть свои лучшие черты. Этому способствует совместная деятельность. Совместная деятельность детей, родителей и педагогов может быть успешной, если:

- дети, родители, педагоги положительно настроены на совместную работу, желают действовать сообща, осознают её цели и находят в ней личностный смысл;
- осуществляется совместное планирование, организация и подведение итогов деятельности, с учётом желания и возможностей участников

работы распределены роли, функции, сферы деятельности;
- создаются ситуации свободного выбора участниками различных видов, способов, форм и своей позиции в совместной работе;
- отсутствуют навязывания, давление на детей и родителей; действия, и стиль деятельности педагога способствует самореализации и самовыражению всех участников деятельности.

Из опыта работы: когда пришло понимание, что в новом классе (6 класс) есть серьезные проблемы с поведением ребят в коллективе, родительское собрание решила начать с материала, дающего повод к размышлениям. Это 10-тиминутный фильм с сюжетом о формировании у ребенка нравственных ценностей: преподаватель входить в аудиторию, показывает пустой сосуд, который постепенно заполняет теннисными мячиками, камушками, песком, наконец, выливает туда бутылку пива. Каждый раз он спрашивает, полон ли сосуд, и каждый раз получает утвердительный ответ. Последняя реплика учителя: «Теннисные мячики — это нравственные ценности, по которым мы живем. Если их не положить в самом начале, то потом это сделать будет невозможно. А с ними и бутылка пива не страшна». «Зачем вы нам это показываете? Покажите лучше детям!» — сказали мне родители. Стало очевидным, что начинать выстраивать общность нужно именно с них.

Семья, родители — важный элемент в структуре детско-взрослой общности класса. По большому счету, работу с классом нужно начинать с работы с родителями. Этому, конечно же, способствует предварительное изучение материала (личных дел школьников, анкеты детей и их родителей). Неоценимую помощь оказывают творческие работы, темы которых связаны с семьей («Моя комната», «Мои выходные», «Моя семья», «Правила жизни моей семьи»). Много дает и личное общение классного руководителя с родителями. Правда, родительское собрание в современной школе зачастую выполняет лишь формальную функцию — принятие коллективного решения. Информационную нагрузку на себя в организации этой работы уже давно взяли социальные сети: именно там происходит обмен информацией, а иногда и эмоциями. Особую роль в работе классного руководителями с родителями играют личные встречи, назначенные заранее, иногда совместно с психологом учебного заведения. Это помогает понять особенности личности школьника подростка, оценить проблемы, с которыми придется столкнуться в воспитательном процессе, наметить перспективы работы над ними.

Уже потом появляется идея совместного (дети-родители-учителя) коллективного дела. Это может быть загородная поездка, совместный праздник, экскурсия, соревнование. Это дело впоследствии может перерасти в традицию данного класса, что очень ценно. Но успех подобного мероприятия зависит от предварительной работы: необходимо учитывать потребности и интересы всех участников группы, включая всех в обсуждение и подготовку.

Рецепт 2. Коллективное дело должно быть подготовлено, чтобы все участники детско-взрослой общности вошли в него осознанно, без принуждения. Это могут быть совместные праздники, подготовка концертов, спектаклей, соревнования, конкурсы, КВН, домашние клубы выходного дня, родительские школы по интересам. Родители, классный руководитель — воспитатели одних и тех же детей, и результат воспитания может быть успешным тогда, когда они станут союзниками. В основе этого союза — единство стремлений, взглядов на воспитательный процесс, совместно выработанные цели и воспитательные задачи, пути достижения намеченных результатов.

Так, например, делом, дающим повод для возникновения такой общности, может стать обычная прогулка.

Из опыта работы. Первым таким делом в новом классе для нас стала прогулка вокруг школы. Мы не выходили за пределы квартала от здания школы, но эта прогулка длилась почти 2 часа и заставила всех ее участников о многом задуматься.

Подготовка этой прогулки состояла из нескольких этапов. Вначале на уроке был показан эпизод из фильма «Дорога в школу», получившего несколько премий Сезар. Авторы фильма на протяжении 20 минут рассказывают о том, как ребята из разных уголков мира, преодолевая различные препятствия, идут в школу. Этот путь может быть очень долог и опасен, но маленькие герои все равно идут по нему, ведь у них есть определенная цель. Фильм помог ученикам понять, что школа, образование могут стать ценностью, а не наказанием, главное — осознать эту ценность.

Потом мы с ребятами написали сочинение «Моя дорога в школу». После коллективного обсуждения поняли, что для большинства эта дорога проходит в машине, в которой чаще всего дети спят и не видят ничего. А в эту школу (речь идет о специализированной физико-математической школе) в основном ребята пришли по желанию родителей.

Еще одно наблюдение: многие не знают названий улиц, не могут

ориентироваться в пространстве города.

Решили и с ребятами, и с родителями, что проведем коллективную прогулку вокруг школы. Сейчас много подвижников, помогающих выстраивать общественную жизнь в том месте, где мы живем: это люди, берущие на себя ответственность за экологию, состояние архитектурных памятников, работу с детьми и т.д. в регионе. В нашем городе есть человек, неравнодушный к архитектуре и истории родины. Этот свои интерес он реализует в экскурсиях, которые разрабатывает самостоятельно и организует через социальные сети. Проводит их за минимальную плату в свободное от основной работы время. Мы обратились к нему за помощью. И в удобное для всех время эта экскурсия была назначена.

Интересно было наблюдать за тем, как проходило не просто узнавание, а настоящее открытие, казалось бы, уже привычного для всех: улиц, зданий, людей рядом с тобой. Интересные факты из истории зданий перекликались с историей школы, города, страны. Кроме того, мы узнали, чем сквер отличается от бульвара, аллеи, а улица от площади, переулок от проулка и тупика.

А еще мы во время этой прогулки успели поиграть и побегать, ведь без этого детям 10–11 лет очень сложно обойтись. Дети оказалась в новых для себя обстоятельствах: не на уроке или перемене. Родители смогли понаблюдать за своими детьми в новом коллективе.

Потом был очень важный этап — рефлексия. Мы поговорили о том, что нового увидели и узнали. И самое главное, мы все попробовали сформулировать цель, ради которой каждое утро 6 дней в неделю собираемся в школу. А еще решили, что наша дорога в школу теперь изменится, потому что мы знаем, зачем мы идем туда.

Точно так же можно работать и с экскурсионной поездкой, и с походом в театр. Без предварительной работы и без обсуждения впечатлений, рефлексии по окончании эта работа может оказаться бесполезной.

Особое значение для воспитания подростка имеет пример учителя. Понимая это, классный руководитель даёт себе своеобразные установки:

- он «как носитель культуры» — включает детей в разнообразные виды деятельности;
- он «как лидер детей» — стимулирует их самопознание и самовоспитание, развитие в них качеств рефлексирующей личности, увлекая собственным примером;
- он «как организатор и участник коллективной творческой деятельно-

сти» — ответственен за организацию детского самоуправления, вдохновение и поддержку детских инициатив, организацию и совместное проживание коллективных творческих дел и событий класса.

Настоящий учитель — всегда личность. Ценно, если учитель знает свои сильные стороны, помогает им раскрываться в общении с детьми, не стыдится своих слабостей, потому что только с ними он цельная личность. Если учитель, тем более классный руководитель, включается в ситуацию взаимодействия с детьми, стремится увидеть в них собеседников, а не безмолвных слушателей, формулирует собственную позицию наравне с остальными, то это создает благодатную почву для воспитания подростков.

Этому способствует еще один принцип, основанный на идеях теории коллективного воспитания — принцип диалогического общения со значимыми другими. Выработка личностью собственной системы ценностей, поиски смысла жизни невозможны вне открытого общения подростка со сверстниками, родителями, учителем и другими значимыми взрослыми. Диалог исходит из признания и безусловного уважения права воспитанника свободно выбирать и сознательно присваивать ту ценность, которую он полагает как истинную. Диалог не допускает сведения нравственного воспитания к морализаторству и монологической проповеди, но предусматривает его организацию средствами равноправного диалога. Как добиться того, чтобы общение в вашей классной детско-взрослой общности было настоящим, не формальным?

Рецепт 3. Прежде всего, необходимо отказаться от манипуляции детьми! Конечно же, реакция на любую ситуацию, возникающую в классе, должна быть педагогической: нужно использовать ресурс, который возникает и в конфликте, и в победе одного из учеников в олимпиаде. Но надо помнить, что наши задача сводится к наблюдению, анализу и, по возможности, ведению этой ситуации и общей рефлексии, с ней связанной.

