

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
Министерство образования Новосибирской области
Уполномоченный по правам ребенка в Новосибирской области
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
МАУ ДО «Дворец творчества детей и учащейся молодежи «Юниор»

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Материалы международной научно-практической конференции
(8–10 декабря 2020 г., Новосибирск)

Под редакцией
Т. А. Ромм, З. И. Лаврентьевой, Е. М. Скрыпниковой

Новосибирск • 2020

УДК 37.0(063)+316.7(063)
ББК 74.00я43+74.66я43
Ф 947

Ф 947 **Фундаментальные проблемы воспитания в условиях современных социальных процессов:** материалы международной научно-практической конференции (8–10 декабря 2020 г., Новосибирск) / под редакцией Т. А. Ромм, З. И. Лаврентьевой, Е. М. Скрыпниковой. – Новосибирск: ООО «Немо Пресс», 2020. – 504 с.

ISBN 978-5-604190-17-3

В сборнике представлены научные статьи по фундаментальным проблемам воспитания ведущих ученых России и зарубежья. В центре внимания проблемы обоснования теоретико-методологических парадигм исследования воспитания в условиях современных социальных процессов; развитие научных концепций воспитания, становления и развития научных школ исследователей воспитания; проблемы теории и практики воспитания в эпоху сетевизации, цифровизации и виртуализации образования и внедрения дистантных форм обучения школьников; научная экспертиза процессов воспитания, обоснование критериев и показателей эффективности воспитательной деятельности в образовательных организациях.

Издание адресовано научным работникам, докторантам и аспирантам, сотрудникам учреждений по подготовке специалистов к воспитательной деятельности в образовании, практикам-организаторам Примерной программы воспитания обучающихся.

**Издание осуществлено при финансовой поддержке РФФИ.
Научный проект 20-013-22039.**

УДК 37.0(063)+316.7(063)
ББК 74.00я43+74.66я43

ISBN 978-5-604190-17-3

© Новосибирский государственный педагогический университет, 2020
© Коллектив авторов, 2020

ВВЕДЕНИЕ

Президент Российской Федерации внес в Государственную Думу проект изменений в Закон об образовании по вопросам воспитания обучающихся. Воспитание государством и обществом признается важнейшим направлением всестороннего духовного, нравственного и интеллектуального развития детей, формирования патриотизма и гражданственности. Актуальность темы конференции обусловлена необходимостью уточнения целей и содержания воспитания, методологического осмысления и теоретического обоснования новых подходов к воспитанию в условиях современных социальных процессов, выявления ресурсов и рисков организации системы воспитательной работы с детьми и подростками в эпоху сетевизации и цифровизации образования, определения научно обоснованных педагогических условий реализации Примерной программы воспитания в образовательных организациях.

В центре внимания конференции – обсуждение сущности и целей воспитания в условиях современных социальных процессов, вскрытие взаимосвязей воспитания с изменениями современного детства, с ускорением и усложнением процессов жизнедеятельности детей и подростков, со сменой ценностных смыслов современного образования. Дискуссии ученых направлены на выявление новых закономерностей процесса воспитания, обеспечивающих субъектность обучающихся и их наиболее полную самореализацию.

Осмысление методологических подходов к изучению воспитания позволяет раскрыть многогранность и выявить глубинные процессы влияния воспитания на развитие личности современного ребенка, увидеть ресурсы и риски духовно-нравственного и гражданского становления человека, формирования его жизненных принципов и ценностей, определить границы возможностей воспитательного воздействия на детей и подростков.

Новые вызовы времени диктуют разработку новых теоретических концепций воспитания. На конференции представлены авторские теоретические подходы и проанализирован опыт деятельности научных школ по проблемам воспитания. Продвижению наиболее актуальных и интересных концепций поспособствует тот факт, что на конференции работает группа членов федерального экспертного совета по разработке и реализации Примерной программы воспитания обучающихся.

Содержание конференции направлено на выявление новых знаний и обогащение терминологии описания современных процессов воспитания, обусловленных сетевизацией, цифровизацией и усилением роли

дистантного образования. Новые знания, представленные в материалах конференции и сборника, получены при анализе сравнительных исследований отечественных и зарубежных подходов к воспитанию. С целью обеспечения эффективности воспитания как целенаправленного педагогического процесса вскрыты новые критерии и показатели эффективности воспитательной деятельности в условиях современных социальных процессов, выявлены особенности подготовки будущих специалистов к воспитательной деятельности.

С целью теоретического обоснования педагогических условий организации системы воспитательной работы научному осмыслению подвергнут анализ социальных практик воспитания в разных типах образовательных организаций. Научное понимание изменений, происходящих в воспитании под воздействием современных социальных процессов, уточнение ведущих категорий воспитания, теоретическое обоснование системы организации воспитательной работы в сфере образования, научная экспертиза социальных практик воспитания направлены на понимание фундаментальности образования в целом.

Спикеры конференции – ученые, руководители и педагогические работники образовательных учреждений, другие специалисты, заинтересованные в обсуждении данной проблемы.

Инициатор конференции – кафедра педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет». Созданная в 1970 году как кафедра теории и методики пионерской и комсомольской работы, она с первых лет своего существования вела активную и систематическую работу по проблемам воспитания детей, подростков и молодежи. Позднее, получив название кафедры воспитательной работы, а затем и кафедры педагогики и психологии, она оставалась одной из немногих научных коллективов педагогов страны, для которых проблемы воспитания оставались в центре постоянного внимания. За пятьдесят лет на кафедре сложилась сибирская научная школа исследования проблем общего и социального воспитания. Результаты исследований воспитания постоянно обсуждались на Сибирских педагогических семинарах, ставших визитной карточкой кафедры в научных кругах страны и зарубежья.

В настоящее время кафедра ведет совместные исследования по проблемам воспитания с Институтом стратегии образования РАО, сотрудничает с педагогическими вузами Москвы, Санкт-Петербурга, Костромы, Воронежа, Красноярска, Иркутска и других городов, организует

ВВЕДЕНИЕ

опытно-экспериментальную работу в образовательных организациях Новосибирской области, развивает сотрудничество с институтом Уполномоченного по правам ребенка по Новосибирской области.

Результаты этой работы отражены в материалах сборника и адресованы научным работникам, докторантам и аспирантам, сотрудникам учреждений по подготовке специалистов к воспитательной деятельности в образовании, практикам-организаторам Примерной программы воспитания обучающихся.

РАЗДЕЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПАРАДИГМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

УДК 37.0

Демакова Ирина Дмитриевна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры психологической антропологии Института детства, Московский государственный педагогический университет, Москва, Россия

Шустова Инна Юрьевна

Доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Лаборатории стратегии и теории воспитания личности, Институт стратегии развития образования РАО, Москва, Россия

МЯГКИЙ СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ

В статье представлен системный подход, теория воспитательных систем, с опорой на труды научной школы академика Л. И. Новиковой. Цель статьи, обозначить мягкий системный подход в исследованиях в области теории воспитания, который ориентирован на изучение в первую очередь живых социальных систем, многосторонний анализ возникших проблем, точную их проработку и идентификацию. Отмечено, что в настоящее время важно находить пути интеграции методов исследования (теоретических и эмпирических, количественных и качественных), применять разнообразие методов исследования педагогических и из смежных наук, пользоваться их взаимодополняющим сочетанием, учитывая специфику изучаемого объекта. Отдельное внимание уделяется качественным методам исследования, которые ориентированы на понимание и осмысление индивидуальных смыслов, лежащих за тем или иным действием воспитанника. Из качественных методов исследования особую ценность имеет включенное наблюдение, метод естественных ситуаций. Системообразующим фактором современных социально-педагогических систем выступают люди, детско-взрослая общность как субъект воспитания.

Ключевые слова: воспитание, воспитательная система, качественные методы исследования, мягкий системный подход, детско-взрослая общность.

Demakova Irina Dmitrievna

Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Psychological Anthropology, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

Shustova Inna Yurievna

Doctor of Pedagogy, Leading Researcher, Laboratory of Strategy and Theory of Personality Education, Institute of Education Development Strategy, Russian Academy of Education, Moscow, Russia

SOFT SYSTEM APPROACH OF RESEARCH IN THE FIELD OF PARENTING THEORY

The article presents a systematic approach, the theory of educational systems, based on the works of the scientific school of academician L. I. Novikova. The purpose of the article is to identify a soft systematic approach to research in the field of parenting theory, which is focus primarily on the study of living social systems, a multi-sided analysis of the problems that have arisen, their precise elaboration and identification. It is noted that at present it is important to find ways to integrate research methods (theoretical and empirical, quantitative and qualitative), apply a variety of research methods from pedagogical and related Sciences, use their complementary combination, taking into account the specifics of the object under study. Special attention is paid to qualitative research methods that focus on understanding and understanding the individual meanings behind a particular action of the pupil. Of the qualitative research methods, the included observation, the method of natural situations, is of particular value. The system-forming factor of modern socio-pedagogical systems is people, the child-adult community as a subject of education.

Keywords: education, educational system, qualitative research methods, soft system approach, child-adult community.

Введение. В настоящее время педагогическая наука ориентирована на процесс постижения фундаментальных общих взаимосвязей, взаимообусловленности процессов и явлений в теории и практике образования. В теории воспитания системный подход выступает как методологический принцип, и роль его в сфере научного знания неуклонно возрастает. Он понимается как путь мысли исследователя, который позволяет ему найти в изучаемом предмете систему, анализировать и исследовать его как систему, фиксировать знания, которые помогают эффективнее управлять им как системой, естественным образом включенной в окружающую среду. Актуальность заявленной темы продиктована трудностью изменения отношения исследователей к выбору методов исследования в теории воспитания.

Цель статьи, раскрыть мягкий системный подход исследований в теории воспитания, который позволит проникать в суть исследуемого объекта, не упуская целого, осуществить шаг вперед в развитии представлений об объекте как сложном социально педагогическом явлении.

Мягкий системный подход ориентирован изучать объект с максимально возможных точек зрения, находить такую систему знаний о нем, которая поможет сделать управление объектом оптимальным и максимально эффективным.

Обзор научной литературы по проблеме. Системный подход, основанный философами и учеными естественных наук (И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин, В. А. Лекторский, А. А. Богданов, Л. фон Бергаланф) постепенно заслужил статус общенаучного и активно стал использоваться в педагогике, позволяя отнести к изучаемым явлениям как взаимосвязанным между собой компонентам, имеющие единую цель.

Системный подход нашел широкое применение в гуманитарных науках: в психологии для анализа социальных и психологических явлений, процесса развития и формирования личности (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, В. П. Ананьев, Л. И. Божович, А. А. Бодалев, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев и др.), в педагогике для целостного изучения педагогического процесса (Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, В. В. Гузеев, В. И. Загвязинский, М. И. Махмутов, В. В. Краевский, М. Н. Скаткин, В. А. Сластенин и др.), в теории воспитания в раскрытии процесса воспитания, ориентированного на социум (Л. А. Лиферов, А. В. Мудрик, Е. В. Бондаревская, В. Г. Бочарова, и др.), отдельные аспекты системного подхода раскрывающие процессы организации и самоорганизации воспитательных систем (Ю. П. Сокольников, А. М. Сидоркин, Н. М. Таланчук, М. Ю. Устюжанина и др.).

Именно системный подход, теория воспитательных систем, активно разрабатывались и разрабатываются учеными научной школы академика Л. И. Новиковой (М. В. Воропаев, В. А. Караковский, А. Т. Куракин, С. Д. Поляков, Н. П. Селиванова, Ю. С. Мануйлов и др.). В рамках научной школы Л. И. Новиковой, в 2017 году в Твери состоялась Всероссийская выездная научная школа «Методы получения научного знания в теории воспитания: современное прочтение».

Методология и методы исследования. От познания отдельных предметов, процессов, системный подход приводит к познанию систем, где отдельные объекты анализируются в качестве структурных или функциональных частей интегрального целого. Системное исследование предполагает помимо знания о входящих в объект компонентах понимание механизмов их интеграции в целое, закономерностей функционирования и развития системы как комплекса интегрированных компонентов и ее взаимодействия со средой.

Теория воспитательных систем разрабатывалась как универсальная педагогическая теория, «заполняющая» все поле педагогики! Существенными научными результатами работы научной школы Л. И. Новиковой, раскрывающими системный подход в теории воспитания (с 70 годов прошлого века и до настоящего времени) выделим следующие: разработка и конкретизация базовых научных междисциплинарных подходов к исследованиям в теории воспитания; многоаспектное развитие теории воспитательных систем, воспитательной системы школы, системы воспитательной работы, описание типов воспитательных систем; конкретизация условий и способов моделирования воспитательной системы, критериев ее эффективности; описание структуры воспитательной деятельности педагога, характеристика основные ее компонентов, связей и отношений между ними [2; 9].

Как отмечает Н. Л. Селиванова «В современных философских исследованиях констатируется, что научные методы, успешно применяемые для исследования жестких систем, не всегда приемлемы для изучения мягких, то есть таких систем, которые могут адаптироваться к условиям внешней среды, сохраняя при этом свои характерные особенности, свою внутреннюю сущность, способность к развитию. Такими системами, например, являются воспитательные системы» [6]. Необходимо искать и применять методы исследования воспитательной системы как мягкой системы, что чрезвычайно значимо для современной теории воспитания.

Результаты исследования, обсуждение. Мягкий системный подход в исследованиях в области теории и практики воспитания ей более созвучен, он разбирает и изучает социальную организацию (школу, детско-взрослую общность и воспитывающий коллектив, детскую общественную организацию, клуб и пр.) как сложную целостную систему, состоящую из множества элементов, каждый из которых, также важно рассматривать как отдельную сложную систему. В нем, исследователи все больше интереса уделяют субъективной стороне изучаемого процесса, здесь фиксируется роль личных смыслов, ценностей и убеждений. Мягкий системный подход в исследованиях ориентирован на многосторонний даже детальный анализ возникшей проблемы (факторов ее порождающих, вариантов выхода из нее, поведение субъектов в ней и пр.) наиболее точную её проработку и идентификацию [1].

Вопросы воспитания зачастую не располагают к точным и однозначным решениям, поскольку не поддаются формализации, носят субъективный характер, сопряжены с жизнью ребенка. Мягкий подход полагает, что при исследовании важно одновременно видеть и удерживать

цель, процесс и результат, искать решение, которое не будет однозначно верным или сугубо техническим, а будет отражать суть, выходить на уровень ценностей и смыслов участников воспитательного процесса, их отношения, отражать различные точки зрения. И здесь следует вести речь о значимости качественных методов исследования теории и практики воспитания.

В сфере воспитания все чаще возникает необходимость существующие в ней сложные объекты исследовать как системы, строить новые системные объекты, совершенствовать как системы существующие объекты и пути управления ими. Системный подход в воспитании направлен на обнаружение и изучение системных феноменов, качественных структур, механизмов взаимодействия и интеграции, постоянных функциональных зависимостей. Потребность в системном подходе связана с необходимостью прогнозирования результатов воспитания, моделирования различных воспитательных систем, планирования деятельности педагогов по их реализации, непрерывного совершенствования управления этой деятельностью.

Проработка категориального поля воспитания, отдельных вопросов воспитания обязательно предполагает внятную организацию исследовательской деятельности. В настоящее время практически во всех диссертационных исследованиях выделяются три группы методов: теоретические методы, эмпирические методы, статистические или методы обработки информации, которые часто рассматриваются как изолированные не показана их взаимосвязь. Понимаем, что столь традиционное деление на методы исследования в настоящее время уже неприемлемо. Простое деление методов на теоретические и эмпирические условно, оно зависит от специфики исследования, объекта и предмета исследования. Слабый уровень многих исследований связан именно с тем, что они ориентированы лишь на эмпирический уровень и недостаточно используют системный подход в видении объекта исследования, не учитывают его изменения в быстро меняющихся социокультурных условиях. Необходим серьезный аналитический подход к объекту исследования, выбранным теоретическим понятиям и категориям, созданным в прошлом, их современное междисциплинарное видение.

В настоящее время важно находить пути интеграции методов исследования, применять разнообразное число методов исследования педагогических и из смежных наук, пользоваться их взаимодополняющим сочетанием, стремясь избегать односторонности и клишированности, учитывать специфику изучаемого объекта, видеть его системно. Важно

понимать взаимосвязь теоретических и эмпирических методов исследования. Исследовательская деятельность основана на теоретических методах, но одновременно предполагает умение адекватно применить эмпирические методы педагогики и смежных наук, отыскивать эффективные способы достижения цели через упорядоченную исследовательскую деятельность. Самые идеальные методы исследования современной науки (а их сейчас великое множество), не смогут привести к успеху, если нет владения техникой их применения в научной работе.

Выделяемый мягкий системный подход к исследованию, предполагает, что исследователь строит многогранную модель объекта, представляя ее как целостную «живую» изменяющуюся систему. Важно осознавать и выстраивать осознанный переход от теоретического познания к прогнозированию и моделированию процесса изучения выбранного объекта (предмета). Модель помогает обозначать для исследования системообразующие элементы, отдельные значимые элементы («узлы»), разложить исследуемую проблематику на составляющие. В результате исследования обозначенная модель, обогащенная новыми знаниями об объекте, позволяет свести все данные (в том числе отдельных частных исследований) в единое целое.

Проверка и уточнение теоретических выводов происходит в процессе практической деятельности, через внедрение в практику. *Получение и осознание результатов*, которые подтверждаются через применение исследовательской работы в практике, и является *главным критерием эффективности проведенной работы*. Только проверка на практике позволяет убедиться в правильности сделанных выводов и окончательно их выправить.