В этом помогают классные часы. Классный час является одной из основных форм воспитательной работы классного руководителя с учащимися. Его можно назвать специально организованной ценностно-ориентационной деятельностью, способствующей формированию у школьников системы отношений к окружающему миру. Цель классного часа — это конечный результат, к которому стремится педагог в системе воспитательной работы. А задача классного часа — это тот результат,

который планирует получить и получает педагог на данный момент. Задача — ступенька в общем движении к цели. Возможен вариант, когда на классном часе решается не одна, а две-три задачи. Многие классные руководители допускают серьёзные ошибки: они не всегда видят различия между целью и задачей классного часа. Тогда задачи, поставленные ими, выглядят, как «рассказать о…», «объяснить…», «посмотреть…», «обсудить…». Проведя один классный час, классный руководитель ждёт немедленных результатов, не создавая при этом системы соответствующих воздействий в другой сфере жизнедеятельности учащихся; придумывая тему классного часа, потом подгоняет под неё воспитательную цель и задачи, идет от мероприятия, а не от воспитания. Все эти ошибки рождают порой формальное воспитательное мероприятие.

Итак, организуя ценностно-ориентационную деятельность школьников с помощью классного часа, мы содействуем передаче и развитию у них социально ценностных отношений, являющихся основной целью этой формы воспитательной работы.

Классные часы требуют серьезной подготовки от всех участников. Но также могут стать реакцией на конкретное событие и быть практически экспромтом. Главное, чтобы дети чувствовали себя равными участниками общения, вступали в диалог.

Из опыта работы. Недавно это произошло на одном из стихийных классных часов, который стал реакцией на следующую ситуацию: на одном из уроков учитель написал докладную с жалобой на дисциплину в классе. В свою очередь группа ребят написала докладную на имя администрации школы с просьбой решить проблему с дисциплиной в классе, исключив из него конкретного ученика. Коллектив класса очень тяжело принял информацию об этом инциденте: судя по переписке, и родители, и дети, и учителя переживали происшедшее, по-своему оценивая эту ситуацию.

На следующий день был назначен классный час. Было сложно решить, как построить его. Ведь решался серьезный вопрос нравственного выбора: все против одного, того, кого «назначили» виновным за происшедшее! Когда передо мной оказались две докладные записки: от учителя и от ребят — все встало на свои места. Ребята обвиняли одного ученика, а учитель жаловался на поведение всех учеников класса.

Перед началом обсуждения я прочла вслух эти докладные и попросила ребят найти несоответствия. Логическая ошибка легко была обнаруже-

на, а дальше все пошло легко, тем более что развернуто высказываться ребята и любят, и умеют. В этом горячем споре приняли участие все. В результате мы пришли к выводу, что прежде всего нужно научиться брать на себя ответственность за свои поступки. Если же ты понимаешь, что у другого есть проблемы, постараться помочь ему в их решении. Но начать нужно с себя. Теперь уже никто не ищет козла отпущения в конфликтной ситуации. Мы научились разбираться в ней, искать ее причины, а не виноватых.

Чтобы такая работа давала выход, а не вела в тупик, нужно научить ребят цивилизованной дискуссии. Для этого мы еще в самом начале работы попытались сформулировать правила класса. На это ушло не меньше 5 классных часов. Каждый пункт этого кодекса класса мы выносили на обсуждение, работали над каждым понятием, проясняя значение каждого слова. Оказывается, мы все по-разному понимаем, что такое дружба, взаимопомощь, успех. В результате мы смогли много узнать друг о друге и сформировать общее представление об основных нравственных категориях.

Заключение. Роль классного руководителя в воспитательном процессе школьников подростков трудно переоценить, ведь зачастую именно от него зависит, станет ли классный коллектив настоящей общностью, способствующей личностному развитию каждого ее участника, или останется формальной школьной единицей. От тех, на чьи плечи выпадает эта непростая роль, ждут одного: творческого подхода к воспитательному процессу. Справиться с этой задачей могут помочь рецепты, оставленные отечественной педагогике в наследство теорией коллективного воспитания. Помните об этом!

Литература

1. Детская общность как объект и субъект воспитания: Монография / под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. М.: Издательский центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2012. 324 с.

2. *Селиванова Н. Л.* Воспитание в современной школе: от теории к практике / Н. Л. Селиванова — М.: УРАО ИТИП, 2010.

THE PRACTICE OF THE CLASS TEACHER IN THE MIDDLE SCHOOL

The article deals with the actual problems of the organization of the educational process in the middle level of the educational institution by the class teacher for the modern school; the practice of the class teacher with teenage classes is described.

The purpose of the article is to reveal the specifics of this work in the orientation to the formation of child — adult community.

Results (Findings): a number of effective practices that help to solve this problem are proposed; their connection with the leading ideas of the theory of collective education is monitored.

Conclusion: the practice of the class teacher is considered as a holistic organization of the educational process aimed at the development of the personality of each pupil in the classroom.

Keywords: education, class teacher, work practice, child-adult community, ideas of the theory of collective education.

References

- Detskaya obshhnost` kak ob``ekt i sub``ekt vospitaniya: Monografiya / pod red. N. L. Selivanovoj, E. I. Sokolovoj. M.: Izdatel`skij centr IE`T, FGNU ITIP RAO, 2012. 324 s. [In Rus].
- *Selivanova N. L.* Vospitanie v sovremennoj shkole: ot teorii k praktike / N. L. Selivanova — M.: URAO ITIP, 2010. [In Rus].

УДК 371

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЕТСКОГО ТУРИЗМА

А. В. Щербина

руководитель детско-юношеского туристского клуба «Гадкий утенок» ГБОУДО ДТДМ «Неоткрытые острова», г. Москва
E-mail: avsche@dt-ostrova.ru

Alexander V. Shcherbina
Master of children`s hiking club Palace of Children's Art and Leisure "Neotkrytyye ostrova", Moscow

В статье рассматриваются воспитательные возможности сферы детского туризма, дающей педагогу мощные инструменты организации целесообразной, высоко мотивированной совместной деятельности, результатом которой является возникновение и развитие детского коллектива, формирование у воспитанников ценных личностных качеств: целеустремленности, взаимного доверия, самостоятельности (субъектности), познавательной мотивации.

Ключевые слова: *детский туризм, поход, деятельность, коллектив, перспектива коллективной деятельности, целеустремленность, доверие, субъектность, педагогические технологии.*

Потенциал — всего лишь возможность…

Понятие «потенциал» имеет бесчисленное количество определений. Одно из них определяет потенциал, как «общий термин, означающий предельную возможность или способность какой-то деятельности, реализации каких-то действий и т.п.» [9], другое — как «источники, возможности, средства, запасы, которые могут быть использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели…» [7].

Заметим, что в обоих случаях повторяющимся является слово «возможность», и в нашем случае, а говорим мы о «воспитательном потенциале», речь идет о возможности достижения целей, связанных

Как цитировать статью: Щербина А. В. Воспитательный потенциал детского туризма // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 1 (58). С. 133–156.

с воспитанием личности.

По сути, потенциал — это «еще не реализованная возможность». И никакого намека на чудодейственную силу, которая сама по себе эту возможность реализует.

Посмотрели кино и стали добрее! Сходили в поход и стали дружнее! И все это произошло само? Уверен, это не совсем так. Где-то рядом был педагог, который выбрал фильм, рассказал какие-то интересные истории, благодаря которым тема фильма вызвала отклик, любопытство. Что касается похода, то там педагог точно был, и если в этом походе всем казалось, что все происходит само, то тут уж я точно уверен — этот педагог молодец и большой мастер своего дела.

Успех в воспитательной деятельности редко приходит сам по себе. Педагог и есть та самая движущая сила, без которой механизм не заработает. Надо тщательно поработать на этапе «зачем это нужно». Потом не спешить в выборе средств «как этого достичь». Искать выход из положения, когда кажется, что «все пропало» и стараться раз за разом доводить свое дело до конца. Иначе «воспитание искусством» может превратиться в пошлое хихиканье над картиной с изображением обнаженного тела, а туристский поход, задуманный как средство развития инициативы и самостоятельности, станет строевым смотром, где главная задача — выполнение команд командира.

Готов с полным основанием заявить: воспитательный потенциал детского туризма в самом широком его понимании, от экскурсий до сложных спортивных походов и многодневных экспедиций, грандиозен и многогранен! Поход может стать уроком физкультуры, ОБЖ, географии, истории, литературы, а некоторые энтузиасты найдут здесь место даже для физики и математики. Уйдем от урока. Сейчас популярны тренинги, и поход традиционно признается одним из самых эффективных тренингов сплочения группы, лидерства, самостоятельности и инициативы. А еще поход — это коллективное творческое дело, если смотреть в суть этого понятия, а не в его форму.

И опять возвращаюсь к тому, что все будет зависеть от педагога. Именно он, педагог, является главным условием реализации воспитательного потенциала, заложенного в том или ином виде деятельности. *Он* определяет, какая грань этого потенциала будет взята за основу. Скажем проще: он сделает то, что умеет и считает целесообразным, многое зависит от его персональной педагогической идеи.

Хочу привести такой пример. В середине ушедшего от нас XX века в городе Ленинграде начал свою педагогическую деятельность, как сказали бы сейчас, педагог дополнительного образования в сфере детского туризма Вадим Александрович Митрофанов, филолог по профессии, в студенческие годы «заразившийся» туризмом. Став педагогом, он принял необычное решение — соединить два главных «полюса» своей жизни: филологию и туризм. Ему виделось, что в результате такого объединения произойдет особо ценное слияние разнонаправленных «начал»: интеллектуального, эмоционального и физического.

В походах туристского клуба «Восхождение», до наших дней продолжающего свою деятельность по системе В. А. Митрофанова, каждый вечер — «вечернее занятие». Эти занятия проходят по-разному: бывает, в форме игры, бывает, в форме тренинга или киноклуба. Но чаще всего ведущий, руководитель или кто-то из ребят, предлагает группе отрывок из литературного произведения или пьесы (для этого в поход берется необходимое оборудование!), который потом обсуждается группой. Как правило, темой обсуждения, задаваемой произведением, становятся вопросы о взаимоотношениях людей, жизненных целях, нравственности.

Разминка, прослушивание одного или нескольких сюжетов, дальнейшее их обсуждение продолжаются несколько часов. Каждый день!

После «вечернего занятия» — отбой, утром — следующий ходовой день, а ребята нередко продолжают обсуждение дальше, сами, между собой…

И все это происходит отнюдь не в походах выходного дня, а в пешеходных, лыжных, горных «единичках», «двойках» и «тройках» (достаточно сложных многодневных походах), которые проводит клуб. Хотя и в походах выходного дня вечерние занятия тоже проходят.

Сознаюсь откровенно, если бы про эту систему мне рассказал посторонний незнакомый человек, я бы сказал, что все это ерунда: для того, чтобы обсуждать литературных героев и их поступки, вовсе не обязательно ходить в походы, да и в лыжные «тройки» вряд ли гармонично вписываются ежевечерние многочасовые «посиделки».

Но мне про все это вдохновенно рассказывали сами воспитанники, выросшие в клубе «Восхождение». Их — 12 человек, ставших педагогами клуба, продолжающих претворять в жизнь педагогическую систему В. А. Митрофанова, ушедшего из жизни в 2009 году. В нынешнем клубе занимается около сотни ребят.

Со временем мы стали друзьями, ездим друг к другу в гости, вместе

ходим в походы. Познакомились и подружились не только руководители, но и ребята из питерского «Восхождения» и московского «Гадкого утенка». Мы быстро находим общий язык, часто ощущаем, что нас связывает что-то такое, что правильно было бы назвать духовным единством.

Лично я несколько раз принимал участие в вечерних занятиях. Убедился, что система *работает*, что ребята, питерцы, ее полностью принимают и даже наверно не понимают, как можно жить иначе. Они ею *заражены*.

Жизнеспособность этой, с моей точки зрения, необычной системы доказывает еще и другой красноречивый факт: «вечерние занятия» проводятся не только в «Восхождении», но и в других питерских детских турклубах, организованных выпускниками Митрофанова.

В последние годы много говорится о необходимости серьезной подготовки профессиональных кадров для детского туризма. Многое в этой сфере делается. Идут семинары инструкторов детско-юношеского туризма, на которых молодые (и не очень) педагоги осваивают премудрости разработки маршрутов, организации питания и подбора снаряжения для похода.

А вот о технологии воспитательной работы в походе говорится совсем немного. Жаль. Не следует считать, что «горы сами воспитывают».

Воля, мужество, целеустремленность

«Нельзя воспитать мужественного человека, если не поставить его в такие условия, когда бы он мог проявить мужество,— все равно в чем: в сдержанности, в прямом открытом слове, в некотором лишении, в терпеливости, в смелости» [5].

В восьмидесятые годы эта цитата из знаменитой статьи А. С. Макаренко «Воля, мужество, целеустремленность» в виде огромного плаката украшала один из кабинетов Московской городской станции юных туристов, красноречиво подтверждая тот факт, что вся сфера детского туризма находится на переднем крае борьбы деятельностного воспитания со словесным. Естественно, на стороне воспитания деятельностного.

Ведь именно в этой статье Макаренко целенаправленно громил тенденцию засилья словесного воспитания в Советских школах: «Нельзя будет закрыть форточки, обложить ребенка ватой и рассказывать ему о подвиге Папанина. Нельзя будет потому, что результат для вашей чуткой совести в этом случае ясен: вы воспитываете циничного на-

блюдателя, для которого чужой подвиг — только объект для глазения, развлекательный момент».

Не надо слишком глубоко погружаться в пучину туризма, чтобы понять, что все жизненные испытания, побуждающие нас проявлять и совершенствовать в себе, как волю, так и мужество с целеустремленностью, здесь существуют по-настоящему, по крайней мере, они здесь более реальны, чем на уроке или даже на тренинге.

А теперь хочется обсудить весьма искусственный и даже провокационный вопрос: если бы возникла ситуация выбора, какому из трех названных качеств личности — воле, мужеству или целеустремленности, мы должны были бы отдать приоритет в нашем педагогическом рейтинге применительно к туризму?

Почему-то мне кажется, что большинство проассоциирует туризм с волей и мужеством, остановив свой выбор на одном из них: как же иначе — тяжелые рюкзаки, дефицит комфорта, то жара, то холод — без воли и мужества тут никуда!

Но найдутся те, кто отдаст предпочтение целеустремленности, справедливо полагая, что способность удерживать в себе цель, выстраивать пути ее достижения, является одной из первостепенно главных черт личности человека, запускающих практически все самые важные механизмы жизнедеятельности и развития, включая механизмы воли и мужества.

Я поддержу тех, кто делает выбор в пользу целеустремленности, связывая формирование этого качества с учением А. С. Макаренко о перспективе.

Перспектива — один из важнейших элементов Макаренковской педагогической теории и практики. С возникновения (постановки педагогом) перспективы начинается процесс (этап, цикл и пр.) совместной деятельности, дающий возможность реализовать тот самый воспитательный потенциал, речь о котором мы ведем.

Перспектива — это наша общая «завтрашняя радость», это то, к чему мы все вместе стремимся в течение определенного периода времени. Перспектива определяет наши цели и инициирует общую деятельность, направленную на их достижение, запуская механизмы коллективного взаимодействия. Наконец, перспектива — это не просто мечта, она должна быть реальна, мы должны ее достичь для того, чтобы, реализовав, увидеть новую и идти дальше, продолжая процесс развития коллектива и каждого его участника.

Перспектива — это, выражаясь современным языком, вектор движения и развития.

На начальном этапе своей педагогической деятельности я был прямо-таки захвачен поиском хоть каких-то перспектив, способных стать движущими силами моего воображаемого будущего коллектива, и одновременно озабочен отсутствием этих перспектив в нашей традиционной школьной жизни.

Выход из тупика показал Александр Александрович Остапец-Свешников, доктор педагогических наук, основатель Международной Академии детско-юношеского туризма, в настоящее время носящей его имя. Читая нам, слушателям школы инструкторов детско-юношеского туризма 1981 г., лекцию по педагогике детского туризма, он примерно за два часа (уже не помню, сколько точно времени продолжалось это занятие) дал ответы на большинство моих насущных вопросов.

Главная мысль состояла в том, что с ролью средней перспективы может успешно справляться многодневный туристский поход. Средняя — это перспектива, работа над которой продолжается в течение периода продолжительностью в несколько месяцев, и в соответствии с концепцией Макаренко именно средние перспективы являются основной движущей силой детского коллектива. Несколько месяцев реализации — оптимальный срок удержания ее энергетики и целей, если исходить из особенностей детской и подростковой психики. Удержать перспективу продолжительностью год и более для детского коллектива задача значительно куда более сложная.

Так вот, многодневный поход. Он происходит в каникулы, то есть подготовка к походу может и как правило занимает учебную четверть, два — три месяца. В этот период туристский коллектив (группа, клуб) изучают район будущего путешествия, распределяет обязанности, которые каждый из участников будет выполнять в период подготовки и самого похода, готовит личное и групповое снаряжение, закупает продукты, разрабатывает будущий маршрут, проводит тренировочные походы выходного дня… Идет жизнь, наполненная серьезными реальными заботами и даже трудностями и, что особенно важно, радостным ожиданием будущего «путешествия в дальние страны»!

Потом сам поход. Всего несколько дней, в течение которых время плотно спрессовано и «плотность» происходящих событий возрастает многократно. И практически каждое из них, как это ни банально звучит,

реализует воспитательный потенциал,

По возвращению домой поход не завершается. Подведение итогов, отчет о походе (есть такой документ в спортивном туризме), приведение в порядок снаряжения, фотографии и видеоролики, впечатления и воспоминание. Небольшой, но тоже очень важный момент.