Мягкий системный подход в исследованиях в области теории и практики воспитания тем более важен, так как воспитание – это работа педагога исследователя со смыслами и ценностями воспитанника (отношениями ребенка к миру, другим, себе), которые очень многогранны и имеют субъективную природу, они не могут обуславливаться и измеряться только формальным показателям и критериями, их сложно изучать жесткими количественными методами. В настоящее время большое внимание в исследовании воспитательных систем следует уделять качественным методам исследования, которые сориентированы на понимание и осмысление индивидуальных смыслов, лежащих за тем или иным действием воспитанника.

Качественные методы исследования ориентированы на мягкий системный подход – отражают совокупность свойств и характеристик

объекта, целостно раскрывая исследуемый предмет. Качество выявляется через целостное системное понимание свойств и признаков изучаемого объекта. Исследователь осознает, как его исследуемый объект соотносится с уже известными явлениями, в чем его особенности, находит причинно-следственные связи между явлениями. Такое исследование нацелено на ответы: «Что меняется и почему?», «Зачем?», «Какой смысл?», «Для чего?», «В чем ценность?».

Однако, не должно быть полного отказа от количественных жестких методов, важнее их взаимосвязь. Процесс перехода от качества к количеству и снова к качеству особенно характерен для исследований в сфере воспитания. Обычно он осуществляется следующим образом. Определенные данные, характеризующие содержание знания, или навыка детей (их ответы, заявления, мнения, формы поведения), мы располагаем в соответствии с заранее разработанной шкалой. Подсчитываем, сколько раз повторяются эти качества и в какой совокупности. Из полученных на основе такой классификации данных делаем выводы о том, на каком уровне развития находится изучаемый объект.

Говоря об оценке качества воспитания, мы сталкиваемся минимум с двумя задачами: отслеживать и фиксировать изменения личности воспитанника, формирование его ценностно-смысловой сферы, а также, проектировать и анализировать эффективность тех условий, которые создает педагог для развития личности воспитанника [8].

Из качественных методов исследования особую ценность имеет включенное наблюдение [4], которое требует от исследователя способность войти в детско-взрослую общность, завоевать доверие ее членов (детей и взрослых), не привлекая к себе особого внимания. Когда это удается, исследователь получает возможность изучить скрытые от внешнего наблюдения процессы, происходящие в детской среде. Он способен подключить самих детей к изучению стоящих перед ним исследовательских задач. Например, в общих обсуждениях и дискуссиях может рассматривать совместно с ними значимые моменты и события их жизни, прояснять их позиции (а это всегда выход на ценности и смыслы), рассмотреть и проанализировать их оценки. Такие отношения разрешают включенному наблюдателю видеть ребят в самых различных ситуациях, которые недоступны в ином случае. *Ценность полученных данных состоит в том, что они отражают поведение одного и того же ребенка (детско-взрослой общности как коллективного субъекта) в различных ролях и позициях, что помогает разностороннему и целостному исследованию.*

В рамках качественных методов исследования и в режиме включенного наблюдения важно использовать метод естественных ситуаций. Метод ситуации предполагает, что педагог умеет выстраивать открытое взаимодействие с детьми, ориентируется не на привычные схемы, а на сам процесс. Понимает, что дети всегда живут настоящим, и важно улавливать это настоящее, живой интерес детей, то что происходит сейчас, волнует их в настоящий момент. Работа с ситуацией позволяет педагогу наблюдать и анализировать значимые для детей в настоящем ценности и смыслы, их интересы и склонности, проявляющиеся в непосредственном взаимодействии друг с другом, их умения и возможности.

Говоря о методах исследования процесса воспитания, критериях и показателях результативности воспитания, важно исходить не из количественных показателей (сумма мероприятий, количество участников, и пр.) а из качественных показателей. В исследовании важно выйти на моделирование таких условий, где проявилась бы мотивация воспитанника, где он мог бы проявить себя в осознанных действиях, выразить собственное отношение к миру, к другим людям, проявить свою позицию и свои приоритеты. Эти условия не должны навязывать действий и отношений, а смочь инициировать и поддерживать проявление собственного «Я» воспитанника, а педагогу помочь понять, почему воспитанник поступает так или иначе, что является причиной такого его поведения. Именно таким условием для исследования представляется метод естественных ситуаций, моделируемые педагогом (или использование ситуации возникающей естественным образом) ситуации непосредственного взаимодействия с воспитанниками вокруг значимого для всех объекта (знания, проблемы, события, конфликта, дела и пр.). Это метод исследования рожденный жизнью и общими переживаниями с воспитанниками, общей радостью и общей бедой [7].

Мягкий системный подход предполагает систему методов, их взаимосвязь, взаимопроникновение. Исследовательский поиск все время будет приводить к рождению новых частных методов, дающих возможность более глубоко или в ином аспекте взглянуть на исследуемое явление, увидеть в нем другие новые стороны. Системный подход предполагает, что методы исследования выступают не как набор или сумма частных методик, а как единый системный комплекс методов (самых разных) отражающий выбранный предмет исследования, его специфику в современных условиях, активно использующий качественные методы исследования, методы исследования смежных наук (психологии, социологии, акмеологии и пр.). У педагогических исследований существуют

фактически неограниченные возможности в плане использования любого метода, из разных наук. Важно, в какой мере мы, педагоги, сможем усвоить эти методы, не просто перенести их в педагогику, а модифицируя применительно к нашим задачам и включая в живую ткань педагогического исследования.

Чтобы более целостно представлять специфику исследования в области воспитания отметим, что воспитательные системы – наиболее сложные в сфере социальной жизни объекты. К ним относятся и воспитательные институты общества, и функционирующие в их рамках коллективы, и сообщества, их предметная практическая среда, процессы, направленные на реализацию тех или иных воспитательных задач. Имеются системы трудового, экологического, духовно-нравственного и др. воспитания, системы деятельности, системы методов, системы воздействий (массовых, коллективных, групповых, индивидуальных и пр.), системы мероприятий и пр. При этом данные системы часто рассматриваются как относительно автономные, а не части целостного воспитательного процесса, включающего их в качестве компонентов.

Анализируя и изучая тот или иной объект как динамическую систему, важно не отрывать его от окружающей среды, во взаимодействии с которой он функционирует и развивается и на которую он, в свою очередь оказывает влияние. Воспитательные системы всегда открытые, они зависят от окружающей среды, множества внешних факторов, влияющих на ее становление и развитие (информационных, социальных, культурных, природных, этнических и пр.).

Главный системообразующий компонент мягких воспитательных систем (как целостного социального организма) – это люди, субъекты воспитательного процесса. Существенен комплекс проблем, связанный с субъектом воспитания, его структурой и функцией в воспитательном процессе. Воспитательный процесс – это всегда межсубъектное взаимодействие. Педагог теряет единоличное «право собственности» на процесс воспитания, оно разделено между ним и воспитанниками. Воспитание удерживается не на «полюсе» взрослого (педагога воспитателя), но «между» взрослым и ребенком, эта сфера возникает в том случае, если и взрослый, и ребенок заинтересованы во взаимодействии. Подобное понимание воспитания приводит к признанию субъектности воспитанника в процессе воспитания.

Л. И. Новикова отмечала, что идеи системного подхода в теории и практике воспитания, основаны на теории коллективного воспитания, в качестве системообразующего элемента мы рассматриваем воспита-

тельный коллектив, воспитательная система школы должна пониматься как объединенное единство разных коллективов [5]. В настоящее время данные идеи важно исследовать с современных методологических позиций, опираясь на концепцию коллективного воспитания в прошлом и современные представления о нем, важно интегрировать эти представления в целостную концепцию, учитывающую как уже сложившиеся, так и новые данные о нем, находить сценарии развития теории коллективного воспитания в современных условиях.

В настоящее время в теории и практике воспитания все чаще используется понятие детско-взрослая общность. Оно может рассматриваться, как особое состояние коллектива, которое возникает в значимых ситуациях существования коллектива: в совместном эмоциональном переживании, совпадающих и пересекающихся интересах детей, свободном поиске коллективно важных вопросов, совместной общей деятельности, в лично значимом общении. Можно рассматривать детско-взрослую общность как самостоятельный феномен (элемент воспитательной системы) воспитательного процесса, в силу того, что воспитательный коллектив (в своем прежнем целостном определении) все реже возникает и функционирует в реалиях школы, класса.

Феномен «детско-взрослая общность» в теории воспитания особо значим, общность для человека – это его субъективное переживание, где он испытывает сопричастность мыслям, чувствам и ценностям другого, они невольно присваиваются. При условии, что между педагогом и воспитанником не рождается общность, или она в силу неких причин рушится, воспитание невозможно.

Любой детский коллектив как детско-взрослая общность – это определенная система связей и отношений, объединяющая детей и взрослых через различные деловые контакты и акты межличностного общения и взаимодействия, общность удерживают общие интересы и эмоциональные переживания, совместная значимая деятельность. Развиваясь связи и отношения выводят к появлению и функционированию такой интегративной его характеристики как поле коллектива, отражающей состояние коллектива как целостной мягкой системы, определяющей эмоциональное состояние, ценностно-смысловое поле, коллективные цели и устремления, интеллектуальную атмосферу в нем. Поле коллектива выражается в складывающихся в детско-взрослой общности отношения, нормах поведения, ценностях, традициях, психологическом климате, общем интеллектуальном поиске и пр. Все это действуют на ребенка не как отдельные факторы, а в определенной целостности. Поле

зависит от состава детей, уровня их развития, характера деятельности и общения, от стиля отношений педагога к детскому коллективу. Являясь функцией отношений в детской среде, оно, в свою очередь, влияет на эти отношения, в значительной степени определяет их характер.

В заключение отметим, что мягкий системный подход при исследованиях в теории и практике воспитания дает возможность проникать в «глубь» исследуемого объекта (феномена, явления, процесса), не теряя представления о целом, его функционировании и развитии, сделать определенный шаг вперед в развитии наших представлений об объекте как сложном социально педагогическом явлении. Он позволяет познать и изучить объект с максимально возможных точек зрения, выйти на такую систему знаний о нем, которая поможет сделать управление объектом оптимальным и максимально эффективным.

Статья подготовлена при поддержке гранта РФФИ.

Проект № 20-013-00184

Библиографический список

1. Демакова И. Д. От системного подхода в воспитании к системному взгляду на этот феномен (из опыта повышения квалификации педагогов-воспитателей) // Вопросы воспитания. 2014. № 4 (21) С. 31–35.
2. Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. М.: Педагогическое общество России. 2000.
3. Куракин А. Т., Новикова Л. И. Изучение систем и системный подход в исследовании проблем коллективного воспитания // О системном подходе в исследовании проблемы «Коллектив и личность». М., 1977.
4. Мудрик А. В. Включенное наблюдение как метод психолого-педагогических исследований // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2017. № 47. С. 109–116.
5. Новикова Л. И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика; сост. Е. И. Соколова. М.: ООО «ПЕР СЭ», 2010.
6. Селиванова Н. Л. Школьное воспитание: новые возможности и потенциальные риски // Доклад для обсуждения на заседании бюро отделения философии образования и теоретической педагогики РАО. 22.09.2020. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.instrao.ru/index.php/novosti-i-anonsy/novosti> (дата обращения 04.11.2020)
7. Шустова И. Ю. Событийный подход к воспитанию школьников // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 438. С. 186–193.
8. Demakova I. D., Shustova I. Y., Valeeva R. A. Reconsidered Content of Upbringing in Modern Pedagogy. ARPHA Proceedings, 1. V International Forum on Teacher Education, 2019. pp. 907–914.
9. Selivanova N. L., Stepanov P. V., Shakurova M. V. Novikova's research school: main ideas and prospects for development // Russian Education and Society. 2016. T.58. № 1. P. 1–11.

Лаврентьева Зоя Ивановна

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии
Института истории, гуманитарного и социального образования,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия*

ИЗУЧЕНИЕ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ВОСПИТАНИЯ В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ АСПИРАНТОВ

В статье проводится анализ диссертационных исследований аспирантов по проблемам воспитания с точки зрения их вклада в фундаментальную науку. Автор приходит к выводам, что фундаментальность проявляется, если: происходит обогащение теории воспитания за счет введения в аналитический контекст терминов смежных областей научного знания; теоретическому анализу подвергается воспитание таких категорий детства, которые ранее не выделялись в отдельные группы; широко используется метод теоретического моделирования; происходит обращение к ретроспективному анализу процессов воспитания с помощью современного научного языка; устанавливается более тонкое сочетание новых знаний педагогической и психологической науки; на более высокий уровень поднимается интеллектуализация научных исследований.

Ключевые слова: фундаментальная наука, воспитание, диссертационные исследования, методология, научные предпосылки, теоретические концепции.

Lavrentyeva Zoya Ivanovna

*Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology,
Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State
Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

STUDY OF FUNDAMENTAL PROBLEMS OF EDUCATION IN SCIENTIFIC RESEARCH OF STUDENTS

The article analyzes the dissertation research of graduate students on the problems of education from the point of view of their contribution to fundamental science. The author concludes that fundamentality is manifest if. There is an enrichment of the theory of education due to the introduction into the analytical context of terms from related fields of scientific knowledge. The upbringing of such categories of childhood that were not previously singled out into separate groups is subject to theoretical analysis. The method of theoretical modeling is widely used. There is an appeal to a retrospective analysis of upbringing processes with the help of modern scientific language; a more subtle combination of new knowledge of pedagogical and

psychological science is established; the intellectualization of scientific research rises to a higher level.

Keywords: fundamental science, education, dissertation research, methodology, scientific premises, theoretical concepts.

Введение. Признаками фундаментальности научных исследований выступают установление новых свойств, обнаруживание устойчивых внешних и внутренних связей, открытие объективных закономерностей и научная предсказательность (прогнозирование закономерностей развития) изучаемого явления. Потребность в получении фундаментальных знаний все более остро осознается учеными и широкой общественностью в связи с необходимостью понять и объяснить те существенные изменения, которые происходят в современном мире. Знания об общих закономерностях позволяют более точно и с наименьшими потерями определять пути практических решений тех или иных актуальных проблем.

Воспитание, безусловно, относится к той области научных знаний, которые в настоящее время тоже требуют нового фундаментального осмысления. Объясняется необходимость поиска неизвестных знаний о воспитании принципиальными изменениями в самом явлении. В воспитании на глазах меняется все: сущность воспитания как общественного феномена; социокультурный контекст воспитания; место и роль воспитания в жизнедеятельности детей; общественные ценности воспитания; цели и содержание воспитания; закономерности влияния воспитания на современных детей и подростков.

Вместе с тем, во время педагогических дискуссий все отчетливее обозначается противоречие между потребностью в получении фундаментальных знаний о воспитании и ограниченностью теоретических выводов диссертационных исследований молодых ученых [5; 6; 7].

Проблема и цель. Проблема заключается в том, чтобы, прежде всего, увеличить объем знаний о воспитании, мотивируя молодых ученых на изучение данного явления, и найти способы стимулирования аспирантов активнее искать новые сведения и новые закономерности развития процессов воспитания в изменяющейся социальной ситуации. Цель статьи – проанализировать условия решения обозначенной проблемы на примере научных исследований по воспитанию аспирантов кафедры педагогики и психологии института истории, гуманитарного и социального воспитания Новосибирского государственного педагогического университета.

Методология и методы. В отечественной литературе сложились устойчивые предпосылки фундаментального исследования воспитания. На общефилософском уровне воспитание представлено в качестве общественно значимого феномена, позволяющего определять социальный заказ общества на ценности и цели воспитания. Доказано, что воспитание как общественный феномен определяется социокультурной ситуацией и имеет культуросообразный и постоянно изменяющийся характер. Определено, что воспитание является частью системы развития личности и взаимообусловлено обучением и социализацией. Как часть системы в глобальном мире воспитание обусловлено степенью и качеством межкультурных связей и отношений с другими народами, но имеет ярко выраженный национальный характер.

На уровне отраслевого знания воспитание определяется как целенаправленная педагогическая деятельность, обеспечивающая взаимодействие воспитателя и воспитанника в процессе передачи и усвоения знаний и опыта жизнедеятельности человека в обществе. Признается, что основой воспитания выступают отношения, а целью – сформированные ценности человеческих отношений.

Фундаментальным выводом педагогических исследований является определение воспитания как процесса, обязательными элементами которого выступают цели, задачи, методы и оценка совместной деятельности воспитателя и воспитанника. Установлены принципы и функции воспитания, названы ведущие закономерности влияния воспитания на развитие личности, доказана ценность опосредованного влияния воспитания на человека в коллективе и через коллектив, определены возрастные особенности воспитания детей и подростков. Значительные фундаментальные знания получены при исследовании влияния на характер и результаты воспитания таких частных педагогических факторов, как игра, общение, общественная деятельность. Глубоко проработана теория воспитательных систем.

Может показаться, что про воспитание наука знает так много, что новые сведения могут лишь утяжелить исследование. О такой тревожной тенденции высказывалось в работах Д. И. Фельдштейна, А. П. Тряпицкой: диссертанты ориентируются на поиск дополнительных условий организации воспитания, но не проникают в сущность явления, не обращаются к тонким и длительным экспериментам, не отражают существенные изменения в самом воспитании [6; 7].