Так, по А. А. Остапцу, возникает *цикл* туристско-краеведческой деятельности, включающий периоды подготовки, проведения и подведения итогов многодневного похода. Что происходит после того, как цикл подходит к концу? — Начинается следующий! Это действительно именно так и происходит: следующий поход задумывается на фазе завершения предыдущего. Если, конечно, коллектив исповедует непрерывную преданность туризму.

Так я стал руководителем туристского клуба, который сначала назывался «Следопыт», потом превратился в «Гадкий утенок». В 2016 году клуб отметил 35-летний юбилей своей непрерывной жизнедеятельности, пройдя через изменение социального строя, распад СССР и формирование нового государства. В основе нашего движения «вперед и вверх» всегда лежали только что описанные туристские циклы, которых мы прожили уже значительно больше сотни. Благодаря им у нас всегда есть цель, и жизнь наполнена позитивной энергетикой ожидания «завтрашней радости».

Наш сегодняшний клуб — это 50–60 ребят, занимающихся в нем на базе московского Дворца творчества детей и молодежи «Неоткрытые острова», и несколько сотен «стариков», многие из которых продолжают поддерживать связь с клубом.

Так я нашел свой ответ на вопрос о том, что такое туристский поход. В отличие от урока и тренинга для меня и всего нашего коллектива поход — это *общее дело*!

А. А. Остапец адресовал свою «концепцию циклической организации туристско-краеведческой деятельности» коллективам исключительно туристского профиля, но на самом деле пространство для ее реализации значительно шире! Главное не в том, что деятельность туристско-краеведческая, а в том, что она циклическая и каждый цикл простроен на самостоятельной перспективе.

Что делать педагогу и его коллективу, если он не занимается туризмом (ведь не все же могут и должны им заниматься)? — Ответ очень простой. Надо найти другое общее дело, любую деятельность, дающую

возможность поставить перспективу и организовать ее совместную реализацию. На мой взгляд, проблема найти есть, но она решаема. В качестве примеров общего дела могу назвать постановку спектакля, съемку фильма, издание газеты. Надо искать…

Воспитание доверием

Разберем еще одну альтернативу: доверие и ответственность.

«Вот когда будете вести себя ответственно, будем вам доверять!» — говорят педагоги, испытывая полную уверенность в своей правоте: ну как можно доверять безответственным?!

Увы! На определенном этапе нашей деятельности (подробнее о нем совсем скоро) мы пришли к противоположному мнению: доверие должно выдаваться авансом, воплощая в жизнь принцип «презумпции доверия»!

И здесь тоже есть своя логика: без доверия человек лишен права принимать самостоятельные решения. Без самостоятельных решений ответственность возможна лишь в форме послушания, также, как и инициатива, самостоятельность, общественная активность.

Так что, в области доверия взрослый должен рисковать первым!

В 2003 г. мы, педагоги туристского клуба «Гадкий утенок», задумали новый проект. Это был проект организации палаточного лагеря «Эко», который и сейчас успешно продолжает свое сосуществования, отметив 15-летие прошедшим летом.

В лагерь приезжают ребята от 11 лет, которые приняли решение попробовать 13 дней пожить в палатке, покушать кашу, сваренную на костре и заменить вечерние дискотеки на песни под гитару.

Огромная помощь в организации этого лагеря оказывается нашим Дворцом творчества детей и молодежи «Неоткрытые острова», помогающем материально, организационно, да и просто морально. Но все равно вся практическая работа ложится на клуб: мы сами каждый год строим лагерь на полуострове между двух озер на территории Национального парка «Валдайский» в Окуловском районе Новгородской области, своими силами организуем приключенческие программы «Азбука Робинзона» и «Дорога приключений» с каверзными испытаниями и «выживанием на необитаемых островах». Педагоги и выпускники клуба работают в лагере вожатыми (они называются у нас старшими инструкторами), ребята, члены клуба, а также те, кто ездит в этот лагерь много лет, тоже становятся инструкторами различных рангов. Ежегодно этими силами

проводится три смены по 13 дней с участием от 70 до 100 ребят в каждую смену.

Когда в 2003 г. мы готовили первую пробную смену, многие, узнав о нашем проекте, крутили пальцами у виска: едете на полуостров, окруженный озерами, с толпой незнакомых детей!? У вас там забор-то будет? Нет, забора по периметру лагеря у нас так и не появилось. Но с первого дня это был, что называется, лагерь на доверии.

Из всех педагогических и организационных подробностей того, как и что в этом лагере организовано, расскажу лишь об одной: о том, как наши ребята плавают по озеру на лодках и байдарках. Право покататься имеет каждый, у кого образовалось свободное время. Исходным моментом для катания является получение разрешения от своего старшего инструктора, которое однозначно дается, если ты здоров, не дежуришь на кухне и волна на озере не превышает допустимого предела. Как и где правильно кататься, что делать надо и чего делать нельзя, описано в специальной инструкции, именуемой «Морским законом», которая висит на информационном стенде в каждой группе. Лодки и байдарки находятся в распоряжении взрослого Начальника порта, который, поинтересовавшись, получено ли разрешение и на сколько времени, выдает участникам судно и принимает его после завершения катания.

Про безопасность: естественно, самостоятельное катание возможно на ограниченной части озерной акватории в пределах взгляда, негромкого крика и немедленной помощи при возникновении проблем. Обязательность спасательных жилетов очевидна.

Дополнительные детали: разрешение на катание дается старшим инструктором в устной форме и для начальника порта считается дурным тоном проверять, не обманывают его. Презумпция доверия!

По подобной схеме в лагере организуются купание в озере, колка дров и многие другие «скользкие» процедуры.

Важный момент: не должно возникать впечатления, что наш лагерь — это территория беззаботного отдыха, где все делается на основе «хотения». Во-первых, ребята здесь живут на полном самообслуживании, а во-вторых, в программе столько «дел» (слово «мероприятия» нам не нравится), что позволить себе беззаботность крайне трудно. Как следствие, у ребят реально много обязанностей! Просто мы постарались выстроить всю их жизнедеятельность в пространстве, которое в прямом и переносном смысле называем «открытым». В том смысле, что их са-

мостоятельный выбор и принятое ими решение играет весьма важную роль. Без взаимного доверия такое пространство просто невозможно.

Очевидны два вопроса: «А как же контроль?» и «А что, если нарушат?» Попробую дать на них ответы.

Контроль нужен! Он должен осуществляться в оправданно необходимом объеме, быть очевидным и не быть унизительным. Очевидна необходимость проверки крепления спасательного жилета у сидящего в лодке или правильности блокировки страховочной системы при занятиях на скалодроме. Я не помню случая, чтобы у кого-то из ребят возникал ропот по поводу необходимости присутствия на берегу старшего инструктора в качестве наблюдателя во время купания в озере. А вот проверять у ребят, как они почистили зубы или вымыли руки мы считаем «перебором».

Я уверен, что в лагере с нормальным психологическим и моральным климатом численностью в 100 ребят, включая, как минимум 25 ребят-инструкторов, утаить какую-то гадость, принципиальное нарушение общих правил, практически невозможно. Например, в лагере категорически запрещено курить. Всем без исключения. О нарушениях становится известно в течение дня и даже часов. Просто об этом начинают говорить и не на ушко «за глаза», а вслух и прямо.

За все серьезные нарушения установлены меры ответственности. Они всем известны и понятны. Наказания в форме нарядов вне очереди на дежурство по кухне у нас никогда не практиковались. За курение участник отправляется домой в Москву, за нарушения правил пользовании лодками и байдарками лишается права ими пользоваться. Все меры реально применяются. Летом 2018 года за курение отправили в Москву двух участников, когда прибегали к этой мере ранее, припомнить не могу.

Хочу рассказать про еще одну нашу «фишку». У нас всем взрослым, сотрудникам лагеря, запрещено называть ребят «детьми», установленное обращение — «участники». По этому вопросу мы нашим «участникам» говорим следующее:

— У нас в лагере «детей» нет! Дети — это маленькие безответственные существа, за которыми необходим строгий контроль: вон посмотрите на малолетних детишек наших сотрудников, которые постоянно с криками бегают по лагерю…

Вас мы считаем «участниками», потому что вы несете ответственность за свои поступки. Мы с вами об этом договорились и вам доверяем!

— Да это игра какая-то! — говорят нам посторонние взрослые, которые со стороны услышали эти наши откровения.

— Да, возможно, игра,— отвечаем мы — но ведь игру, как средство воспитательной деятельности, никто не отменял!

А доверие — это не игра! Это серьезно.

О субъектности

Возразят:

— Да какое же это доверие?! — Столько всяких правил и процедур! И все тот же самый контроль, только скрытый!

Такое возражение достойно ответа.

Во-первых, кто сказал, что правила и контроль противоречат доверию!? Кажется, мы уже давно на огромном количестве примеров из политики, экономики и педагогики убедились в том, что доверие, как, впрочем, и свобода, не могут быть безграничными, а наличие самых различных регуляторных механизмов нисколько не противоречит факту их существования и необходимости.

И, во-вторых. «Презумпция доверия» запускает в жизнь отношения, имеющие существенное отличие от традиционной схемы: «Третий отряд, построились! Идем играть в волейбол!»

Отличие — в том, кто принимает решение! В первом случае это делаем мы, и они («дети») его выполняют, во втором они («участники»!) наделены правом и даже обязанностью принимать самостоятельные решения, являясь *субъектами* деятельности нашего сообщества.

О субъект-субъектном воспитании, как о единственной схеме построения воспитательной деятельности, приемлемой в сегодняшнем мире, сказано и написано очень много. Но есть ощущение, что количество этих слов пока сильно превышает число педагогов, ежедневно и ежечасно воплощающих этот принцип в жизнь.

Более трех с половиной десятков лет, отданных нами нашему клубу и лагерю, убедили в том, что многие из современных ребят плоховато справляются с ролью субъектов. Привычная формула: «Встали и пошли!» для них куда привычнее и понятнее, чем, например, необходимость решить, какие «инструктажи» стоит посетить за сегодняшний день жизни в лагере, при условии, что «на носу» Робинзонада и полезно сдать еще пару зачетов, а в лесу зреет черника, а ребята тянут на тренировку по волейболу, а еще вечером дежурство на ужине и не очень понятно, как

все это успеть, и все зависит только от тебя самого — как решишь, так и будет…

Некоторые просто впадают в ступор и … не делают ничего. Тогда приходится спешить к ним на помощь, осуществляя «педагогическое сопровождение выбора персональной траектории в «свободном пространстве», которое мы с нашими инструкторами (в шутку!) называем «стимулирующим педагогическим пинком».

Формирование компетенции «быть субъектом» — важнейшая и очень непростая задача воспитательной работы.

Важнейшая, потому что все, что мы говорим о воспитании ответственного человека, гражданина, целиком и полностью относится к ней.

А очень непростая, потому что очевидна полная бесполезность словесных методов. Только реальная жизнедеятельность и наработка жизненного опыта («упражнения в поведении» по А. С. Макаренко)!

Туристский поход по праву можно считать «школой субъектности». В детском турклубе «Родина», которым долгое время руководил А. А. Остапец, было установлено, что каждый участник похода был наделен аж тремя (!) обязанностями, которые он должен выполнять в течение всего походного цикла, включающего, как мы помним, этапы подготовки, самого похода и «после похода».

В такой системе обязанностей первая является «административной»: завхоз, завпит (заведующий питанием), штурман, медик, ремонтник, фотограф и другие, возможное число которых вполне можно довести до числа членов группы. Вторая обязанность — краеведческая, предполагающая изучение чего-то на маршруте: историк, метеоролог, геолог, ботаник и так далее. Третья обязанность — временная, их выполнение ежедневно чередуется между разными участниками: направляющий и замыкающий, хронометрист, ведущий хронометраж движения группы, наконец, классические дежурные, осуществляющие приготовление ужина, завтрака и обеда в течение дня.

Каждая обязанность — это ответственность, причем самая «настоящая»: забытая завпитом соль имеет последствием несоленую кашу всей группы в течение всего похода.

Выполнение обязанности (даже одной, даже временной) требует внимания, инициативы, творчества, самостоятельности. Далеко не у всех и не сразу начинает получаться. Но в каждой обязанности за несколько походов можно пройти большой путь, ну скажем, от ответственного

за то, чтобы не потерять ремонтный набор (речь идет об обязанности ремонтника) до рачительного хозяина, постоянно следящего за исправностью группового снаряжения, организующего его ремонт, да и своими руками способного многое починить и исправить.

Запуск и нормальное функционирование системы обязанностей в группе требует от руководителя весьма серьезного опыта и «инструментария», который формируется с годами. Я уже сказал, что далеко не у каждого из ребят все начинает получаться сразу. А ведь бывает и так, что у руководителя получается, что вообще ни у кого ничего не получается и не знаешь, что делать. И этот этап приходится пройти.

Есть еще одна интересная проблема: а что делать, если в самом деле завпит не берет в поход соль или завхоз обсчитался на одну палатку. А руководитель, зоркий и внимательный, заметил это заранее, еще до выхода на маршрут. Сказать, поправить оплошность, предотвратить беду? Или пусть учатся на своих ошибках, ведь если подстилать все время соломку, настоящая ответственность так и не появится?

Никакого рецепта нет. Всегда придется искать отдельное, индивидуальное решение, исходя из того, кто этот завпит и завхоз, какова сложность и продолжительность похода, какова погода, настроение группы и большого множества других факторов.

А еще очень важно, чтобы забытая палатка не стала причиной «бунта на корабле», после которого в следующий поход уже никто не пойдет, или несоленая каша не убила в юном завпите желания в будущем брать на себя хоть какую-нибудь ответственность.

Но бывает и так, что в поход отправляются родители, которые готовят ребятам еду, классный руководитель ведет группу по маршруту, а топор дают в руки только взрослым, чтобы дети не поранились. И тогда — никаких обязанностей, никакой ответственности, никакой «субъектности».

Впрочем, об этом мы уже, кажется, говорили.

Зачем коллектив

Начиная разговор о коллективе и его роли в воспитании, мы непременно обращаемся к педагогическому наследию А. С. Макаренко. Не побоюсь назвать Макаренко одним из основателей деятельностной педагогики, в частности, еще задолго до появления теории деятельности А. Н. Леонтьева [3] «предсказавшим» появление «закона сдвига мотива на цель», являющего одной из загадок и в то же время краеугольным

камнем педагогической и психологической теории воспитания.

Основные качества личности, включая те, о которых мы говорили выше, целеустремленность, ответственность, взаимное доверие, «субъектность», Макаренко рассматривает как атрибуты «поведения» человека, вкладывая в это понятие не только внешние, но и внутренние составляющие, такие как мотивация, переживание, осознанность, сближающие Макаренковское «поведение» с Леонтьевской категорией «деятельности».

Такая позиция определяет основной метод формирования личности, называемый А. С. Макаренко «упражнением в поведении». Что значат эти слова, если отвлечься от их несколько «старомодного» звучания и попытаться погрузиться в суть?

Прежде всего они означают то, что поведение не «варится само в себе» а формируется в результате непрерывного «упражнения» — взаимодействия с внешним миром.

Процесс этот происходит в интерактивном пространстве, заполненном самыми различными объектами и силами, ведущая роль среди которых принадлежит объектам социальным — людям, а также правилам ими установленным.

Мудрый взрослый, с первых дней жизни ребенка понимая, что «большой мир» для него (ребенка) сложен и непонятен, создает некую «модель мира», сознательно или интуитивно наполняя окружающее ребенка пространство объектами, соответствующими воспитательной целесообразности.

По мере взросления воспитательное пространство расширяется, «стенки», определяющие его замкнутость, становятся все тоньше и тоньше, но принцип остается прежним: перед выходом в «большой мир» необходимо освоить его на «учебной модели», созданной мудрым взрослым.

Следуя этой логике, А. С. Макаренко приходит к идее детского коллектива, понимаемого как пространство, в котором ребенок или подросток формирует и развивает свой собственный опыт человеческих взаимоотношений.

«…Наш путь единственный — упражнение в поведении, и наш коллектив — гимнастический зал для такой гимнастики», — пишет А. С. Макаренко в 1932 году в одном из своих художественных произведений.

Мы можем пойти дальше, и сказать, что коллектив — не просто про-

странство для тренировок. Это *открытое* пространство, несмотря на всю его воспитательную специфику. Здесь молодой человек не просто тренируется, готовясь к жизни,— здесь он *живет*, совершая свои первые самые настоящие поступки.

Раньше мне казалось, что я очень хорошо понимаю, что такое коллектив. А вот, чем дальше, тем больше в голову лезут вопросы и сомнения.

Заметим, определение коллектива как гимнастического зала носит функциональный характер: зал для осуществления функции «упражнения в поведении».

Однако, на определенном этапе в педагогике возникает понятие «коллективизм», выполняющее функцию оценочную и даже, может быть, нравственную: коллективисты — «наши» люди, кто не коллективист — тот не с нами. А это значит, что не каждый гимнастический зал может быть удостоен высокого «коллективистического» статуса — для этого в нем должны быть особые снаряды, тренеры и т.д.

Современная наука определяет коллектив как особый, наиболее высокий уровень развития малой группы.