В последнее время в аналитических записках экспертов ВАК отмечается некий перелом ситуации в фундаментальных исследованиях

воспитания. Так, В. В. Сериков отмечает такие фундаментальные достижения, как разработка теории воспитательной среды, определение закономерностей влияния ИКТ на формирование личности ребенка, выявление границ воспитания, обнаруживание новых свойств воспитания в ситуациях хаоса и неопределенности, использование методов моделирования, объясняющих новые связи и отношения отдельных элементов воспитания [5].

Значительные подвижки произошли в осознании выбора методологии исследования. Если традиционно в советской педагогике превалировал деятельностный подход, который удерживал исследование воспитания в одной плоскости, то в современных диссертациях разнообразие методологических подходов обеспечивает видение изучаемый процессов с разных точек зрения. Более того, неоклассические и постклассические методологические принципы позволяют вскрыть ранее не обнаруживаемые связи и зависимости: воспитание и субъектность; воспитание и личностные смыслы, воспитание и жизненный выбор [2; 4].

Современный научный язык также открывает новые возможности в понимании воспитания. Сегодня невозможно понять сущностные характеристики воспитания, если не учитывать включенность человека в виртуальное общение и дополненную реальность, если не обратиться к влиянию на процессы воспитания дистантных форм обучения, не описать влияния на воспитание стихийной социализации, глобализации и цифровизации [3].

Итак, очень важно знать и опираться на фундаментальные предпосылки в процессе определения замысла и организации собственных научных исследований и более четко определять проблемы, ориентируясь не просто на конкретизацию того или иного понятия, а именно на добытие новых знаний и новых закономерностей функционирования воспитания в современных условиях.

Результаты исследования. Анализ проблем и научной новизны диссертационных исследований по воспитанию, выполненных аспирантами кафедры педагогики и психологии за последние пять лет, показывает, что:

– происходит обогащение теории воспитания за счет введения в аналитический контекст терминов смежных областей научного знания (социальная ответственность, социальная мобильность, участие, социальная инициативность, корпоративное взаимодействие). Использование знаний социологии в анализе педагогической реальности позволяет молодым ученым выявлять новые связи и доказывать необходимость

расширения целей и содержания воспитания. В данном случае реализуется один из принципов фундаментальности исследования: объяснение науке того, чем и почему она должна заниматься.

– теоретическому анализу подвергается воспитание таких категорий детства, которые ранее не выделялись в отдельные группы. В данном случае речь идет о подростках, возвращенных из замещающих семей. Возвраты – современное социальное явление. Как только возникла потребность их изучения, так открылись совершенно неожиданные стороны воспитания: зависимость воспитания возвращенного подростка от формы его семейного устройства, от времени проживания в замещающей семье и количества замещающих семей, в которых проживал подросток. Совершенно справедливо делается общепедагогический вывод о необходимости учета разных воспитательных сред, через которые перемещается подросток.

– широко используется метод теоретического моделирования, что позволяет постоянно удерживать в поле внимания методологические основы исследования и обращаться к тем граням воспитания, которые открываются только посредством того или иного методологического принципа (например, аксиологический подход более ярко высвечивает ценностные аспекты воспитания, а феномонологический позволяет выделить такие черты в воспитании, которые только начинают проявляться, не имеют четких очертаний, но уже существенно воздействуют на структуру и характер воспитания).

– происходит обращение к ретроспективному анализу процессов воспитания с помощью современного научного языка. Это позволяет молодым ученым, с одной стороны, убеждаться в универсальности, стабильности и всеобщности свойств и характера воспитания, с другой – видеть более тонкие грани современного состояния того или иного явления воспитания.

– выявляются новых ресурсов воспитания, которые внешне не кажутся педагогически сообразными. Так, успешно была защищена идея, что процесс воспитания может осуществляться посредством информационно-коммуникативных технологий. Это открывает новые перспективы использования современных технических средств не только в обучении, но и в воспитании.

– устанавливается более тонкое сочетание новых знаний педагогической и психологической науки при изучении таких явлений, как буллинг, родительско-детские отношения, мягкие навыки, эмоциональный интеллект. Новые знания в теории воспитания при изучении обозначен-

ных явлений современности могут быть обнаружены только при понимании психологических открытий последних лет. Все это объективно приводит аспирантов и соискателей к совершенствованию инструментальной базы исследования, более осознанному выбору методов исследования и интерпретации полученных результатов.

– на более высокий уровень поднимается интеллектуализация научных исследований [1]. Теоретические рассуждения базируются на большом объеме изученной литературы. Широко используются зарубежные источники.

Вместе с тем, многие проблемы так и остаются неразрешенными. Прежде всего, необходимо отметить низкие цифры участников эксперимента. Обычно это обучающиеся одной-двух образовательных организации, что сводит результаты исследования больше к практической, чем теоретической значимости. Перенос условий организации процессов воспитания бывает не всегда возможен в другие воспитательные среды, а для общих теоретических выводов не хватает репрезентативности. То же самое можно сказать об использовании математической статистики. Она не столько проверяет полученные эмпирические данные, сколько их просто дополняет [8].

Косвенно служат развитию фундаментальных знаний о воспитании выводы об уточнении тех или иных понятий. Часто трудно понять, что же было уточнено и как этим уточнением могут воспользоваться другие исследователи. Редко молодые ученые и аспиранты обращаются к такому принципу фундаментальности исследования, как предсказательность. Целью фундаментальной науки является расширение теоретических, концептуальных представлений о тенденциях развития изучаемого явления. В ситуации неопределенности и быстрой смены социальной ситуации развития научное предвидение является актуальным, однако редко поднимается на такой уровень.

В качестве проблемы можно обозначить сложности в обращении к фундаментальным исследованиям зарубежных авторов. В зарубежной научной литературе термин «воспитание» не используется как дефиниция педагогической науки. Это приводит к тому, что мировой объем исследований воспитания крайне неразвит, сравнивать оказывается не с чем, сложно проверить выявленные в частном исследовании механизмы взаимодействия между явлениями и объектами в более широком научном пространстве. Выходом из этой ситуации, на наш взгляд, может быть публикационная активность молодых ученых в международных

журналах, чтобы стимулировать проверку наших идей иностранными учеными.

Выводы. Современное состояние науки о воспитании делает эту область теоретического исследования привлекательной для молодых ученых. Одной из актуальнейших задач работы с аспирантами является формирование интереса молодых ученых к фундаментальным проблемам воспитания. Ведущим условием решения данной задачи выступает обращение самого пристального внимания с первых лет обучения в аспирантуре к научной значимости исследования.

Библиографический список

1. Лаврентьева З. И. Интеллектуализация профессионального социально-педагогического образования // Социальная педагогика. 2018. № 4. С. 97–104.
2. Расчетина С. А. Возможности разных методологических подходов к анализу проблем стихийной социализации ребенка // Образование и общество. 2019. № 4 (117). С. 3–8.
3. Ромм Т. А. Воспитание в современной реальности: перспективы и ограничения // Технологии воспитания в общеобразовательных организациях: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (13–14 апреля 2017 г.); Костромской государственной университет. Кострома: КГУ, 2017. С. 8–11.
4. Сериков В. В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии: монография. М.: Редакционно-издательский дом РНУ, 2018.
5. Сериков В. В. Педагогическое исследование: в поисках путей повышения качества // Образование и наука. 2015. № 7. С. 4–23.
6. Тряпицына А. П., Писарева С. А. Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования // Человек и образование. 2014. № 1 (9). С. 4–11.
7. Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований // Сибирский педагогический журнал. 2006. № 2/10. С. 35–43.
8. Simar. Statistical Inference in Nonparametric Frontier Models: The State of the Art Text. / L. Simar, P. W. Wilson // Journal of Productivity Analysis. - 2000. - Vol. 13, No. 1. - P. 49–78.

Савченков Алексей Викторович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия

НУКЛЕАРНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблема и цель. В статье актуализируется проблема подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в организациях среднего профессионального образования и возможности нуклеарного подхода как конкретно методологической основы для ее разрешения. *Цель статьи* – выявить и обосновать возможности нуклеарного подхода для разработки системы подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в организациях СПО. *Методология.* При разработке методологической основы системы подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в организациях СПО мы опирались на положения Э. Г. Юдина. Автором выделено четыре уровня методологии: философский, общенаучный, конкретно-научный и конкретно-методологический. В рамках нашего исследования нуклеарный подход выступил в качестве конкретно-научной основы исследования. Нуклеарный подход позволил выявить нуклеарную структуру системы подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в организациях СПО, а также структуру готовности к данной деятельности, которая включает ядро и защитный пояс. В качестве ядра готовности выступили устойчивые качества личности будущих педагогов, в качестве защитного слоя их гибкие качества. *Заключение.* Нуклеарный подход позволил выявить стратегический ориентир процесса формирования готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности с учетом ее разработанной структуры нуклеарной структуры.

Ключевые слова: нуклеарный подход, воспитательная деятельность, подготовка к воспитательной деятельности, готовность к воспитательной деятельности, среднее профессиональное образование.

Savchenkov Alexey Viktorovich

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Professional Education Teachers Training and Subject Methods, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

NUCLEAR APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS OF THE SYSTEM OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR EDUCATIONAL ACTIVITIES IN ORGANIZATIONS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Problem and purpose. The article actualizes the problem of preparing future teachers for educational activities in organizations of secondary vocational education and the possibility of the nuclear approach as a specific methodological basis for its solution. The purpose of the article is to identify and substantiate the possibilities of the nuclear approach for the development of a system for preparing future teachers for educational activities in SVE organizations. *Methodology.* When developing the methodological basis for the system of training future teachers for educational activities in SVE organizations, we relied on the provisions of E.G. Yudin. The author has identified four levels of methodology: philosophical, general scientific, specific scientific and specific methodological. Within the framework of our research, the nuclear approach acted as a specific scientific basis for research. *Conclusion.* The nuclear approach made it possible to identify a strategic landmark in the process of forming the readiness of future teachers for educational activities, taking into account its developed structure of the nuclear structure.

Keywords: nuclear approach, educational activity, preparation for educational activity, readiness for educational activity, secondary vocational education.

Нуклеарный подход был разработан в рамках культурологии, в начале XXI в. появились исследования в педагогике и психологии (В. И. Долгова [1], О. А. Шумакова [3] и др.), где данный подход выступил в качестве методологической основы исследования. Нуклеарный подход – «это методологическое направление, позволяющее рассмотреть качество личности как ядро (знания и умения), а становление данного качества сопровождается развитием защитного пояса» [3, с. 20].

Нуклеарный подход позволяет рассмотреть структуру личностное качества в качестве ядра и защитного пояса. «Ядро концентрирует в себе нормы, стандарты, эталоны и правила деятельности, а также систему ценностей, выработанных в реальной истории данного этнического, профессионального и религиозно-культурного целого. Главная функция ядра – сохранение и передача самоидентичности личности, она обладает высокой устойчивостью и минимальной изменчивостью. Для сохранения ядра в процессе исторического развития возникает особый культурный защитный пояс. Он выполняет функцию фильтрующего механизма, пропускающего директивную информацию, идущую из ядра во все структуры социального организма, но отслеживающего

и поглощающего информационные импульсы, поступающие от социума» [2, с. 32–33].

Мы постарались адаптировать данную идею нуклеарного подхода применительно к нашему исследованию, что позволило нам разработать нуклеарную структуру готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности в организациях СПО. Ядром готовности к воспитательной деятельности выступает профессиональная устойчивость личности будущих педагогов, она в нашем исследовании представлена такими качествами личности, как устойчивая мотивация и ценностное отношение к педагогической деятельности, стрессоустойчивость, способность к саморегуляции и т. д. Ядро помогает личности сохранить устойчивость и минимальную изменчивость, а также личностную и профессиональную идентичность.

Защитный пояс готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности основан на профессиональной гибкости, которая представлена гибкими качествами личности будущих педагогов, такими как эмоциональный интеллект, эмпатия, преадаптация и т. д. Защитный пояс будущих педагогов позволяет им адаптироваться к изменяющимся условиям образовательной среды, повысить свои конкурентные возможности благодаря гибкости поведения и отказа от стереотипного и ригидного профессионального поведения. Защитный пояс готовности к воспитательной деятельности обладает динамичностью, позволяет будущим педагогам быть открытым для воздействия извне, что позволяет им успевать за изменяющимися требованиями педагогической профессии.

Устойчивые компоненты готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности позволяют выполнять ее стабильно и без срывов, на высоком уровне продуктивности. Гибкие компоненты позволяют будущим педагогам овладеть интеллектуальной и поведенческой гибкостью, что позволяет им подстроиться под условия неопределенности и динамичной изменчивости образовательной деятельности.

На основе анализа исследований, посвященных нуклеарному подходу и его возможностям в педагогике и психологии, мы разработали структуру готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности в организациях среднего профессионального образования, которая графически отражена на рисунке 1.

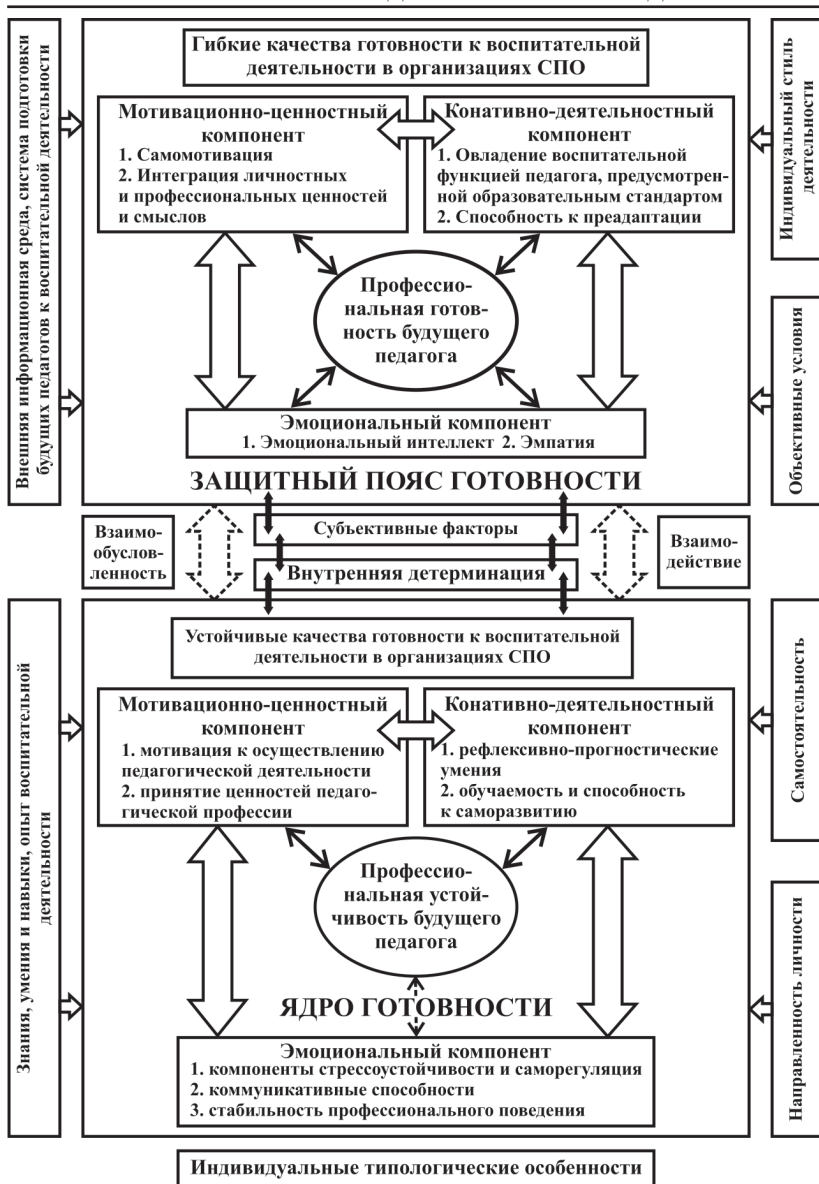


Рис 1. Нуклеарная структура готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности в организациях СПО

В рамках разработанной структуры я качестве ядра готовности выступает профессиональная готовность будущих педагогов к воспитательной деятельности, представленная мотивационно-ценностным, конативно-деятельностным и эмоциональным компонентами. В качестве внешних факторов, оказывающих воздействие на ядро готовности, выступают внешняя информационная среда, объективные условия общества, индивидуальный стиль деятельности педагога, самостоятельность, полученные знания и опыт педагогической деятельности. Данные внешние факторы и информация, связанная с ними поступает в ядро через защитный пояс. Этот пояс пропускает к ядру лишь необходимую и директивную информацию, она не должна противоречить ценностям и смыслам будущих педагогов, позволяет им быть открытым для внешних изменений и воздействий. На защитный пояс оказывает влияние образовательная среда, социальный заказ, тенденции в развитии психологической и педагогической науки.

Ядро и защитный пояс готовности будущих педагогов находятся во взаимодействии и взаимосвязи, они взаимно проникают и определяют успешность осуществления воспитательной деятельности в организациях СПО.

Подводя итоги данной статьи, отметим следующее:

1. Нуклеарный подход позволил выявить стратегический ориентир процесса формирования готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности с учетом ее разработанной структуры нуклеарной структуры.
2. Данный подход способствовал выявлению профессиональных и гибких качеств личности будущих педагогов как основы их готовности к воспитательной деятельности.
3. Обогадить процесс подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в организациях СПО за счет выявления гибких компонентов готовности к ней.
4. Обосновать структуру системы подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в организациях СПО.