Коллектив — это «группа объединенных общими целями и задачами людей, достигшая в процессе совместной деятельности высокого уровня развития» [8], говорит одно из многочисленных определений. Другое объясняет, что такое этот «высокий уровень развития»: «объединение людей на основе личного и общего интереса и целей, реализация и достижение которых предполагают определенную структуру, внутреннюю организацию, дисциплину и ответственность, органы управления и самоуправления» [6], а третье идет еще дальше, утверждая, что цели, объединяющие коллектив, непременно должны быть «полезны обществу и людям» [10].

В настоящее время существует целый ряд концепций, определяющих стадии развития коллектива, его эволюцию от стихийной группы до высшей ступени собственно коллектива.

В концепции, предложенной самим Макаренко, движущей силой этой эволюции является развитие системы требований, которые предъявляют друг к другу члены коллектива и педагог, а коллектив проходит стадии от начальной, когда действенными и выполняющими функцию сплочения являются исключительно требования педагога, до высшей, когда каждый из членов коллектива выступает субъектом требований к себе и другим.

Важную роль в современном понимании процесса коллективной сплоченности играет концепция А. В. Петровского и его последователя А. И. Донцова, в соответствии с которой основу межличностной интеграции в группе составляет ценностно-ориентационное единство (ЦОЕ), «высокая степень совпадения позиций и оценок ее членов по отношению к целям деятельности и ценностям, особенно значимым для группы в целом» [1].

Все эти определения чрезвычайно интересны и полезны для нас, педагогов, ежедневным своим трудом создающим и развивающим детские коллективы. Но вопросы остаются.

В первую очередь хочется понять: мой родной и любимый туристский клуб или детский театр, или в конце концов мой школьный класс — это коллектив или что-то другое, недозрелое?

Еще в далекие детские годы, поехав в пионерский лагерь «Орленок», я принял участие в диспуте на тему: «Может ли шайка разбойников быть коллективом?» Понятно, что мы тогда по-пионерски решили, что не может быть! А вот сейчас я думаю так: если «коллектив» — категория нравственная, то пионерское решение не подлежит сомнению. А если функциональное? Тогда, наверное, тоже. Но до конца я не уверен, даже, если рассматривать ответ сквозь призму концепции ценностно-ориентационного единства.

Если для психолога коллектив — это категория, определяющая уровень развития малой группы, то для педагога коллектив — инструмент. И не просто очень полезный, не просто важный, а необходимый!

Если «наш путь — упражнение в поведении», то без «тренировочного зала» — никуда! Без него все, о чем мы говорили выше (целеустремленность, ответственность, взаимное доверие, «субъектность»), можно воспитать только на словах, и в этом случае они словами скорее всего и останутся.

Если мы не создадим «зал», он так или иначе возникнет стихийно. Во дворе, где нас нет, или в классе, где мы вроде бы присутствуем, но в «тренировках» не участвуем, потому что заняты чем-то другим. В этом случае «тренировки» могут пойти самым непредсказуемым путем, приводя к самым разнообразным воспитательным последствиям.

Вот почему для нас в первую очередь должно быть важно, *работает ли* наш «гимнастический зал» и *как* он работает, соответствует ли его «продукция» нашим целям и эталонам качества.

Таким образом, от обсуждения сущности и необходимости коллектива мы переходим к разговору о технологии коллектива и коллективной деятельности, о том, как мы наш главный инструмент «настраиваем», «точим», приводим в работоспособное состояние.

Технологии коллектива

Этих технологий очень много и разговор о них должен идти непрерывно, что, собственно, и происходит в среде руководителей детских коллективов. Здесь очень трудно выделить главные темы или полностью обозначить структуру существующих проблем.

Вот и наше дальнейшее рассуждение не будет претендовать на слишком многое: скорее всего, это будет разговор в формате: «к вопросу о…» в рамках рассмотрения темы воспитательного потенциала детского туризма.

В детском туризме (наконец-то мы снова к нему вернулись!) есть такое противоречие: с одной стороны, субъектом деятельности под названием «Поход» всегда является не отдельный индивид, а группа, что создает отличные условия для ее сплочения. С другой стороны, группы туристов по соображениям безопасности, управляемости и другим, задаваемым спецификой деятельности, всегда бывают не просто «малыми», а реально маленькими (10–15 человек).

Функционируя таким образом в неизменном составе в течение многих лет (классический туристский кружок), такие группы на определенном этапе попадают в плен «группового эгоизма», противопоставляя себя всем окружающим: «у нас хорошо, мы лучше всех, а что там у других, нас не волнует».

Можно много спорить, является ли такая группа коллективом, но мы уже договорились, что споры на эту тему прекратили. Важнее то, что с нравственной точки зрения ценности такой группы вызывают вопросы.

Как сказал однажды один мой коллега, работающий в формате группы: «Мне важно, чтобы мои ребята общались с себе подобными!»

Вот почему многие из нас уходят от формата группы в формат клуба. Суть понятия «клуб» в современном детском туризме может быть очень различной. В педагогическом отношении это может быть простая ассоциация групп. Но некоторые клубы (наш клуб «Гадкий утенок» в их числе) на этом не останавливаются, изобретая различные механизмы «перемешивания», когда ребята проживают разные туристские циклы

в составе разных групп с разными руководителями. В этом случае клуб может быть большим (от 20–30 до нескольких сотен человек), разновозрастным, объединять ребят с разным уровнем подготовки и даже с несколькими различными направлениями деятельности.

В таком клубе становится возможным процесс передачи опыта и традиций от старших поколений младшим, такой клуб способен брать на себя более масштабные задачи и перспективы, выходящие за рамки проведения походов, а порою — и вообще за рамки туризма.

Так начинают возникать соревнования, туристские слеты, лагеря, организуемые этими клубами, причем не для себя, а для других. Именно на этой волне возник и наш палаточный лагерь «Эко».

Теперь о самым важным и сложным вопросе, соединяющим практику и теорию коллективного воспитания, да и воспитания вообще.

Нам придется снова вернуться к Макаренковскому понятию «упражнения в поведении», как мы помним, обозначающем не просто спортивные упражнения или выработку двигательных навыков той или иной степени сложности.

Как бы не были организованы наши «тренировки», их результатом должно стать то, что некая деятельность, к которой ребенок или подросток вначале относился равнодушно и был вынужден выполнять ее под воздействием внешних обстоятельств, становится для него значимой и желанной.

Вместе с этим некие ценности, нормы и правила, связанные с данной деятельностью и вначале выполнявшие чисто внешнюю функцию, «принимаются» нашим ребенком или подростком в качестве своих, личных. Причем, «принимаются» не просто на уровне понимания: «сделаю так, потому что так надо», а на уровне мотивации и переживаний: «делаю так, потому что иначе не могу!»

Пример. Новичок приходит заниматься в туристский коллектив. Перед первым походом он получает в группе обязанность, предположим, ремонтника, которая предполагает необходимость собрать «ремонтный набор» и устранять различные поломки и неисправности снаряжения.

Сама по себе эта работа ему не слишком интересна, да и вообще необходимость самостоятельно выполнять какие-то обязанности в группе для него в новинку.

Но желание пойти в поход велико (исходная мотивация), другие участники группы старательно выполняют свои обязанности по другим

направлениям (внешнее стимулирование позитивным примером коллектива), руководитель всегда готов объяснить непонятные моменты и помочь, а также проверить правильность выполнения тех или иных этапов работы (дополнительные формы внешнего стимулирования и обратной связи).

Работа ремонтника идет успешно и получает позитивную оценку со стороны группы (успех, позитивное эмоциональное подкрепление).

Теперь уже эта работа становится не так безынтересна, как это было раньше, и даже начинает нравится.

В следующем походе наш новичок с интересом берется за новую обязанность, а родители начинают замечать, что он стал более самостоятельным и ответственным.

Первоначально вынужденная работа по выполнению обязанности в группе стала привлекательной, интересной, значимой, а вместе с этим начинают обозначаться усилившиеся или вновь приобретенные качества личности (самостоятельность и ответственность), связанные с данной деятельностью.

В чем же проблема?! Она в том, что все это может случиться или *не* случиться.

Работа ремонтника может быть, что называется, формально проделана, но идея выполнять какую-либо обязанность в новом походе будет воспринята как наказание и так далее.

Потом, через пару — тройку циклов, может произойти «взрыв» и дело резко пойдет на лад. А может и *не* произойти.

Сам А. С. Макаренко пишет, что желанный процесс пойдет тем успешнее, чем больше сил, энергии, упорства будет вложено ребенком в деятельность по достижению целей, направленных на реализацию и воплощение в жизнь исходных пока еще внешних норм, принципов и т.д.

Но гарантий нет. И даже если все идет по плану, нам невозможно спрогнозировать, «просчитать», как быстро мы достигнем результата.

Педагоги, психологи, родители разводят руками…

В психологической теории деятельности А. Н. Леонтьева этот механизм, процессы, идущие в его русле, описываются так называемым «законом сдвига мотива на цель»: «Сдвиг мотива на цель — процесс, характеризующийся тем, что изначальный мотив изменяется в ходе выполнения действия. Такое происходит, например, тогда, когда деятельность, которая нам не нравится вначале, постепенно начинает на-

полняться особым (иным) смыслом и в результате мы хотим заниматься этой деятельностью» [4].

Но и здесь нет ни слова о том, какая третья сила, влияющая на процесс, способна его усилить или ослабить, ускорить или замедлить, или вообще свести на нет…

Н. И. Козлов высказывает предположение, что самым вероятным механизмом реализации закона сдвига мотива на цель является «элементарное самоподкрепление на основе действия сочетательных рефлексов» [4].

Сочетательные рефлексы, открытые русским физиологом В. М. Бехтеревым, во многом схожи с классическими условными рефлексами, описанными И. П. Павловом. Без излишних подробностей скажем, что оба этих достаточно элементарных типа физиологических механизмов связаны с выработкой новых реакций на условный стимул в результате *многократного повторения*.

Неужели мотивация, важнейший слой человеческой психики, занимающий высшую ступень в иерархии личностной структуры, формируется так просто, путем простых механических повторов?!

Поверить в это трудно. Да и сам Н. И. Козлов, обсуждая роль сочетательных рефлексов в формировании привычек (куда менее сложных и значимых побудителях человеческой активности), пишет: «Бывает, что привычка не вырабатывается. Случается, что повторение даже вроде бы вполне успешных действий к привычке не приводит, более того, приводит к отвращению и усилению внутреннего протеста» [2].

Вот почему, говоря о профессии педагога, занимающегося воспитанием, мы должны понимать, что есть еще «белые пятна» в учении о воспитании. И поэтому одна часть профессии воспитателя должна опираться на ремесло, науку, алгоритм, другая же — на искусство и интуицию. Без этого — никак!

Изучай родимый край!

Многие мои коллеги начали бы разговор о воспитательной роли детского туризма со слов о краеведении, познании, изучении окружающего мира в путешествиях. Нет смысла обсуждать, какая часть воспитательного процесса важнее, надо уделять каждой из этих частей должное внимание.

Родителям, приводящим своих ребят в наш клуб, да и самим ребятам мы говорим примерно так: «Наш клуб занимается спортивным туриз-

мом, мы ходим в спортивные походы, в которых не проводим научных опытов, не ищем редкие минералы, но все интересное, что нас окружает, стараемся увидеть и запомнить!»

И как-то «само собой» в клубе возникло и поддерживается правило: в каждом походе мы должны «что-то увидеть»! Мы считаем ценным то, что правило это старательно поддерживается самими ребятами, принимающими активное участие в разработки идей и маршрутов наших путешествий.

Однажды мы решили начать свой однодневный поход в подмосковной деревне Захарово, где прошли детские годы А. С. Пушкина. Свое предложение посетить небольшой музей, находящийся в Захарово я сформулировал ребятам так: «Знаете, именно в этом музее я узнал, что до шести лет Пушкин вообще не знал русского языка и говорил только по-французски!»

Мои слова вызвали оживление. Мы пошутили: «И такой человек стал основоположником русского литературного языка?!» В общем, решение в музей пойти, несмотря на то, что это сокращало и без того короткое «световое время» зимнего дня, отведенное на прохождение маршрута, было принято единодушно и с улыбкой.

Вечером накануне похода я зашел на сайт музея и обнаружил, что школьный билет в музей с экскурсией стоит 500 рублей! Таких денег у ребят в однодневном походе с собой, как правило, не бывает, да и дороговато, прямо скажем! Не мешкая, я написал в групповой «беседе» в социальной сети «ВКонтакте» примерно следующее: «Друзья, оказалось, что билет в музей стоит 500 рублей. Давайте договоримся, что, если все возьмут необходимую сумму, мы в музей пойдем, а если нет — ограничимся осмотром сада, окружающего усадьбу, там тоже красиво!»

В электричке обнаружилось, что необходимой суммы не нашлось только у одного мальчика, но мы с ребятами как-то сразу решили скинуться и все-таки музей посетить.

Заплатив деньги удивленному кассиру (видимо, по таким ценам экскурсантов бывает мало), я нашел экскурсовода и попросил сократить часовую экскурсию до сорока минут — нас ждал маршрут. И еще я добавил: «Ребята спокойные и любознательные, пожалуйста, постройте рассказ на ярких фактах. Чтобы запомнилось».

Увы, женщина — экскурсовод, начала свой рассказ с традиционного: «Экспонаты руками не трогать!» И вдруг она «воспарила»!

Она в мелких деталях рассказывала, как проходили занятия Саши Пушкина с учителями, как бабушка Мария Ганнибал отправляла Сашу играть с крестьянскими детьми в подвижные игры, как толстый и неуклюжий мальчик в итоге стал хорошим спортсменом, как Пушкин уважал шахматы и «довел» свою жену Наталью Гончарову до уровня лучшей шахматистки Санкт-Петербурга. Еще мы узнали, что каждый шаг юного Саши, как и любого другого дворянского мальчика, делался под присмотром крепостного «дядьки» Никиты Козлова, что Никита Козлов прожил с Пушкиным всю его (Пушкина) недолгую жизнь и был одним из двух человек, кому было дозволено проводить великого поэта в последний путь.

Выражения лиц ребят во время экскурсии более всего ассоциировались у меня с эмоциональным состоянием, называемым «изумлением». Экскурсия продолжалась час двадцать…

Потом был маршрут, заполненный совместными воспоминаниями и сопереживанием: мы начали обращаться друг к другу словами: «Душа моя, а не пойти ли тебе за дровами!» (в такой возвышенной форме под влиянием эпохи Вольтера общались Александр Пушкин и Наталья Гончарова), а нашему взрослому участнику Алексею Маркову была назначена должность группового «дядьки».

Через несколько дней, в Москве, я предложил участником похода на «анонимном листке» написать пять самых ярких впечатлений от похода. Пушкин уверенно занимал первые-вторые места в каждом листке. Это была удача!

Нет сомнения в том, что организация познавательной деятельности — такая же технология, как и все прочее, что мы делаем в нашем коллективе.

Так как выводы надо делать не только из ошибок, я попробовал обобщить проделанное и достигнутое в этом походе и сформулировать несколько элементарных, но весьма важных правил этой технологии. Вот что вышло.

1. Ребят надо заранее готовить к будущему восприятию. При этом уже на самых первых шагах должно заработать правило, которым много лет назад поделился со мной один из коллег: «Познание должно проходить через «момент удивления!»
2. Готовить надо не только ребят, но и других взрослых, сопровождающих познавательные процессы: гидов, экскурсоводов — всех и насколько это возможно.

3. Сопереживание — важнейший элемент восприятия и познания. Условием этого процесса, естественно, является коллективная атмосфера. Сопереживание должно быть позитивным, веселым, жизнерадостным. Дурачиться можно!

О туризме в заключение

Меня назвали «туристским фанатом» и я обиделся. Я сказал, что фанат — страшный человек: он все, кроме своего предмета, от которого «фанатеет», считает ерундой.

Когда-то давно параллельно с работой в клубе я руководил детской редакцией. Мы издавали местную «Дворовую газету» тиражом в 50 000 экземпляров! Выход каждого номера, несомненно, был ежемесячной «радостной перспективой». Мы были друзьями и соратниками по общему делу.

Однажды мы проводили праздник на улице. Когда площадка была готова к будущему действу, мы встали в круг и … ребята достали сигареты.

Я вышел из круга, испытывая такой приступ беспомощности, какой не испытывал никогда! За долгие годы работы в туристском клубе я никогда не проводил воспитательных бесед в формате: «Курение вредит вашему здоровью!» Недопустимость курения всегда была очевидна! Она всегда являлась и является элементом нашей системы!

Именно такую систему, включающую в себя в качестве неразрывно связанных взаимодействующих элементов Целеустремленность, Доверие, Самостоятельность, Ответственность, Коллективизм, Познание мира, Здоровый образ жизни, и образует детский туризм.

Именно за это мы любим и уважаем его!

Литература

1. Большая психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: https://psychology.academic.ru/ (дата обращения: 03.03.2019).
2. *Козлов Н. И.* Формат и выработка привычки: закон параллельного подкрепления [Электронный ресурс]. URL: https://www.psychologos.ru/articles/view/format-i-vyrabotka-privychki-dvoe-zn — zakon-parallelnogo-podkrepleniya (дата обращения: 03.03.2019).
3. *Леонтьев А. Н.* Деятельность, сознание, личность. М. Политиздат, 1975.
4. *Леонтьев А. Н.* Сдвиг мотива на цель [Электронный ресурс]. URL: https://www.psychologos.ru/articles/view/sdvig-motiva-na-cel-a.n.-leontev (дата обращения: 03.03.2019).
5. *Макаренко А. С.* Воля, мужество, целеустремленность. Педагогические сочинения в восьми томах. Том 4. М. Педагогика, 1984.
6. Словарь терминов по общей и социальной педагогике [Электронный ресурс]. URL: http://didacts.ru/slovari/slovar-terminov-po-obschei-i-socialnoi-pedagogike.html (дата обращения: 03.03.2019).