Библиографический список

1. Долгова В. И. Инновационная культура: сущность и составляющие // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2001. № 2. С. 12–24.
2. Ракитов А. И. Новый подход к взаимосвязи истории, информации и культуры: пример России // Вопросы философии. 1994. № 4. С. 14–34.

3. Шумакова О. А. Профессиональная культура личности и опыт с позиций нуклеарного подхода // Психология, социология и педагогика. 2012. № 11 [Электронный ресурс]: URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/11/1319> (дата обращения: 22.09.2020).

УДК 37.013

Сидоркин Александр Михайлович

*PhD, декан факультета образования, Университет штата Калифорния
в Сакраменто, Соединенные Штаты Америки*

Я-ДЛЯ-ТЕБЯ: КРИТИКА ДИАЛОГА

Проблема. Статья посвящена анализу методологических подходов к изучению межличностных отношений, которые, по мнению автора статьи, являются основой процесса воспитания. *Целью* статьи является представление авторской точки зрения на необходимость объединения диалогического и монологического подходов к изучению диалога применительно к образованию. *Методология.* В основу анализа положены две теоретические концепции: Мартина Бубера и Михаила Бахтина, рассматривающих диалог как нечто большее, чем форму общения. *Результаты.* На основе анализа исследований по проблеме общения автор приходит к выводу, что на протяжении десятилетий педагоги недооценивали и игнорировали важность отношений как цели образования. Целью образования является поддержка трансформации от начального Я-для-Тебя отношения во множество других отношенческих конструкций.

Ключевые слова: методология, диалог, общение, отношения, воспитание, смыслы образования, цели образования.

Sidorkin Alexander Mikhailovich

*PhD, Dean of the Faculty of Education, California State University at Sacramento,
United States of America*

I-FOR-YOU: CRITICISM OF THE DIALOGUE

Problem. The article is devoted to the analysis of methodological approaches to the study of interpersonal relations, which, according to the author of the article, are the basis of the education process. *The aim* of the article is to present the author's point of view on the need to combine dialogical and monologic approaches to the study of dialogue in relation to education. *Methodology.* The analysis is bas on two theoretical concepts: Martin Buber and Mikhail Bakhtin, who view dialogue as something more than a form of communication. *Results.* Based on the analysis of research on the problem of communication, the author concludes that for decades educators have

underestimated and ignored the importance of relationships as the goal of education. The goal of education is to support the transformation from an initial self-for-you relationship into a multitude of other relationships.

Keywords: methodology, dialogue, communication, relationships, upbringing, meanings of education, goals of education.

Введение, постановка проблемы. Мартин Бубер и Михаил Бахтин описывают человеческое существование с точкой зрения противостояния между диалогическими и инструментальными (или монологическими) отношениями. Дихотомическая конструкция оказалась теоретически очень плодотворна. Однако побочные эффекты делают ее трудно применимой к образованию.

Цель. В этой статье предлагается критика теории диалога, которая может привести к иному, недиалогическому идеалу отношений. Для дальнейшего развития педагогики отношений нужно избавиться от диалогических иллюзий.

Методология и методы. Основное различие Бубера между *Я-Ты* и *Я-Оно* показало, как человеческое бытие может принимать разные смыслы в зависимости от отношенческого контекста [5]. Его идея сместила онтологию с сущностей к отношениям. По словам Бубера: «Я становлюсь через мое отношение к *Тебе*; когда я стал, я говорю *Ты*. Вся подлинная жизнь – это встреча» [5, с. 11]. Точно так же Бахтин утверждает: «Быть – значит общаться диалогически. Когда диалог кончается – все кончается [...] Все – средство, диалог цель. Один голос ничего не кончает и ничего не разрешает. Два голоса минимум жизни, минимум бытия» [1, с. 16]. Иначе говоря, онтологическая концепция диалога ставит диалогическое отношение в самый центр человеческого бытия.

Бубер и Бахтин рассматривают диалог как нечто большее, чем форму общения. В их представлении, диалог есть особый способ человеческого бытия, существенный и уникальный для человечества. Диалог представляет собой отношение, которое является целостным, непосредственным и взаимным. Диалог – это первичное отношение, то есть полнота человеческого существования находится между людьми, а не внутри изолированного «Я». Диалог – довольно редкое явление в обычной человеческой жизни. Он требует альтернативного типа времени, пространства и причинности; иными словами, диалог онтологически отличается от повседневной жизни. Диалог, думали они, это более истинная, более глубокая связь между людьми, которая требует взаимности и равенства позиций.

Онтология Бубера сразу же поставила перед ее автором проблему. Бубер скептически относился к возможности истинного диалога (отношения *Я-Ты*) в ситуации дисбаланса сил. Он об этом довольно ясно говорил в известной беседе с Карлом Роджерсом. Роджерс считал, что диалог между терапевтом и пациентом возможен, в то время как Бубер не соглашался:

У вас обязательно будет другое отношение к ситуации, чем у него. Вы можете делать то, что он не может. Вы не равны и не можете быть равны. У вас есть сверхзадача, которую вы приняли – добровольная сверхзадача задача удовлетворить его потребность и сделать больше, чем в нормальной ситуации. Но, конечно, есть пределы, [...] пределы простого человеческого взаимодействия. В ситуации простого человеческого взаимодействия я и мой партнер, так сказать, похожи друг на друга, находимся в одной плоскости. Я вижу, что вы хотите быть в одной и той же плоскости, но не можете. Есть не только вы, ваш образ мышления, ваш образ действий, есть также определенная ситуация [...] которая иногда может быть трагичной [...]. Вы не можете этого изменить [6, с. 162].

Бубер настаивал на том, что ситуация дисбаланса сил сама по себе предотвращает развитие диалогических отношений, потому что у терапевта есть определенный план помимо простого отношения к другому человеку.

Бахтин испытывал аналогичную трудность с понятием диалога. С одной стороны, он считает, что диалог вездесущ. Бахтин пишет, что каждый смысл проявляется только в соавторстве; каждое слово, произнесенное одним человеком, частично принадлежит кому-то другому. «Диалогические отношения – это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь, все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение» [1, с. 56].

С другой стороны, он утверждает, что это очень особый случай, спонтанный и непредсказуемый, требующий целого класса так называемых «пороговых» ситуаций. Как и Бубер, он хочет, чтобы диалог был одновременно высоким идеалом и основой человеческого существования. Но нельзя иметь и то и другое. Феномен либо уже всегда присутствует во всех формах человеческой жизни (например, в образовательных отношениях), либо это идеал, который по определению еще не достигнут большинством, и вообще недостижимый для некоторых.

Ошибка Бубера и Бахтина заключалась не во внимании к отношениям, а в том, что идеал ограничивался у них диалогом. Их теории

хорошо обосновывают фундаментальный тезис об онтологии отношений, но они менее полезны в прикладном смысле. Роджерс понимал, что терапевтические отношения имеют многие из тех же аутентичных межличностных характеристик, что и диалог, даже несмотря на то, что участники могут иметь разные планы и разные роли. Да, есть разница в повестках дня, когда у того, кто заботится, есть задача, которую нужно выполнить. Тем не менее, дисбаланс компенсируется тем, что выгоды непропорционально достаются именно пациенту. Отношения терапевт-пациент (как и педагог-ученик) асимметричны, но не инструментальны.

Бубер считал «Я-Оно» и «Я-Ты» первичными отношениями, но он не очень хорошо объяснил, что именно означает «первичное». Два смысла слова «первичный» это «первый» и «первостепенный, наиболее важный». В обоих смыслах этого слова отношения между матерью и младенцем более первичны, чем все другие виды отношений – как впервые пережитые человеком, так и в смысле самых важных и служащие фундаментом всех будущих отношений. Назовем это отношением Я-для-Тебя, следуя примеру Бубера, но отвергая его центральное утверждение.

Мы можем только догадываться, почему и как Бубер и Бахтин выпустили из виду отношения матери и младенца и даже не задумались о них. Слово «мать» встречается в тексте Я и Ты ровно три раза, и ни разу в существенном контексте. В книге «Проблемы поэтики Достоевского» Бахтина «мать» встречается дважды, и оба раза в цитатах из Достоевского [1, с. 84].

В начале XX столетия философия обходилась без матерей, вообще без женщин и без детей. Смещение возникало из-за недостатка внимания и знаний о женской модальности человеческого опыта, который тесно связан с опытом детства. Вместе с материнством философская антропология вынесла за скобки и детство. Считалось, что детство – это скорее недостаток, который необходимо преодолеть, чтобы стать полностью взрослым человеком. Образ диалога Бубера и Бахтина вызывает образ двух белых мужчинах, погруженных в глубокий разговор и не замечающих остального мира. Плачущее дитя не вписывалось в эту идиллию. Все остальное считалось у них средством достижения диалога как высшей цели. Ни одному из этих двух мужчин не приходило в голову, что фигуре матери с младенцем можно придать какое-либо философское-антропологическое значение. Это просто выходило за рамки их внимания и опыта. Тем не менее, человека нельзя понять без понима-

ния истоков его личности. К сожалению, именно это упущение делает их теории непригодными для реального мира.

Критика Эли Сагана была направлена против теории морали Фрейда, но она пригодится и нам для критики диалогизма. Суперэго, согласно Фрейду, выполняет три основные функции: самонаблюдение, совесть и поддержание идеала эго, который требует все большего и большего совершенства. Саган настаивает на различии между совестью и суперэго.

Суперэго по своей сути аморально, и может быть как аморальным, так и моральным. В рабовладельческом обществе суперэго узаконивает рабство. В расистском или сексистском обществе суперэго требует расизма и сексизма. А в нацистском обществе суперэго приказывает жить согласно идеалам геноцида [7, с. 9]. По словам Сагана, совесть, в отличие от суперэго, не должна ждать четвертого или пятого года жизни ребенка, чтобы проявится. Совесть берет свое начало в базовой ситуации материнской заботы, и идентификация с матерью или иным основным воспитателем играет важную роль в ее составе. Именно мать, а не отец, пишет Саган, руководит рождением совести, началом нравственности. Согласно Сагану, нравственность универсальна, поскольку основана на том же опыте материнской заботы.

Нравственность – ключевой регулятор отношений. Обратимся к теории в реляционной (отношенческой) личности представленной Андерсен и Чен в их статье 2002 года [2, с.619]. Значимые люди в нашей жизни имеют огромное влияние на наше личное развитие. Психологи традиционно изучают непротиворечивый компонент личности. Более того, многие психологи рассматривают развитие как движение от неорганизованного, бессвязного «Я» к более интегрированному, более связному «Я». Фактически, личность – это очень большая совокупность воспоминаний, представлений и когнитивных конструкций. Все они никогда не активируются одновременно. Вместо этого мы используем набор «реляционных я», сформированный по отношению к конкретному значимому другому. В семье вы в буквальном смысле совсем другой человек, чем со своими коллегами. Множественные Я вводят в действие различные типы отношений.

Есть много указаний на то, что, что мы разные в разных контекстах. Упомяну лишь одно недавнее исследование. Британский психолог Мириам Кошате-Райс и ее соавторы показали, что можно различать посты одного и того же человека, написанные для разных онлайн-групп [8]. Один и тот же человек использует разные слова, когда пишет для груп-

пы феминисток и для родительской группы. Это верно даже тогда, когда тема поста не имеет ничего общего с темой группы. Когда мы активируем одну часть нашей сложной идентичности, мы используем несколько иной язык. Это означает, что нам каким-то образом удастся «забыть» определенные слова и «вспомнить» другие слова и выражения в зависимости от того, кому мы пишем.

Как мы активируем то или иное реляционное «Я»? Это происходит через контекстные сигналы, запускающие трансференцию. Под трансференцией психологи понимают подсознательный акт переноса отношений от одного человека к другому. Другими словами, мозг может интерпретировать фигуру терапевта как фигуру отца, и пациент начинает разыгрывать свои отношения с отцом в своих отношениях с терапевтом. Мозг другого человека может интерпретировать терапевта как похожего на своего возлюбленного и разыграть такую модель отношений. Вот еще один пример: если у вас на прежней работе был противный коллега, вы найдете кого-то похожего на новом месте работы, и воспроизведете тот же паттерн отношений, даже если этот человек другой. Учителя, которые за свою карьеру узнали множество детей, делают то же самое: они превращают детей в реальные или воображаемые типы и воспроизводят с ними те же типы отношений.

Суть теории состоит в том, что новые отношения не строятся на пустом месте всякий раз при встрече нового человека или новой группы. Мозг активирует одно из ваших, ранее сформированных «Я», связанных с отношениями, вместе с паттерном отношений, который вы пытаетесь воспроизвести. То же самое происходит и с другим человеком. Андерсен и Чен не исследуют, как личностные отношения и связанные модели взаимоотношений меняются и развиваются на протяжении всей жизни. Поэтому они не несут ответственности за дальнейшее.

То, как мы вспоминаем предыдущие отношения для построения новых, одновременно эффективно и чревато потенциальными проблемами. Вы активируете конкретное реляционное «Я», имея дело с другим человеком и в другой ситуации. Ваш новый знакомый может быть совсем не похож на того, о ком он вам напоминает, и он не будет готов к установлению тех же отношений, которые вы для него вспомнили. Как и любая когнитивная схема, паттерн отношений часто не совсем соответствует действительности. Еще от Пиаже мы знаем о двух различных способах разрешения когнитивного диссонанса (несоответствия между ментальной схемой и реальностью). Один способ в том, чтобы изменить свою схему (аккомодация), а другой, чтобы заставить

реальность, чтобы соответствовать своей уже существующей схеме (ассимиляция). Это основа всего когнитивного развития. Реляционное “Я” по сути является когнитивной конструкцией, поэтому оно не является исключением.

Теория привязанности [4, с. 759] утверждает, что младенцы и маленькие дети формируют особый тип привязанности со своими матерями. Первичные человеческие отношения действительно универсальны для всех более или менее здоровых людей. Если они отсутствуют или очень ограничены, то вырастают люди, неспособные устанавливать все остальные типы отношений. (См. например, статью 2020 г в *The Atlantic*, “30 Years Ago, Romania Deprived Thousands of Babies of Human Contact” by Melissa Fay Greene, <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2020/07/can-an-unloved-child-learn-to-love/612253/>). Фактически, тип или качество самых первых отношений имеет сильное влияние на будущее реляционное здоровье человека. Подобно стволовой клетке, первичные отношения порождают все будущие виды отношений. Диалог Бубера и Бахтина – это лишь одна из дальних, вторичных и необязательных ветвей, который появляется только в зрелом возрасте и далеко не у всех. История человеческого развития – это в значительной степени история деления начальных отношений младенца и матери на множество различных видов. Все они вытекают из первичных отношений Я-для-Тебя, но их разнообразие и открытость к изменениям определяют здоровье отношений.

Деление реляционных паттернов под воздействием расширения круга общения – один из механизмов социального развития человека. Однако и отношения с одним и тем же человеком также не остаются постоянными. Отношения маленького ребенка с матерью изменяются. Винникотт ввел термин «достаточно хорошая мать» [9]. Он показал, что мать не должна быть идеальной. Мать должна начать недосматривать за ребенком в каких-то терпимых пределах, чтобы постепенно освободить ее от нагрузки всеобъемлющего ухода. Для младенца мир начинается с состояния, когда все его потребности удовлетворяются немедленно. Но ребенок должен научиться жить в несовершенном мире, где нужно ждать, делать что-то самому, уважать границы других людей и избегать опасностей. Матери не могут поддерживать безраздельного внимания к младенцу, и должны постепенно снижать уровень ухода и, таким образом, повышать степень независимости. Постепенное прекращение ухода – основа здоровых отношений между матерью и ребенком. А иначе зачем тебе самому завязывать шнурки, если кто-то всегда будет завязыв-

вать их за тебя? Опять же самые первые отношения эволюционируют – как в отношении с матерью, так и при переносе на других людей.

Обсуждение результатов. Воспитатель дошкольного учреждения сначала кажется ребенку другой версией матери или няни. Однако по мере развития отношений ребенок должен понимать, что тут нечто иное. Воспитательница ведет себя не так как мать. Во-первых, за ее внимание идет конкуренция со стороны других детей. Во-вторых, существуют правила поведения. В-третьих, эти отношения с педагогом опосредуются занятиями. Новые отношения не безусловны. Чтобы эти отношения работали, ребенок должен платить определенные взносы: следовать правилам и выполнять учебную работу. Новые отношения сохраняют первоначальную структуру связи, и в то же время приобретает новые слои и значение. Появляется новый паттерн. Это еще один член семейства отношений «Я-для-Тебя». Отношения с первым учителем будут влиять на ваши отношения с формальной властью и с более крупными организациями в течение всей остальной жизни. Способность принимать внешние правила и при этом сохранять независимость происходит именно из этого опыта. Дошкольное учреждение и начальная школа – это первые официальные учреждения, с которыми сталкивается ребенок. Подобно тому, как значимые другие создают модели отношений, передаваемые новым значимым другим, дошкольное учреждение и школа создают другой тип модели. Дети переносят ранний социальный опыт в школе на будущие встречи с более крупными учреждениями. Если в школьные годы они испытывают одиночество и разочарование, то именно этого они будут ожидать от своего места работы и от любой официальной структуры. Если они по-настоящему счастливы в детском саду, то будут стремиться к тому же в будущих социальных системах. В определенной степени эти модели отношений становятся само-реализующимися пророчествами. Если вы что-то ищете, то скорее всего именно это и найдете. Отношения с воспитателем детского сада основаны на отношениях матери и ребенка и служат основой для всех дальнейших отношений с человеком, который заботится о ребенке, но не является членом семьи.