7. Современная энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: https://dic.academic.ru/contents.nsf/enc1p/ (дата обращения: 02.03.2019).

8. Современный образовательный процесс, основные понятия и термины. [Электронный ресурс]. URL: http://didacts.ru/slovari/sovremennyi-obrazovatelnyi-process-osnovnye-ponjatija-i-terminy.html (дата обращения: 02.03.2019).

9. Справочник технического переводчика [Электронный ресурс]. URL: https://technical_translator_dictionary.academic.ru/ (дата обращения: 02.03.2019).

10. Терминологический словарь. Педагогические технологии [Электронный ресурс]. URL: http://didacts.ru/slovari/terminologicheskii-slovar-pedagogicheskie-tehnologii.html (дата обращения: 03.03.2019).

EDUCATIONAL POTENTIAL OF HIKING FOR CHILDREN

The article discusses the educational potential in the field of children's hiking, which provides teachers with rich resources in organizing the expedient, highly motivated joint activities, which help unite and develop a children's team, form valuable personal qualities among pupils such as: purposefulness, mutual trust, independence (self-determination) and cognitive motivation.

Keywords: hiking for children, hike, activity, team, prospects for collective activities, purposefulness, trust, self-determination, pedagogical technologies.

References

- Bol'shaya psihologicheskaya ehnciklopediya [EHlektronnyj resurs]. URL: https://psychology.academic.ru/ (data obrashcheniya: 03.03.2019).
- *Kozlov N. I.* Format i vyrabotka privychki: zakon parallel'nogo podkrepleniya [EHlektronnyj resurs]. URL: https://www.psychologos.ru/articles/view/format-i-vyrabotka-privychki-dvoe-zn — zakon-parallelnogo-podkrepleniya (data obrashcheniya: 03.03.2019).
- Leont'ev A. N. Deyatel'nost', soznanie, lichnost'. M. Politizdat, 1975. [In Rus].
- Leont'ev A. N. Sdvig motiva na cel' [EHlektronnyj resurs]. URL: https://www.psychologos.ru/articles/view/sdvig-motiva-na-cel-a.n.-leontev (data obrashcheniya: 03.03.2019).
- *Makarenko A. S.* Volya, muzhestvo, celeustremlennost'. Pedagogicheskie sochineniya v vos'mi tomah. Tom 4. M. Pedagogika, 1984. [In Rus].
- Slovar' terminov po obshchej i social'noj pedagogike [EHlektronnyj resurs]. URL: http://didacts.ru/slovari/slovar-terminov-po-obschei-i-socialnoi-pedagogike.html (data obrashcheniya: 03.03.2019).
- Sovremennaya ehnciklopediya [EHlektronnyj resurs]. URL: https://dic.academic.ru/contents.nsf/enc1p/ (data obrashcheniya: 02.03.2019).
- Sovremennyj obrazovatel'nyj process, osnovnye ponyatiya i terminy. [EHlektronnyj resurs]. URL: http://didacts.ru/slovari/sovremennyi-obrazovatelnyi-process-osnovnye-ponjatija-i-terminy.html (data obrashcheniya: 02.03.2019).
- Spravochnik tekhnicheskogo perevodchika [EHlektronnyj resurs]. URL: https://technical_translator_dictionary.academic.ru/ (data obrashcheniya: 02.03.2019).
- Terminologicheskij slovar'. Pedagogicheskie tekhnologii [EHlektronnyj resurs]. URL: http://didacts.ru/slovari/terminologicheskii-slovar-pedagogicheskie-tehnologii.html (data obrashcheniya: 03.03.2019).

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале, поэтому принимаем статьи с высокой степенью оригинальности текста (не менее 85%).

Объем присланного материала должен быть не менее 15 000 и не более 35 000 знаков, включая пробелы.

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

– заглавие — содержит название статьи, инициалы и фамилию автора / авторов, город, страну, а также УДК;
– сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);
– ученая степень, звание (если имеются);
– должность;
– место работы;
– адрес (место проживания);
– телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;
– аннотация (не менее 200 слов / 1500 знаков) — структурированная развернутая аннотация отражает такие компоненты, как: введение, проблема и цель, методология, результаты, заключение (на английском языке: Introduction: …, Research Methods: …, Results (Findings): …, Conclusions: …). Качественная аннотация позволяет аудитории ознакомиться с содержанием статьи, определить интерес к ней независимо от языка статьи и наличия возможности прочитать ее полный текст, повысить вероятность цитирования статьи отечественными и зарубежными коллегами;
– ключевые слова: 7–10 слов;
– комментарии: регистрируются ссылкой (ссылки в тексте оформляются в круглых скобках, содержат порядковый номер в списке);
– застатейный список литературы располагается в алфавитном порядке;
– оформляется в соответствии с ГОСТ 7.5–2008 (Библиографическая ссылка).

Отдельными файлами высылаются копии всей содержащейся в статье графики, формул и таблиц (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Диаграммы, графики и рисунки, содержащие мелкий и важный текст, должны быть подготовлены в векторных редакторах (Corel Draw, Adobe Illustrator или подобных) или в MS Word с набором и форматированием этого текста для дальнейшего его экспорта в pdf-файл. Скриншоты (снимки экрана) из Интернета или других источников не принимаются.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Материалы принимаются полным комплектом. Рукописи, не принятые к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рекомендацией научного руководителя и публикуются бесплатно.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.ozp.instrao.ru.

Адрес редакции:
105062, г. Москва, Россия, д. 5/16, ул. Макаренко
Тел.: +7 (495) 625–05–89
E-mail: redactor@instrao.ru

В Институте действуют два диссертационных совета по научным специальностям:

- 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования;
- 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (информатика, математика, физика);
- 13.00.08 – теория и методика профессионального образования.

Информация по формам (видам) подготовки диссертации на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по научным специальностям:

- 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования;
- 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (информатика, математика, физика);
- 13.00.08 – теория и методика профессионального образования.

АСПИРАНТУРА

По направлению 44.06.01 Образование и педагогические науки, по направленностям:

- Общая педагогика, история педагогики и образования;
- Теория и методика обучения и воспитания (информатика, математика, физика);
- Теория и методика профессионального образования.

Формы обучения	Очная бюджетная (13 мест) Очная платная (9 мест)	Заочная платная (30 мест)
Срок обучения	3 года	4 года
Сроки приема документов	с 1 июня по 5 октября 2019 г. в соответствии с графиком	
Проведение экзаменов	Два потока в соответствии с расписанием: - с 22 июня по 05 июля - с 08 октября по 26 октября	

ПРИКРЕПЛЕНИЕ

для подготовки диссертации без освоения программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре

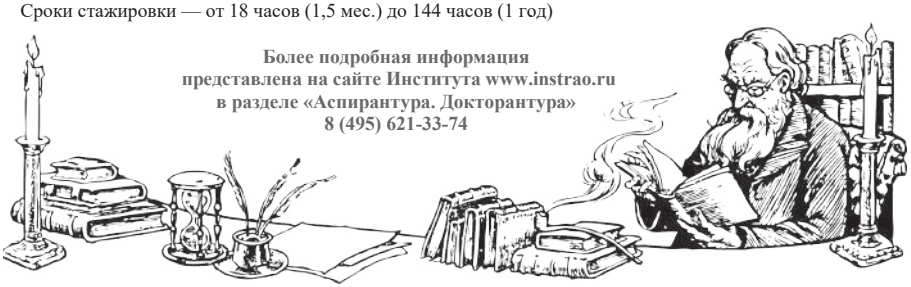
Прикрепление на платной основе.
Прием заявлений и документов на прикрепление проводится в течение календарного года.
Сроки прикрепления — от 6-ти месяцев до 3-х лет в зависимости от степени готовности диссертации.

ДОКТОРАНТУРА

На платной основе.
Подготовка диссертации осуществляется в срок до 3-х лет.
В докторантуру принимаются научные, педагогические и научно-педагогические работники по направлению с места работы.

СТАЖИРОВКА

Индивидуальная научная стажировка по программам дополнительного профессионального образования.
Сроки стажировки — от 18 часов (1,5 мес.) до 144 часов (1 год)



Более подробная информация представлена на сайте Института www.instrao.ru в разделе «Аспирантура. Докторантура»
8 (495) 621-33-74