В предпододростковом и подростковом возрасте для большинства детей отношения со сверстниками начинают доминировать в повестке дня их развития. Понимание правил дружбы и групповой динамики, сложное взаимодействие между формальной организацией и неформальными нормами и обязательствами перед сверстниками закладывают основу для будущей способности работать, а также создают предпосылки

для гражданской активности. Роль педагогов меняется. Они становятся одним из многих реляционных партнеров и должны уметь распознавать конфликтующие и часто сложные миры отношений, в которых их ученики действуют и растут. В старших классах учащиеся начинают видеть дальше привычного и непосредственного мира отношений со школьными друзьями и преподавания. Они начинают понимать, что большой мир может отличаться от мира школы, спорта и друзей. Их школьная идентичность может меняться в лучшую и в худшую сторону. Люди, которые никогда не перерастают подростковые стратегии взаимоотношений, продолжают бороться за авторитет и влияние на среди коллег, не видя и не понимая больших целей организации, в которой они работают.

Не буду настаивать на том, что приведенное выше описание является полным или точным. Моя цель здесь более ограничена: показать, что школьные годы важны для развития репертуара отношений. Сложные паттерны взаимоотношений здорового и активного взрослого не могут возникнуть без последовательного увеличения паттернов взаимоотношений. Паттерны произрастают друг из друга, но при этом качественно отличаются друг от друга. Они создают необходимый для каждого взрослого набор различных «Я» в отношениях, которые можно активировать в различных контекстах отношений. Не будет преувеличением сказать, что овладение искусством человеческих отношений может быть более важным, чем овладение математикой. Таким образом, построение отношений – это самостоятельная и очень важная цель образования.

На протяжении десятилетий педагоги недооценивали и игнорировали важность отношений как цели образования. Почему? В основном из-за эволюционно заданного слепого пятна в человеческом сознании. Анализ отношений отнимает у нашего мозга столько ресурсов, что мы приспособились делать большую часть его на бессознательном, интуитивном уровне. Мы буквально потеряли способность видеть существенную часть отношений. Кроме того, нам не хватает инструментов измерения и описания отношений.

Чтобы преодолеть эволюционное слепое пятно, нам нужна теория. В общем, теория – это то, что позволяет нам видеть ранее невидимое. Бубер и Бахтин помогли нам увидеть невидимый мир отношений. Направление их поиска было правильным, но их оптические приборы не сработали. Они ошибочно приняли что-то очень специфичное–диалог–за общее и универсальное.

Одним из основных следствий приоритизации диалога является то, что он способствует эксклюзивным практикам. Надо сказать, что и многие другие теории не проходят проверку на инклюзивность. Например, теория когнитивного развития Пиаже игнорирует тот факт, что большинство взрослых, не принадлежащих к белому среднему классу, никогда не достигают формально-оперативной стадии когнитивного развития [2]. Теория Эриксона также смещена в пользу образа европейца и мужчины. Теория нравственного развития Кольберга, похоже, не работает за пределами Северной Америки и Западной Европы и плохо работает для женщин. Выготский и многие другие психологии развития сталкиваются с той же проблемой. То же самое можно сказать о великих философских мировоззрениях от Канта до Ницше, от Платона до Ролза. Концепция подлинности Чарльза Тейлора, психоаналитические теории личности, почти все известные мне определения человеческой сущности не проходят проверку на инклюзивность.

Диалог эксклюзивен, потому что он исключает маленьких детей и умственно нетипичных людей. Он также исключает те культуры и субкультуры, которые не разделяют европейского восторга по поводу диалога и не стремятся к диалогу с посторонними. Диалог – это неудачный кандидат на основание для человеческой солидарности. Его использование в образовании ограничено. Корни диалогизма лежат в допущении Просвещения об универсальности опыта взрослого человека. Однако только переживания, связанные с материнской заботой поистине универсальны, поскольку они определены нашей биологией. Человеческие дети рождаются недоношенными по сравнению с другими млекопитающими. Это обстоятельство делает обязательным длительный период ухода, который требует типа отношений Я-для-Тебя. В свою очередь такой тип отношений делает этику и все другие типы отношений возможными.

Заключение. Мы, люди, часто определяем себя с точки зрения наших способностей: способности говорить, действовать, творить, думать, чувствовать, осознавать себя, проявлять свободную волю. Очевидно, что дети постепенно развивают у себя такие способности, поэтому из развитие кажется естественным движением к полноценности. На протяжении тысячелетий человечество находилось под сильным впечатлением от своих собственных способностей по сравнению со способностями животных, «дикарей», маленьких детей и умственно отсталых людей. Гордое собой взрослое человечество выработало привычку понимать себя с точки зрения способностей в отличие от назван-

ных групп. Человеческий идеал часто состоит из списка способностей. Но у некоторых из нас любая способность из списка может отсутствовать или быть сильно ограничена. Человеческое развитие не только идет разными путями, но также может пойти не туда или вообще остановиться. Те, у кого отсутствуют способности, будут исключены из человеческой семьи или будут считаться не вполне людьми. Мы уже много раз шли по этому пути и в результате относились к другим как к не совсем людям. Отказывали другим в человековости, мы сами теряли ее неоднократно.

Сосредоточение внимания на отношении «Я-для-Тебя» создает принципиально иную реальность для образования. Я-для-Тебя предлагает модель отношений, которая начинается с общей точки материнской заботы, и разветвляется на множество различных путей, где диалоги является только одним из возможных путей. «Я-для-Тебя» – это не только отправная точка безусловной заботы, но и мера, которую можно применять ко всем другим отношениям. Целью образования является поддержка трансформации от начального Я-для-Тебя отношения во множество других отношенческих конструкций. Это также преобразование энергии взаимоотношений в расширение знаний детей о мире. Всякое познание глубоко социально. Познавать мир – значит познавать его глазами других людей.

Библиографический список

1. Бахтин М. Собрание сочинений в семи томах. Том 6. «Проблемы поэтики Достоевского». М.: Литрес, 2017.
2. Andersen S. M., & Chen, S. The relational self: an interpersonal social-cognitive theory. *Psychological review*. 2002. № 109(4). 619 pp.
3. Ashton P. T. Cross-cultural Piagetian research: An experimental perspective. *Harvard Educational Review*, 1975. № 45(4).
4. Bretherton I. The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental psychology*. 1992. №. 5. 759 pp.
5. Buber M. *Thou and I*. Translated by Ronald G. Smith. New York: Scribner's, 1958; New York: Collier Books, 1987.
6. Buber M.. *The Knowledge of Man*. Translated by Alan Udolf and Ronald G. Smith. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press International, 1988. 162 pp.
7. Eli Sagan F., *Women and Morality*. New York: Basic Books, 1988. P 9.
8. Koschate-Reis M., Dickens L., Stuart A., Naserian E., Russo A., Levine M. Predicting a Salient Social Identity from Linguistic Style. *PsyArXiv*. 2019. doi:10.31234/osf.io/zkunh
9. Winnicott D. W. *Playing and reality*. Psychology Press, 1991.

УДК 37.01

Смирнов Сергей Алевтинович

*Доктор философских наук, ведущий научный сотрудник,
Институт философии и права СО РАН, Новосибирск, Россия*

О ПАРАДИГМАХ В ВОСПИТАНИИ. ВЗГЛЯД АНТРОПОЛОГА

В статье вводится представление о трех парадигмах в воспитании. Процесс воспитания, понимаемый как процесс формирования структуры личности с ее уникальной архитектурой, может быть представлен в трех парадигмах. Первая парадигма (коллективистски-социальная) предполагает доминирование внешнего относительно конкретного индивида плана социальных и культурных образцов, которые должен осваивать конкретный человек. Вторая парадигма (либерально-индивидуалистская) ставит акцент на доминировании отдельного субъекта, персоны, опирающейся на самостоятельное принятие решений. Третья парадигма опирается на идею самоопределения человека относительно жизненного предназначения и выстраивания сугубо личностной антропологической навигации. Автор показывает кризис первых двух парадигм в современной ситуации обвала культурных образцов и разрушения институтов и каналов их трансляции и необходимость выстраивания институций новой, третьей парадигмы, которая всегда проблематична, как проблематичен всегда сам феномен личности, остающийся тайной и не доступный объектному описанию, но открытый для участного и причастного поступка, совершаемого конкретным субъектом действия.

Ключевые слова: воспитание, парадигма, личность, воспитание как процесс, субъект воспитания.

Smirnov Sergei Alevtinovich

*Doctor of Philosophy, Leading Research Fellow, Institute of Philosophy
and Law SB RAS, Novosibirsk, Russia*

ABOUT PARADIGMS IN EDUCATION. ANTHROPOLOGY'S VIEW

The article introduces the idea of three paradigms in education. The process of up-nourishment, understood as the process of formation of the personality structure with its unique architectonics, can be represent in three paradigms. The first paradigm (collectivist-social) presupposes the dominance of a plan of social and cultural patterns external to a specific individual, which a specific person must master. The second paradigm (liberal-individualistic) puts emphasis on the dominance of a separate subject, a person, based on independent decision-making. The third paradigm is bas on the idea of human self-determination regarding life purpose and building a

purely personal anthropological navigation. The author shows the crisis of the first two paradigms in the current situation of the collapse of cultural samples and the destruction of institutions and channels of their transmission and the need to build institutions of a new. Third paradigm, which is always problematic, how problematic is always the very phenomenon of personality, which remains secret and not accessible to object description, but open to a participatory and participatory act performed by a specific subject of the action.

Keywords: education, paradigm, personality, education as a process, the subject of education.

Понятийная рамка. Есть такие феномены в нашей жизни, о которых все думают, что их хорошо понимают и считают себя специалистами. И каждый готов относительно их дать совет. К таким феноменам относится и воспитание. Мы все дети и родители и потому полагаем, что мы знаем, что значит воспитание, что значит воспитывать, как воспитывать. При этом в наших представлениях о воспитании мы допускаем разного рода крайности и редукции, которые, если их не преодолеть, могут загнать нас в ловушки самомнения и самоуспокоения.

Для того, чтобы не страдать от нарциссизма, от самолюбования собственными представлениями, необходимо провести очистительную, рефлексивную, методологическую работу. Этому и посвящена данная статья.

Для понимания нашей ситуации, в которой мы все оказались, необходимо пройти по базовым рамочным принципам и опорам, крепящим воспитание как институцию и как процесс. Последний понимается как формирование феномена личности. Вне зависимости от систем и моделей такой смысл воспитания охватывает все содержание процесса. И этим он принципиально отличается от процессов обучения и развития, хотя безусловно переплетается с ними. Но Л. С. Выготский был прав, утверждая, что образование личности выступает «необходимой предпосылкой» для культурного развития человека, означающего процесс овладения им собственным поведением. Развитие той или иной функции всегда производно от развития личности в целом и обусловлено им. Личность развивается как целое, что позволяет ей овладевать той или иной культурной формой [2, с. 316]. В этом плане воспитание как формирование (образование, складывание) личности как базовой архитектуры человека является более рамочным относительно его раз-

вития и обучения. Если рухнет процесс воспитания, то рухнет и процесс обучения.

Такое понимание кажется нынче банальным. Но потому и кажется банальным, что схватывает привычный и много раз проговоренный смысл и суть уникального феномена – феномена личности. Но на проверку оказывается, что не все так банально и не все так привычно.

В рамках данного процесса личностного образования (как формовки неорганического тела, структуры личности, имеющей свою архитектуру) я бы выделил как минимум три воспитательных парадигмы, принципиально отличающиеся друг от друга.

Парадигма первая – коллективистски-социальная.

Эта парадигма может быть хорошо проиллюстрирована на примере нашей страны.

У нашей конференции, кстати, есть хороший повод – 50 лет кафедры педагогики и психологии исторического факультета (в 70-е годы она называлась по-другому). Ее расцвет пришелся и на расцвет советской системы воспитания. На чем эта система основывалась? Она основывалась на допущении ряда постулатов.

Постулат первый. Вне отдельного индивида должна быть положена система социальных и культурных образцов, на которые должен равняться в своем социальном развитии конкретный индивид. Эта система образцов выращивается, описывается и выкладывается в библиотеке культуры, и далее транслируется от поколения к поколению. Эти образцы «живут» как на живых носителях («Ворошилов – первый красный офицер»), так и на литературных персонажах (Павка Корчагин, Овод).

Согласно этой парадигме воспитание выстраивается как процесс трансляции и освоения (инкультурации) образцов мышления и действия от поколения к поколению, по принципу исторической эстафеты. За каналы трансляции образцов отвечают определенные институции (школа, семья, детские дома, интернаты, клубы, дома культуры и проч.). Культурным практикам трансляции образцов обучают специалистов. Этим занимались соответствующие институции (вузы, школы, кафедры, центры обучения и подготовки и проч.).

Постулат второй. Для воспроизводства образцов необходимы каналы трансляции образцов, выстраиваемые через организацию совместных детско-взрослых посреднических коллективных действий (например,

коммунарское движение, кружки самодеятельности, кружки технического творчества)¹.

Постулат третий – наличие институтов, занимающихся воспроизводством образцов. Это школы, дворцы пионеров, дома культуры, библиотеки, система кружков и секций, пионерские и комсомольские организации.

При такой парадигме выдерживался в качестве незыблемого институциональный принцип: социальный образец лежит вне индивида, и этот образец первичен. Каждый индивид рассматривается не как самостоятельный субъект действия, а как функция, единица, «гуляющая» по социальной субстанции. Каждая единица должна равняться на эти образцы и им соответствовать. Акцент и первичность действия ставится на социальной среде, на системе образцов, а не на конкретной личности, не на том, что она желает, а на том, что требует образец.

Поэтому первичным в этой модели был всегда коллектив, социальная, референтная группа, с которой должен был идентифицировать себя конкретный социальный индивид.

Но за саму привязку индивида к образцам отвечали не просто соответствующие институты, а специальные организации, проводящие коллективную, и в ее рамках, формирующую деятельность. То есть деятельность, в рамках и посредством которой и осуществлялась формовка, лепка конкретных личностных форм поведения, соответствующих внешнему идеологическому заданию². Этим в Советском Союзе занимались пионерия, комсомол, партия. Это были идеологические и тоталитарные организации. Но прежде всего они играли роль коллективных

¹ Например, мой отец, будучи инженером-авиастроителем, конструировавшим военные самолеты на Чкаловском заводе, вел вечерами авиамодельный кружок, на котором местные пацаны, зачастую не будучи отличниками в школе, делали модели самолетов и потом запускали их в небо. Тем самым инженер с завода, не будучи педагогом и возрастным психологом, выполнял важнейшую задачу по воспитанию подрастающего поколения. И таких были тысячи.

² Такого идеологического жаргона не избежал даже Л. С. Выготский, обосновывавший в свое время системуковки и перековки, переплавки людей [1]. А новая наука психологии, обосновывающая идею культурного развития человека, овладевающего своим поведением, и идею перековки, переделки человека, придет на смену старой, также, как и новый человек придет на смену старому, ветхому Адаму. Само представление о людях как о материале, из которого можно лепить, ковать, плавить и переплавлять, формировать, изготавливать некие человеческие формочки, связано, разумеется, с промышленной революцией, индустриализацией, в которой люди так же, как и промышленные изделия, выплавлялись в социальных печах, а сама доменная печь становилась огромной метафорой большой социальной фабрики.

инкубаторов, через трубу которых должен был проходить каждый индивид, что становилось если не гарантией, то условием того, что социальный образец на него «сядет», будет усвоен.

Разумеется, без выбраковки человеческого материала не обошлось. Не обошлось и без имитации. Многие имитировали, подлаживались под систему внешних норм, становились номенклатурой, конъюнктуращиками. Но лучшие представители новых поколений истово верили в идеалы коммунизма и действительно строили свою жизнь по примеру советских героев («делать жизнь с кого – с товарища Дзержинского!»).

Например, методолог Г. П. Щедровицкий на примере своей жизни показал то, как он, будучи сыном крупного советского руководителя, действительно верил в строительство социализма, как и его отец. И настолько был убежден в этом, что не разделял слова и дела. Он был личностным монолитом, сплавом личности, слова и поступка. И потому стал в итоге белой вороной, в коллективе не понимали его ригоризм и корчагинский порыв, он был часто в своих поступках просто не уместен. И потому настоящий коммунист Щедровицкий постепенно становится социальным изгоем, его выгоняли с работы и выперли из партии [11]. Здесь важно отметить, что именно разрыв между книжными идеалами, которые он почерпнул с детства, и которые были положены первыми христианами-коммунистами, и реальной «коммунальностью» (законы которой потом описал А. А. Зиновьев), реальной социальной средой, становился ключевым разрывом в деле самоопределения личности.

Итак, при такой парадигме воспитания ключевым требованием выступает, с одной стороны, наличие работающей системы социально-культурных образцов, с другой – принятие их конкретным индивидом. В практиках коллективных социально значимых дел эти образцы становились живыми паттернами поведения. И за то, чтобы каналы трансляции образцов работали, отвечали специальные институции и люди.

Разумеется, ключевую роль в этих институциях играл идеологический и репрессивный аппарат, занимающий в такой дисциплинарной матрице ключевое место. Но этот вопрос мы здесь обсуждать не будем.

Понятно, что при такой модели не встает вопрос о самостоятельности личности, ее субъектности. Каждый должен был встроиться в эту социальную машину, ей соответствовать и как-то действовать – кто честно, а кто нет. Но именно такое испытание каждого в этой дисциплинарной машине делало свое дело – несмотря на отсутствие каких-то специ-

альных культурных практик по формированию личности, последние проявлялись именно благодаря такой институционально выстроенной ситуации испытания. И тем самым можно говорить, что модель работала, благодаря ей формировались целые поколения социально сильных, целеустремленных людей, живых носителей социальных и культурных образцов (разумеется, вполне определенных). Модель работала. Разумеется, как я уже сказал, не без выбраковки человеческого материала. Брака было много. Но я готов согласиться с А. А. Зиновьевым, который считал, что во многом благодаря тоталитарной, сталинской машине сформировались поколения советских людей, благодаря которым страна выиграла в страшной войне, причем войне на два фронта – против фашизма и против ГУЛАГа [4].

Парадигма вторая – либерально-индивидуалистическая.

Совсем иная парадигма воспитания была выработана в развитых западных странах, большей частью, в англосаксонской протестантской культуре. Она основана на иных допущениях, но при сохранении исходного базового тезиса о формировании личности. Только сама личность и ее формирование понимаются здесь по-другому.

Для англосаксонской модели воспитания главной ценностью выступает личность, понимаемая не в духе православно-христианской традиции (личность как органон, формируемый человеком в течение жизни посредством духовных практик богообщения), а в духе персонализма – личность есть любой отдельный индивид (personality), чья персона охраняется законом. Личность выступает главной формой частной собственностью, за которую отвечает сам человек, на территорию которой не имеет права заходить ни один внешний человек, будь то педагог, воспитатель, или даже президент. А потому вокруг нее создается среда возможностей, а сама личность выбирает себе траекторию развития. При этом либеральные ценности (и главная – свобода личности) выступают главным внешним ценностным ориентиром и незабываемым оплотом.

Это не означает, что в такой модели отсутствует система внешних паттернов. Как раз наоборот – внешняя среда представляет человеку целую галерею образцов того, как тот или иной герой добился всего сам. Разного рода истории успеха и личной профессиональной карьеры окружают среднего американского гражданина. И у него создается впечатление, что он действительно творец своей личной судьбы.

Прерванная традиция. Надо заметить, что исторически идея человека понималась и связывалась античными и христианскими авторами

с идеей пайдеи (*παῖδεία*), то есть с процессом образования (формирования) человека, в основе которого лежал формообразующий принцип, принцип формовки и складывания личности человека [6; 7]. В античности это становление строилось на основе подражания (мимезис) культурным образцам, вырабатываемым культурой и закладываемым затем в культурную память (в музеи и библиотеки). Например, тексты Гомера выступали образцами-лекалами, на которые равнялось все обучение, а в христианской культуре это подражание понимается как подражание главной личности главного педагога – Иисуса Христа, чей пример жертвенности становится образцом для подражания [7].

Идея формирования человека, его личности, заложена во все европейские языки и культуры. Немецкое *Bildung* так и понимается как строительство, формирование человека, его структуры личности [9].

Понятно, что идея образования-пайдеи связана с тем, что образование как формирование связывалось с необходимой идеей подражания культурным образцам. Несмотря на разницу античной и христианской культур и базовых текстов, сам подход был единым – каждое новое поколение должно было проходить процесс инкультурации через приобщение к культурным образцам, воплощенным в артефактах и текстах, хранящихся в соответствующих священных культурных местах – Храме, Театре, Библиотеке, Музее, Университете.

Но второе важнейшее качество пайдеи было связано с тем, что такое приобщение к культурным образцам выстраивалось как процесс, совершаемый учеником посредством *личностного усилия* при сопровождении учителя-педагога, и оба при этом осуществляют особую антропопрактику заботы о себе и о другом.

Образовательная и педагогическая практика античного грека или христианина, разумеется, не сводилась к процессу передачи знаний и формирования у него компетенций. Прежде всего пайдея предполагала усилие личности по формовке себя самой, преодолевающей себя, ветхого, слабого и грешного. Человек обязан был совершать заботу о себе, а педагог обязан был выстраивать ситуацию двойной заботы – заботы о заботе. Педагог заботился о том, чтобы ученик заботился о себе. Урок и в целом пространство школы как институции становилось таким пространством заботы, равно как место обитания человека и самое святое место, Храм, в целом становились таковыми местами заботы о каждом человеке при соответствующем встречном действии – заботы о себе.

Проблемная ситуация. Стратегия шанса. Сейчас ситуация изменилась кардинально. Храмовые места и практики в городах были скрыты.

Духовные практики заботы о себе институционально не выстроены. Храмы позволяют себе одновременно проведение и литургий, и концерты рок звезд, и парады мод. А после развала Советского Союза обе цивилизационные модели (западная, либеральная и советская, коллективистская) фактически сошли на нет. Обе переживают кризис. А исторически первая культурная пайдейя существует лишь в описаниях, в книгах. Живых носителей пайдейи нет, поскольку античный горизонт ушел.

Главным признаком кризиса выступает то, что вся система культурных образцов и паттернов поведения перестала быть таковой, то есть ориентиром и опорой. Подверглись коррозии каналы трансляции образцов. Подверглось уничтожению главное – представление о воспитательной *норме*, представление о том, что есть воспитание и что есть воспитанность. Поскольку сами представления о норме, то есть идеале совершенства (совершенной личности), перестали работать. В обеих системах сама практика подражания образцам (коллективистским или либеральным) перестала работать. Каждая – по своим причинам.

В этой ситуации все более актуальной становится выращивание новой парадигмы воспитания, которую условно можно назвать «навигационно-личностной».

Строго говоря, феномен личности, введенный в культуру с начала христианства (античная культура феномена личности не знала), все же постепенно стал заменяться иными феноменами – субъектом, персоной, индивидом. Ни то, ни другое, ни третье не заменяет феномена личности. А именно формирование (формовка, лепка, складывание образа, живого органа) тела личности выступает главным показателем самого феномена воспитания, основанного на культурных традициях и активном сознательном и ответственном принятии самим человеком своего призвания и предназначения.

Поскольку личность и сочетает в себе два ключевых момента – принятие культурного задания извне и формовка ответственного отношения и личностной позиции, личного усилия, изнутри. Эти два момента не могут быть заменены никаким компетентностным подходом, никаким обучением (зачастую в этом месте обучение и воспитание начинают отождествляться, что не верно).

Но такое формирование органа личности, его «живого, органического деятельностного тела», о чем активно писал и говорил Э. В. Ильенков [5], реально лишь в третьей парадигме, собственно навигационно-личностной. В первых двух все же феномен личности отсутствует, несмотря на декларации. Все же первая парадигма включает

человека в дисциплинарную модель, в которой он, проходя испытание, переживает личностный метаморфоз. Но за процесс он сам целиком не отвечает. Ему уже задают внешние социальные правила игры. Колея уже ему протоптана.

Во второй, либеральной парадигме, при всех декларациях об уважении к личности и свободе, последнее трактуется весьма определенно – свобода как право принятия определенной модели и ценностей западной либеральной модели. А при всеобщем увлечении свободой эта модель получила бумерангом свою противоположность – при всеобщей и тотальной свободе разрешается все, в том числе и отказ от базовых христианских ценностей, от классической семьи и брака, в том числе разрешение гомосексуальных браков и тоталитаризм меньшинства. А началось все с того, что западный человек отказался от Бога в пользу личности. А если Бога нет, то ... Свобода была редуцирована до права отдельного индивида на любое желание, а сам человек становится такой машиной желания.

Идея личностной навигации в итоге была воплощена в практике выстраивания личностных образовательных траекторий. За сопровождение человека по траектории отвечает особый институт тьюторства [3; 8].

Тьюторство как практика сопровождения обучающегося и ведения (выстраивания) его личностной траектории – весьма древнее занятие, корни которого некоторые исследователи находят в античности [3]. Тем не менее реально такая практика стала возможной в условиях развития глобальных сетей и коммуникаций, позволяющих ученику выстраивать личностную навигацию по городу и миру.

В России такая практика выстраивания траекторий сводится лишь к возможности ученика выбирать кружки и факультативы в пределах образовательного учреждения и воплощается в так называемые индивидуальные образовательные программы. Но в силу институциональных ограничений школа фактически до сих пор не готова к тому, чтобы в ней была введена позиция тьютора и была возможна полноценная практика выстраивания личностных траекторий. В этом плане индивидуализация обучения, выстраивание траекторий и тьюторское сопровождение возможны разве что в формате дополнительных образовательных программ, то есть частично, как дополнительная опция, и в рамках частных образовательных центров и центров развития по заказу родителей. В ситуации господства дисциплинарных матриц и наличия жестких требований контроля и надзора выстраивание личностных траекторий развития ученика в принципе невозможно в пределах школы или вуза. Но даже

такая неполноценная тьюторская практика сопровождения и выстраивания траекторий до сих пор позиционируется как модель *альтернативного образования* как в России, так и в западных странах [3]. Удивительно то, что во всех мировых образовательных моделях в разных странах человек, его личность, его возможность стать самим собой, сама возможность выстраивания им собственного пути становления и развития посредством различных антропопрактик заботы, до сих пор выглядит как альтернатива массовой школе (средней и высшей). Человек в школе отсутствует. Присутствует функция. Причина очевидна – в массовой школе не может быть иной модели, кроме как дисциплинарной матрицы и конвейера. Формирование личности ученика, заложенное в качестве базового формообразующего принципа в образовании, на самом деле выступает альтернативой системе официального образования, которое, казалось бы, по определению должно обеспечивать реализацию этого принципа.

Это означает, что нам еще предстоит долго выращивать новую парадигму воспитания, в которой наконец-то обретет свою реальность главный феномен воспитания – личность человека.

Библиографический список

1. Выготский Л. С. Социалистическая переделка человека // Человек. 2016. № 4. С. 122–131.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Том 3. Проблемы развития психики. Москва: Педагогика, 1983.
3. Гордон Э., Гордон Э. Столетия тьюторства. История альтернативного образования в Америке и Западной Европе. Ижевск: ERGO, 2008.
4. Зиновьев А. А. Исповедь отщепенца. Москва: Вагриус, 2005.
5. Ильенков Э. В. Философия и культура. Москва: Политиздат, 1991.
6. Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека. Пер. с нем. М. Н. Ботвинника. Москва: «Греко-латинский кабинет» Ю. А. Шичалина. 1997.
7. Йегер В. Раннее христианство и греческая пайдейя. Воспитание античного грека. Пер. с нем. М. Н. Ботвинника. Москва: «Греко-латинский кабинет» Ю. А. Шичалина. 2014.
8. Ковалева Т. М. Тьюторство как антропопрактика // Человек.RU. Гуманитарный альманах. 2016. № 11. С. 71–81.
9. Полякова М. А. Место *cura sui* в западных концепциях образования (*παιδεία*, *humanitas*, *Bildung*) // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия IV: «Педагогика. Психология». Выпуск 3 (38). 2015. С. 80–93.
10. Смирнов С. А. Пентеконтера Георгия Щедровицкого // Человек.RU. Гуманитарный альманах. 2020. № 15. С. 54–99.
11. Щедровицкий Г. П. Я всегда был идеалистом. Москва: «Путь», 2001.

Фурьева Татьяна Васильевна

Доктор педагогических наук, заведующая кафедрой социальной педагогики и социальной работы, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, Красноярск, Россия

Фурьев Евгений Адольфович

Кандидат биологических наук, доцент кафедры высшей математики и компьютерного моделирования, Красноярский государственный аграрный университет, Красноярск, Россия

**ПЛЮРАЛИЗМ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ
В ПЕДАГОГИКЕ ДЕТСТВА: АНАЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС**

Статья направлена на поиск методологических подходов, позволяющих изучить детство как целостное социально-педагогическое явление, развивающееся в изменяющиеся социальные условия. В основу положен антропологический подход, учитывающий единство философской, психологической и биологической сущности современного ребенка. *Целью* статьи выступает анализ антропологической методологии на примере зарубежной педагогики дошкольного детства. *Методология и методы* исследования базируются на работы видных западных ученых, представленных в философско-антропологических, биоантропологических и социально-психологической концепций. Используется дескриптивный, сопоставительный и сравнительный анализ фундаментальных трудов. *Результаты исследования.* Исходная методологическая позиция исследователей био-антропологического толка в анализе социального воспитания (поведения) детей сводится к утверждению о существовании в жизни каждого индивида критических стадий, преодоление которых требует особого приспособления к окружающему миру. Речь идет о формировании так называемой «социальной интеллигентности», т. е. умений успешного преодоления возникающих препятствий на пути к собственной цели, развитию способностей манипулирования другими. Представители антропологической педагогики детства экзистенциально-феноменологического толка справедливо усматривают в основе генезиса самосознания личности ребенка, формирования образа «я» его собственный телесный опыт, точнее – отношение к нему. Социальнопсихологическая парадигма позволяет выявлять комплекс взаимосвязей, взаимовлияний окружающей среды и ребенка, находящихся в постоянном развитии и изменении. *В заключении* делается вывод о необходимости обращения к метанаукам с целью понимания современного детства.

Ключевые слова: методология, образование, воспитание, антропология, личность, ребенок

Furyaeva Tatiana Vasilievna

*Doctor of Pedagogy, Head of the Department of Social Pedagogy and Social Work,
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafieva,
Krasnoyarsk, Russia*

Furyaev Evgeny Adolfovich

*Candidate of Biology, Associate Professor of the Department of Higher Mathematics
and Computer Modeling, Krasnoyarsk State Agrarian University,
Krasnoyarsk, Russia*

PLURALISM OF ANTHROPOLOGICAL METHODOLOGY IN PEDAGOGY OF CHILDHOOD: ANALYTICAL DISCOURSE

The article is aimed at finding methodological approaches that allow studying childhood as an integral social and pedagogical phenomenon that develops in changing social conditions. It is based on an anthropological approach that takes into account the unity of the philosophical, psychological and biological essence of a modern child. *The purpose* of the article is to analyze anthropological methodology on the example of foreign pedagogy of preschool childhood. *The methodology and research methods* are based on the work of prominent Western scientists presented in philosophical-anthropological, bioanthropological and socio-psychological concepts. Descriptive, comparative and comparative analysis of fundamental works is used. *Research results*. The initial methodological position of bio-anthropological researchers in the analysis of the social upbringing (behavior) of children is reduced to the assertion of the existence of critical stages in the life of each individual, the overcoming of which requires special adaptation to the surrounding world. We are talking about the formation of the so-called “social intelligence”, i.e. skills of successfully overcoming obstacles on the way to their own goal, the development of the ability to manipulate others. *In conclusion*, it is concluded that it is necessary to turn to metasciences in order to understand modern childhood.

Keywords: methodology, education, upbringing, anthropology, personality, child.

Современная «текущая» реальность предъявляет особые вызовы к принципу методологической определенности педагогического исследования.

В этом контексте полезно сделать исторический экскурс в историю развития педагогической мысли, как зарубежной, так и отечественной на предмет ее методологических оснований. Не вызывает сомнения тот факт, что педагогическая наука как гуманитарная наука постоянно обновляет свои теоретико-методологические основания. В значительной степени это обновление происходит за счет обращения к метанаукам, к которым относится антропология разного толка (биологическая, фи-

лософская, психологическая), систематика, синергетика, аксиология, культурология.

Обратимся к антропологической методологии педагогической науки. Наибольшее развитие она получила в европейских, германоязычных, странах в русле оформившейся к XX в. самостоятельной отрасли педагогической науки – педагогической антропологии. Это связано с именами О. Больнова, Й. Дерболава, Г. Рота, А. Флитнера, Г. Цдарцилла, В. Лангефельда и др. Речь идет о создании в XX в. целостных педагогических теорий и концепций, к которым относятся концепция педагогического человековедения Г. Ноля, феноменологическая педагогическая антропология ребенка М. Лангефельда, педагогическая антропология как теория индивидуального самоосуществления» Й. Дерболава, экзистенциально-антропологическая теория воспитания О. Больнова, синтетически-антропологическая педагогическая теория Г. Рота и др. В России развитие антропологического варианта педагогики было прервано после короткой эпохи (вторая половина XIX–начало XX в.) – К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов, М. И. Демков, П. Ф. Лесгафт, П. Ф. Каптерев и др.) на несколько десятилетий. Со второй половины 80-х годов XX в. в России обозначается антропологический поворот в отечественной педагогической и психологической науках (Б. М. Бим-Бад, Л. К. Рахлевская, В. Д. Семенов, А. А. Попов, С. А. Смирнов и др.). В настоящее время идеи философской, психологической, культурной антропологии являются методологическим основанием многих исследований (В. С. Шубинский, А. В. Валицкая, И. А. Колесникова, О. Г. Прикот, М. Н. Невзоров, Л. М. Лузина, И. Д. Демакова, Б. М. Бим-Бад, В. И. Слободчиков, В. Е. Клочко, А. Ф. Закирова, В. Г. Безрогов, М. В. Осорина и др.). Они ведутся в русле целостного научного познания растущего человека, сложной диалектики естественных и социально-культурных факторов его жизни.

Нами было проведено широкомасштабное многолетнее компаративистское исследование, главная идея которого заключалась в раскрытии принципа методологического плюрализма в развитии теории воспитания детей разного возраста и разных возможностей здоровья. В итоге нами было выявлено три методологические линии, в частности, в антропологической парадигме исследования: философская, биологическая и психологическая. Мы проанализировали сущность и динамику понятийно-категориального аппарата, конкретные концепции индивидуального и социального воспитания, развития детей, технологии конструирования жизненной среды и др. Обратимся к анализу антрополо-

гической методологии на примере зарубежной педагогики дошкольного детства.

Философско-антропологические интерпретации проблематики детства нашли свое отражение в исходные экзистенциально-феноменологические позиции В. Липпитца, М. Лангефельда, Р. Зюсмут, Х. Маха, А. Шойерля, Ж. Шато и других. В основе их трактовок понятий воспитания, развития личности, взаимодействия ребенка с окружающим миром лежат положения антропоцентрированной философии: а) о возможности познания мира через постижение человека как о чрезвычайно сложном и значительном явлении, б) о принципиальной непознаваемости человеческой сущности (экзистенции), в) о дуалистическом характере индивидуальной структуры личности. Изучение человека возможно как извне, т. е. как существа – части целого, космического, социального, природного, так и изнутри, как существа единичного, самодостаточно, имеющего собственные смыслы, ценности, свою экзистенцию.

В соответствии с экзистенциально-антропологической ориентацией на рефлексию восприятия, воссоздание «смыслового поля» значений особое внимание в исследованиях проблем детства уделяется непосредственному описанию мира жизни детей, целостной интерпретации их повседневных бытовых ситуаций. Считается, что только с помощью феноменологического метода «анализа мира жизни» можно постичь «актуализированную сущность» ребенка. Под феноменологическим методом понимается метод редукции, т. е. ограничение изучения предмета самим предметом, его значениями и смыслами вне его отношений с другими явлениями. Предмет, в данном случае бытие ребенка, раскрывает свой смысл как особое бытие человеческого существа вне связи с онтологией (бытием) других существ. Для выявления смысловой данности человеческого бытия необходим дескриптивный анализ – прояснение, описание, толкование, т. е. углубленное проникновение во внутренние связи, механизмы, смыслы бытия ребенка как особого, человеческого бытия.

Антропологическая педагогика детства рассматривает данность бытия ребенка как феномен, который сам себя обнаруживает как «само себя показывающее» (в терминологии М. Хайдеггера). Педагоги, обращающиеся к феноменологическому методу, должны показать и объяснить то, что дано. Понимание, толкование феномена возможно, по Хайдеггеру, тогда, когда понимающий, в нашем случае – педагог, заранее имеет представление о данном феномене. Он не может рассматривать его с нейтральной точки зрения.

По мнению видного представителя немецкой гуманитарной педагогики феноменологического толка В. Липпитца, воспитателю для понимания особенностей восприятия детьми окружающего мира, решения своих проблем в нем необходимо не столько заниматься целевым наблюдением с помощью стандартизированных методов, сколько просто «жить вместе с детьми» [8]. В. Липпитц пишет: «Исследовать в педагогике – это значит участвовать в достижении конкретных жизненных перспектив ребенка, точнее, сопровождать его в этом, стать другом, доверенным лицом, партнером по игре, по общению. Полученный таким образом фактологический материал следует тщательно проанализировать, систематизировать, обязательно сохраняя первозданность и жизненность» [8, с. 67].

Современные ученые-педагоги, обращаясь к методам педагогического исследования, считают, что в процессе изучения педагогической реальности возникновение собственной педагогической концепции у воспитателя происходит путем «трансформации» готовых педагогических концепций. Педагог придает им личностный смысл или, как образно замечает ученый, «вводит их в свою субъективную конструкцию действительности» [8, с. 84].

Наиболее полное антропологическое представление о сущности педагогической деятельности, педагогического сопровождения процесса развития ребенка, теорию детского развития мы находим у профессора Утрехтского университета Голландии М. Лангефельда (50–60-гг. XX в.).

Обращаясь к антропологии детского развития, М. Лангефельд рассматривает в качестве связующего звена антропологии и педагогики «факт человеческого существования». Он пишет: «Человек начинается с малого, но без воспитания становление человека невозможно» [7, с. 8]. Лангефельд пытается найти ответы на вопросы, где начинается детское развитие? Требуется ли для него толчок со стороны взрослого? Насколько сам ребенок является субъектом своего развития? Насколько (в смысле степени автономности и самостоятельности) сам ребенок определяет свой жизненный путь?

Педагогическая концепция М. Лангефельда отличается большей степенью доверия к детской самостоятельности. В частности, обращаясь к источникам развития человека, Лангефельд выделяет два принципа – эксплорации и эмансипации. Под эксплорацией голландский ученый понимает стремление ребенка активно воздействовать, «вторгаться», исследовать, изменять окружающий мир. Обозначая это активное отношение ребенка как «фундаментальный интерес» к окружающему миру

и «постоянное движение к нему», Лангефельд в то же время подчеркивает его спонтанный, двойственный характер. Окружающий мир также призывает ребенка к активному взаимодействию с ним, стимулирует потребность в познании нового, неизвестного.

Для детской педагогики это положение означает, что воспитание, само педагогическое воздействие должно реализовываться в «спонтанном движении» ребенка к окружающему миру. В этом смысле следует понимать сущность педагогического сопровождения детского развития. Речь идет не столько о его причинно-следственном характере ответственности воспитателя за развитие ребенка, сколько о пространственно-временных характеристиках его деятельности. Взрослый должен обеспечить реализацию базовых, человеческих потребностей ребенка, которые, как считает М. Лангефельд, остаются неизменными в разных исторических эпохах, культурах, социально-экономических условиях жизни.

Однако развитие, по Лангефельду, не исчерпывается действием принципа эксплорации. Ребенок не останавливается на активном обследовании окружающего мира, «не довольствуется констатацией его качеств и свойств». Познание окружающего мира не является индивидуальным процессом. Оно обязательно предполагает установление отношений к людям, к предметам. Вместе с познанием качеств и свойств окружающего мира ребенок одновременно учится выделять себя, обособлять как нечто особое, единичное, познавать себя. По этому поводу Лангефельд пишет следующее: «Сначала ребенок выстраивает объективный мир, потом соответственно выстраивает «объективный субъект». Это означает, что в принципе эксплорации генетически заложен другой, не менее важный принцип, заключающийся в том, что сам ребенок желает быть кем-либо. Это принцип мы называем принципом эмансипации... Из врожденной потребности ознакомления и исследования окружающего мира в процессе выделения объекта возникает желание ребенка разграничить свою самость и окружающий мир, появляется стремление стать кем-либо, сформировать себя» [7, с. 82]. Выделяя два принципа развития человеческого в ребенке, Лангефельд указывает на их равнозначность, взаимное определение, «обоюдное уточнение» и «бессмысленность» выделения первичного и вторичного.

Раскрывая сущность бытия ребенка, западный педагог обращает особое внимание на такую сущностную его характеристику как ситуативность. Воспитание имеет жизненно важное, экзистенциально-сущностное значение для ребенка, поскольку истинное бытие открывается

ему не в одиночестве, а во встрече с другими людьми, в первую очередь со взрослыми. При этом отрицается планомерность, целенаправленность, продолжительность воспитания, его общественно-исторический характер. Педагоги экзистенциально-антропологической ориентации ставят под сомнение принцип устойчивости жизненного пути человека и, соответственно, устойчивых методов воспитания. Ребенку изначально присущи такие характеристики, как конфликтность, кризисность развития. Личный кризис, в котором открывается «новое начало», новые перспективы, является обыденным и универсальным явлением. В этой связи задача воспитателя состоит в оказании помощи ребенку, находящемуся в кризисной ситуации, в создании атмосферы безопасности, доверия и уверенности в завтрашнем дне, в будущем. В конкретных жизненных ситуациях, в особого рода «диалогических отношениях» ребенка и взрослого происходит живительный процесс «получения смысла». Придавая огромное значение понятию «ситуация», Лангефельд называет свою концепцию детства «ситуативной антропологией ребенка». Ситуация, по его мнению, – это не только «единство отношений» к другому человеку и к своему миру, но и единство «отношений и действий». «Человеческое бытие ребенка с самого начала представляет собой ситуацию, в которой воспитателю отведено необходимое и обязательное место. Бытие ребенка конституирует себя при участии другого. Оно с самого начала вставлено в ситуацию (воспитание) как одну из многих существенных человеческих ситуаций» [7, с. 22]. Ситуация воспитания связана с переживанием любви, духовной атмосферы взаимного признания и взаимного доверия. По этому поводу Лангефельд пишет: «Кто встречается с ребенком, тот попадает в особое состояние совместного бытия, в состояние двойной внутренней жизни, характеризующейся ощущениями «Я с тобой» и «Ты со мной» [7]. В ситуации воспитания происходит процесс экзистенциального постижения межличностного общения, которое характеризуется чувством безопасности, доверия со стороны ребенка и заботой, верностью со стороны взрослого. В связи с тем, что ожидания ребенка не имеют характера обязательной положительной корреляции с действиями взрослого, в воспитании, как считает Лангефельд, могут возникнуть экзистенциальные проблемы. Имеется в виду отсутствие ответной реакции на «призывы» детей, их недоверие по отношению к поведению воспитателя, смутное представление у последнего о цели воспитательной ситуации. Воспитатель не должен сразу «погружать» ребенка в неизвестный и неопределенный для него мир. Ребенок учится постепенно верить в мир, познавать его, вести

свою собственную жизнь, познавать себя, самостоятельно решая собственные проблемы, беря на себя ответственность за принятие решения.

Свобода от ответственности за то, что индивид делает или позволяет делать, по мнению Лангефельда, является характеристикой маленького человека. В этой связи он пишет: «Быть ребенком – означает не нести ответственности за свое воспитание. Взрослый как раз и отличается тем, что он эту ответственность имеет» [7, с. 22]. Мир, в который попадает ребенок, остается закрытым для него. Только воспитание, встреча со взрослым позволяют ребенку раскрыть и оформить мир, занять в нем определенное место, осознать свою ответственность.

Активное желание ребенка «идти в окружающий мир» рассматривается в концепциях Лангефельда, а также Зюсмут в связи с другой важнейшей категорией – самостановлением личности. Самостановление, или саморазвитие, ребенка возможно только при условии, с одной стороны, оказания взрослым «текущей помощи», с другой – установления им самим активного взаимодействия, отношения с миром людей и предметов, «вступления во взрослые ситуации». Таким образом, по мнению педагогов-антропологов, происходит «наполнение целостного антропологического образа ребенка», придание его бытию внутреннего смысла, «смысловой связанности». Фактически речь идет о фатальной зависимости существования индивида от внешней среды [12].

Давая анализ проблемы отношения детей к конкретному миру, ученые выделяют три этапа установления отношений. Сначала ребенок учится воспринимать два качественно различных явления: предметные вещи и живых людей. Одновременно он открывает для себя их объектно-субъектное своеобразие. На втором этапе ребенок выявляет взаимообусловленный характер отношения между своими действиями и миром. Логически сформированные отношения подразумевают пробуждение саморефлексии, осознания себя как субъекта, способного реализовать себя в этом мире. Постепенно маленький человек создает свой собственный мир людей и предметов, одновременно творя самого себя, самоопределяясь.

Процесс взросления ребенка понимается западными педагогами не только как духовное обогащение и «наполнение смыслом», но и как физически видимый, материальный процесс изменения человека. Отношение ребенка к своему телу имеет сущностное значение для достижения «подлинности существования». Проприоцептивные и кинестезические ощущения, т. е. информация о положении тела и его частях, об изменении веса, роста, объема значимы для ребенка

не столько как факт свершающегося изменения, сколько как средство понимания собственной увеличивающейся значимости для себя и для других. Телесный опыт, «телесное бытие» является генетически первичной точкой отсчета самосознания, ощущения самого себя в целом. Через собственное тело ребенок становится «видимым» не только для себя, но и для других людей. Знакомые, родственники периодически оценивают его как человека в словесных обращениях типа «Какой ты большой стал», «Как ты вырос».

Динамика отношения к своему физическому телу проявляется в трех типах представлений о нем. Речь идет о первоначальном открытии, встрече с собственной телесной оболочкой, затем о переживании ее как вне человека существующей величины, противопоставлении себя телу, «дистанцировании» от него, и, наконец, у ребенка формируется инструментальное представление о теле как о средстве решения различных проблем детского бытия.

Представители антропологической педагогики детства экзистенциально-феноменологического толка справедливо усматривают в основе генезиса самосознания личности ребенка, формирования образа «я» его собственный телесный опыт, точнее – отношение к нему. Однако ими не вскрываются механизм, уровни психического отражения телесного опыта. Проблема его анализа загоняется в узкие рамки поиска «внутреннего» бытия, «подлинного существования». Признавая особую значимость телесной организации для субъектного развития личности, отечественные педагоги и психологи рассматривают процесс психического отражения собственного тела на трех уровнях его формирования: схемы, образа и концепции. Схема тела определяется как «субъективный образ тела и его частей» в пространстве, которые простираются дальше реальных физических границ. У ребенка схема может включать помимо собственного тела предметы (игрушки, одежду, автомобиль). Образ тела представляет собой психическое образование, содержащее кроме пространственно-временного представления оценочное суждение по поводу своей телесной организации с учетом отношения окружающих. Высшим уровнем осознания тела является образование концепции телесного «я», отражающей особенности взаимоотношений человека с окружающим миром. Здесь подчеркивается функция тела как инструмента, регулятора поведения взрослеющего человека, субъекта собственных действий. Проблема отношения ребенка к самому себе, субъектности его бытия является центральной в работах Х. Маха [11]. Наиболее полно она изложена в ее книге «Педагогико-антропологиче-

ская теория «я», которая достаточно полно проанализирована нами [16]. В целом, концепция Х. Маха представляет собой интересный вариант создания теории детского «я», включающий телесную и духовную природу ребенка. Заслуживает внимания идея сбалансированности, согласованного взаимодействия психического и физического развития, учета огромного энергетического потенциала внутренней активности ребенка, особенностей развития его эмоциональной сферы. Значительным шагом вперед в изучении педагогами экзистенциально-антропологической ориентации проблемы личности ребенка, вопросов ее развития является попытка определения структурных характеристик личности, создания модели функционирования ее важнейшего компонента – «я». Вместе с тем в данной концепции налицо общая иррационалистическая и натуралистическая направленность в понимании сущности и источников развития человека, отрицание социального характера его индивидуальности, противопоставление монистическому принципу дуалистического подхода в трактовке самосознания. Автор явно игнорирует диалектику субъективных и объективных факторов формирования личности ребенка, становления целостного «я», значительно ограничивает развивающие и стимулирующие возможности воспитания.

Вторая линия в развитии антропологической методологии педагогики связана *эволюционной биологией* или *этологией*. Здесь речь идет о фундаментальных исследованиях австрийских ученых под руководством лауреатов Нобелевской премии К. Лоренца, Н. Тинбергена, их учеников О. Кенига, И. Эйбл-Эйбесфельда, К. Грамера, немецких биологов-педагогов Б. Хасенштейна, М. Лидтке, Ф. Кубе и других. Обратимся к характеристике базовых педагогических понятий этого подхода.

Ведущей педагогической категорией *биоантропологических концепций* является понятие «поведение» как многообразная и огромная совокупность врожденных и приобретенных реакций человека на окружающую среду. В советской психологической школе начала XX в. в связи с исследованиями известных физиологов И. П. Павлова, Н. М. Бехтерева, зоопсихолога В. А. Вагнера, биолога А. Н. Северцева поведение человека рассматривалось «не только как статическая система уже выработанных реакций, но как не останавливающийся ни на минуту процесс возникновения новых связей, замыкания новых зависимостей, выработки новых суперрефлексов и одновременно размыкания и уничтожения прежних связей, отмирания прежних реакций, а самое главное, как ни на секунду не прекращающаяся борьба между миром и человеком, борьба, требующая мгновенных комбинаций, сложнейшей стра-

тегии организма и борьба множества разнообразных реакций внутри организма за преобладание, за обладание рабочими, исполнительными органами. Словом, поведение человека раскрывается во всей своей действительной сложности, в своем грандиозном значении как динамический и диалектический процесс борьбы между человеком и миром внутри человека» [16].

В современных западных биоантропологических исследованиях предпринимаются попытки анализа эволюции поведения индивида в рамках онтогенеза, филогенеза и истории культуры. Идея сравнимости, соотнесения поведения человека с особенностями эволюции поведения животных, как показывает анализ фундаментальных трудов представителей поведенческой педагогики («Эволюция и воспитание» М. Лидтке и «Биология поведения ребенка» Б. Хасенштейна), приобретает в действительности характер одинаковости и идентичности [9, с. 4]. Закономерности и механизмы человеческого поведения выводятся по сути из его биологических корней, законов эволюции животного мира. Речь идет не просто о познании человеческой культуры, где поведение животных действительно может выступать как «ключ к пониманию». И. Эйбл-Эйбесфельд, М. Лидтке, Б. Хасенштейн пытаются выстроить в один ряд психическое развитие животного и развитие ребенка, охватить одним принципом животного и человека, что, по справедливому утверждению Л. С. Выготского, нельзя делать.

Основной смысл воспитания заключается в приобретении детьми способностей к самосохранению и продолжению себя в процессе приспособления к конкретным условиям. В этой связи становится понятной главная задача педагога – избегать «отклонений», «помех» в развитии поведения ребенка, создавать благоприятные, т. е. соответствующие его биологической природе условия в семье, в дошкольном учреждении. Важнейшие понятия – адаптация, приспособление к окружающей среде, борьба за выживание, стрессоустойчивость, наследственный и индивидуальный опыт.

Опираясь на законы поведенческой биологии, ученые определили шесть стратегий воспитания. К ним относятся: отказ от немедленного исполнения желаний ребенка, поддержка его активности, обеспечение успеха, признание правомерности всех действий, включая агрессивные, поощрение совместной деятельности детей, целенаправленное формирование у них экологического сознания. В своем фундаментальном труде по биоантропологической педагогике профессор Б. Хасенштейн анализирует применение этих стратегий в разных сферах поведения ра-

ствующего ребенка. Особый интерес представляют здесь трактовки сути и путей решения таких актуальных проблем как конструирование социального поведения ребенка предметно-пространственного мира жизни, формирование социального поведения, развитие игрового поведенческого репертуара др. Остановимся на характеристике первой проблемы.

Опираясь на исследования американских ученых (Э. Холл и другие), выделявших четыре типа территориального поведения, австрийские психологи охарактеризовали элементарные требования к структурированию жизненного пространства. К ним относятся следующие: удовлетворение потребности человека в защите, безопасности; обеспечение возможности обзора и ориентировки в окружающем пространстве; территориальное ограничение, создание собственного, индивидуального места или зоны жизни. На этом основании была разработана «грамматика» структурирования помещения группы детского сада. В нем (помещении) обязательно должны присутствовать нишеобразные уголки, укрытия в виде углублений, замкнутого пространства. Для территориального разграничения и оптической маркировки помещения хорошо подходят полки, переносные и передвижные ширмы, ящики и т. д. Для подвижных игр в комнате следует иметь зону свободного пространства.

Исходная методологическая позиция исследователей био-антропологического толка в анализе социального воспитания (поведения) детей сводится к утверждению о существовании в жизни каждого индивида критических стадий, преодоление которых требует особого приспособления к окружающему миру. Речь идет о формировании так называемой «социальной интеллигентности», т. е. умений успешного преодоления возникающих препятствий на пути к собственной цели, развитию способностей манипулирования другими.

Создание групповой структуры отношений детей следует рассматривать как определенный результат специальных социальных усилий по формированию стабильной социальной сети жизни. При этом следует учитывать определенную нестабильность этих отношений, желание каждого ребенка изменить позицию в группе сверстников в свою пользу, иметь в целом выгодную позицию. В целом педагоги-этологи выделяют у детей дошкольного возраста две тенденции поведения: доминирование над другими и подчинение другим. Эти тенденции увязываются с ситуацией перехода ребенка из одной стабильной, заданной системы отношений в другую, нестабильную, что составляет в рамках данной исследовательской парадигмы содержание критического периода жизни, или кризиса детского развития. Педагогу необходимо выработать

определенные «базовые педагогические стратегии» для сопровождения ребенка в ситуации критической фазы жизни.

В своей книге «Биологические основы социального поведения. Изучение поведения в группах детей» немецкий ученый К. Граммер определяет исходные позиции этологии ребенка, касающиеся характера его отношений со сверстниками, в частности, он выделяет два типа систем отношений, касающихся детского и взрослого сообществ: инвариативный и вариативный [5; 6].

Антропологические интерпретации проблематики воспитания получили наибольшее развитие в русле *социально-психологической парадигмы*, связанной с исследованиями Р. Баркера, У. Бронфенбреннера, Д. Баака, К. Хурельмана, Г. Могеля и других. Это связано с интенсивным развитием в 70–80-е гг. XX в. экологической психологии или психологии окружающей среды как самостоятельной отрасли психологической науки, которая сделала предметом своего исследования комплекс взаимосвязей, взаимовлияний окружающей среды и человека, находящихся в постоянном развитии и изменении. Главный акцент был сделан на анализе социальных, культурных, пространственно-временных и материальных условий жизни растущего человека и их влияния на его развитие. При этом имеется в виду не аддитивная сумма воздействий отдельных социальных факторов, а одновременное влияние совокупности взаимодействующих переменных, образующих интегрированную систему [1; 2; 3].

Заслуживает внимание трактовка учеными, занимающими социально-психологические позиции, понятия развития как продолжающегося в течение всей жизни процесса взаимодействия индивида с меняющейся окружающей средой. Важной характеристикой развития является его ориентация на будущее человека, на «расширение горизонта» окружающего мира. Умения, сформированные в определенной пространственно-временной среде, необходимы ему для освоения новых жизненных сфер. Успешное решение вновь возникающих проблем, способность оптимально модифицировать свое поведение и приспособиться к актуальным требованиям рассматривается как показатель поступательного, прогрессивного развития ребенка.

Интересны также высказывания специалистов психологической антропологической ориентации в области экологии детства о противоречивом, сложном характере развития. Оно происходит в ходе кратковременного нарушения равновесия во взаимодействии живого организма со средой посредством появления или исчезновения каких-то элемен-

тов, изменения сложившихся связей, формирования новых структур. Для семейного контекста жизни ребенка это означает рождение брата или сестры, смерть или уход какого-то члена семьи, появление других родственников в доме и т. д. Такого рода внешние вмешательства могут привести к замедлению, стагнации и даже к регрессии в развитии детей. Однако даже после значительных отклонений в развитии вновь возможно достижение состояния гомеостаза (равновесия), необходимо для поступательного развития ребенка.

Одной из наиболее проработанных социально-психологических концепций воспитания и развития является концепция сеттингов. Понятие *сеттинга*, введенное еще в 70-е годы XX в. американским ученым Р. Баркером, означает конкретное место контактов и встреч, имеющее свои пространственно-временные, материальные и социальные характеристики. К сеттингам относятся детские ясли, игровые площадки, отделения новорожденных в больнице, детские сады и т. д. Они, как функциональные «экоповеденческие» единицы, формируют у детей основы поведения, другими словами, речь идет о «синоморфическом» характере взаимовлияния поведения и среды. «Поведенческий сеттинг» содержит имплицитно заданные нормативы поведения для всех его участников. Большинство действий индивида детерминированы «сверхиндивидуальным контекстом». Ребенок лишь принимает участие в событиях, имеющих место в сеттинге, образуя вместе с другими детьми и взрослыми социальные базовые компоненты данной системы [1].

Вопросы индивидуального воспитания и развития явились предметом специального рассмотрения известного на Западе психолога, политического деятеля, активного защитника интересов и прав детей У. Бронфенбреннера [2]. В своей широко известной книге «Экология человеческого развития» он дает глубокий системный анализ процесса социализации личности ребенка по субъектному типу, вводит серию базовых понятий и предлагает систему гипотез.

Понимание *контекста*, или экологической среды, приобретает многообразное и многоуровневое толкование. Начиная с диадных форм взаимодействия, Бронфенбреннер предлагает свою трактовку сеттингов, их взаимосвязей, развивающего потенциала, сущности экологического перехода, роли и характера деятельности всех участников институциональной и семейной среды. Одним из первых в западной социальной психологии Бронфенбреннер определил тип и способ вышеуказанных структурных единиц в связи с их воздействием на процесс развития человеческой личности. Он дефинирует процесс развития как «форми-

рование представлений индивида об окружающем мире и его отношении к нему, как растущую способность открывать, сохранять и изменять признаки своей среды, своего жизненного пространства» [2, с. 47]. Контекст жизни ребенка представлен У. Бронфенбреннером как система концентрических структур или как «набор вставленных друг в друга коробок». Ученый обозначает их как микро-, мезо-, экзо- и макросистемы.

Наш краткий анализ сути антропологической методологии психологического толка в зарубежной педагогике будет не полным, если мы не обратимся к проблематике семейного воспитания. В ее рамках ученые дают расширенную трактовку семьи не только как элементарной и неотъемлемой части целостной системы конкретно-исторических и социальных отношений, но и как самостоятельной социоэкологической системной единицы. К основным системным характеристикам семьи относятся принципы целостности, ориентации на цель, наличия традиций, циркулярной причинности, обратной связи, равновесного отношения с окружающей средой (гомеостаза), появления разного уровня изменений (первого и второго порядка) и наличия границ. Индивидуально-личностные проблемы каждого индивида рассматриваются в контексте взаимоотношений всех членов семьи в русле тенденции перехода от интраперсональной к интерперсональной методологической «оптике» анализа.

Таким образом, дескриптивный, сопоставительный и сравнительный анализ фундаментальных трудов, ведущих отечественных и зарубежных ученых-педагогов по поводу методологических оснований исследований проблематики дошкольного детства позволяет сделать вывод о значительной гетерогенности методологических позиций внутри общей антропологической парадигмы.

Библиографический список

1. Barker R. Ecological psychology: Concepts and methods for studying the environment of human behavior. Stanford, 1986.
2. Bronfenbrenner U. Die Ökologie des menschlichen Entwicklung. Weinheim, 2006.
3. Einsidler W., Gotz M., Hacker H. Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik 4., überarbeitete Auflage. München, 2015.
4. Hasenstein B. Verhaltensbiologie des Kindes. München, 2012.
5. Grammer G. Die biologischen Gesetze der Partnerschaft. Hamburg, 1995.
6. Grammer K. Human Form An Evolutionary Psychological Approach to Beauty. Proceedings. 2018; 2 (1):60.
7. Langefeld V. Studien zur Anthropologie des Kindes (Forschungen zur Pädagogik und Anthropologie, Band 1). Heidelberg, 2012.

8. Lippitz W. Die hermeneutischphanomenologische Padagogik. Hamburg, 1984.
9. Liedtke M. (Hg.). Kulturethologie. Über die Grundlagenkultureller Entwicklungen. München, 2004.
10. Lorenz K. Vergleichende Verhaltensforschung. Grundlagen der Ethologie. Wien, 1990.
11. Macha H. Pädagogischanthropologische Theorie des Ich. Bad Heilbrunn, 1989.
12. Sussmuth R. Zur Anthropologie des Kindes. München, 1978.
13. Wulf C., Zirfas J. (Hrsg.), Handbuch Pädagogische Anthropologie, Wiesbaden, 2014.
14. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч. Т. 6. М., 1984. С. 6–90.
15. Тимирязев К. А. Избранные сочинения. В 4 т. М., 1949. Т. 3.
16. Фуряева Т. В Сравнительная педагогика. Дошкольное образование: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2019. 326 с.

РАЗДЕЛ 2.

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУЧНЫХ КОНЦЕПЦИЙ ВОСПИТАНИЯ, СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ НАУЧНЫХ ШКОЛ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ПРОБЛЕМ ВОСПИТАНИЯ

УДК 376

Алехина Екатерина Валентиновна

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики,
Воронежский государственный педагогический университет,
Воронеж, Россия*

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДВОКАЦИИ ПО ЗАЩИТЕ ПРАВ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Статья посвящена определению воспитательного потенциала такой социально-педагогической технологии как социально-педагогическая адвокация по защите прав детей с ОВЗ. Среди носителей воспитательного потенциала выделяются субъекты адвокации и социальные институты, задействованные в адвокации. *Проблема.* В статье исследуется проблема выявления воспитательного потенциала социально-педагогической адвокации по защите прав детей с ОВЗ. *Цель* – выявить и охарактеризовать воспитательный потенциал социально-педагогической адвокации по защите прав детей с ОВЗ. *Методология.* Изучение воспитательного потенциала социально-педагогической адвокации по защите прав детей с ОВЗ базируется на методологических основаниях изучения социально-педагогической адвокации с точки зрения системного, деятельностного и комплексного подходов. Социально-педагогическая адвокация является, с одной стороны, системой мероприятий по защите прав, с другой стороны, ее реализация осуществляется в рамках определенной государственно-общественной системы: правовой системы, систем образования, здравоохранения и социальной защиты. Системным проявлением социально-педагогической адвокации будет также ее пространственный характер, так как люди работают вместе, сплочены общими задачами, нормами социальной жизни. Социально-педагогическая адвокация имеет деятельностный характер. Процессуально социально-педагогическая адвокация является разновидностью социально-педагогической деятельности. Комплексный характер социально-педагогической адвокации определяется тем, что изменение общественного бытия порождает изменение на уровне личности.

Ключевые слова: адвокация, социально-педагогическая технология, защита прав детей с ОВЗ, воспитательный потенциал, субъекты адвокации, социальные институты.

Alekhina Ekaterina Valentinovna

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Social Pedagogy,
Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia*

EDUCATIONAL POTENTIAL OF SOCIO-PEDAGOGICAL ADVOCACY FOR THE PROTECTION OF THE RIGHTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES

The article is devoted to determining the educational potential of such socio-pedagogical technology as socio-pedagogical advocacy for the protection of the rights of children with disabilities. Among the carriers of educational potential, the subjects of advocacy and social institutions involved in advocacy stand out. *Problem.* The article explores the problem of identifying the educational potential of social and pedagogical advocacy for the protection of the rights of children with disabilities. The aim is to identify and describe the educational potential of social and pedagogical advocacy for the protection of the rights of children with disabilities. *Methodology.* The study of the educational potential of social and pedagogical advocacy for the protection of the rights of children with disabilities is based on methodological grounds for the study of social and pedagogical advocacy from the point of view of systemic, operational and integrated approaches. Social and pedagogical advocacy is, on the one hand, a system of measures for the protection of rights, on the other hand, its implementation is carried out within the framework of a certain state and public system: the legal system, education systems, health care and social protection. The systemic manifestation of social and pedagogical advocacy will also be its spatial character, since people work together, are united by common tasks, and norms of social life. Social and pedagogical advocacy has an active character. Procedural social and pedagogical advocacy is a form of social and pedagogical activity. The complex nature of social and pedagogical advocacy is determined by the fact that a change in social life gives rise to a change at the personal level.

Keywords: advocacy, socio-pedagogical technology, protection of the rights of children with disabilities, educational potential, subjects of advocacy, social institutions.

Социально-педагогическая адвокация – технология защиты прав несовершеннолетних. Как социально-педагогическая технология, адвокация по защите прав несовершеннолетних подразумевает наличие воспитательного потенциала. Особенно важно его использование в процессе реализации адвокации по защите прав детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Воспитательный потенциал адвокации – это социально-педагогическое явление, отражающее совокупность воспитательных возможно-

стей адвокации, образовавшихся в результате взаимодействия субъектов в условиях социально-педагогической деятельности, социальных отношений, социальных институтов, способных оказывать воспитывающую помощь несовершеннолетним, нуждающимся в ней.

Структура воспитательного потенциала детализируется, исходя из системного представления о его сущности.

В числе предлагаемых М. В. Шакуровой [8] единиц структурирования называют:

– материальные и нематериальные ресурсы, меру их сбалансированности (О. В. Кучмаева, Е. А. Марыганова, О. Л. Петрякова, А. Б. Синельников [3]);

– различные виды потенциалов, составляющих воспитательный потенциал (ценностный, индивидуально-организационный, операционный, интеграционный [1]);

– основные носители воспитательного потенциала (например, для воспитательного потенциала школы – школьники, педагоги, администрация, материальные условия, социальная среда, по мнению С. Д. Полякова [6]; для воспитательного потенциала общины – социокультурная среда, трудовая этика, социальная защита членов, традиции, обряды, ритуалы, праздники, стиль общения, мода, по мнению В. Д. Семенова [7]; для воспитательного потенциала семьи – внутрисемейные отношения, нравственный пример родителей, состав семьи, ее жизнедеятельность, уровень образования и педагогической культуры родителей, степень их ответственности за воспитание детей, по мнению М. Н. Невдвечкой [5]).

Исходя из определения, можно классифицировать воспитательные возможности социально-педагогической адвокации:

- возможности взаимодействия субъектов;
- возможности социальных институтов.

Субъектов адвокации можно подразделить на две категории: агенты и контрагенты.

К агентам адвокации традиционно относятся те, кто инициирует адвокатию:

- несовершеннолетние;
- родители (законные представители);
- некоммерческие (общественные) организации, являющиеся наиболее организованной и активной частью гражданского общества;
- инициативные члены общества, защищающие права сторонних лиц;

– инициативные члены сообществ, чьи права нарушаются.

К контрагентам адвокации можно отнести тех, на кого направлена адвокация, то есть при чем действии или бездействии произошло нарушение прав и законных интересов:

– политических, общественных деятелей, законодателей разных уровней;

– органы исполнительной власти;

– администрацию учреждений и организаций.

Характер воспитательных возможностей агентов социально-педагогической адвокации можно охарактеризовать как нематериальный.

Среди агентов адвокации особым потенциалом обладают семья (родители или лица их заменяющие) и некоммерческие (общественные) организации.

Воспитательный потенциал некоммерческих (общественных) организаций проистекает из их функций:

– функция выражения мнения (возможность высказать свое мнение и быть услышанным);

– функция представительства интересов отдельных социальных категорий;

– функция контроля за соблюдение прав и свобод;

– функция формирования общественного мнения.

Воспитательный потенциал родителей определяется их социальной позицией, педагогической культурой, уровнем образования, наличием супруга (супруги), его (ее) эмоциональной поддержкой, стажем родительства ребенка с ОВЗ, эмоциональным состоянием (уровнем стресса), возрастом ребенка с ОВЗ. Значимым в плане воспитательных возможностей является родительский пример. Еще А. С. Макаренко высказывался, что собственное поведение родителей – самая решающая вещь. Ребенок воспитывается не только тогда, когда с ним разговаривают, поучают, или приказывают ему родители. Ребенок воспитывается каждый момент их совместной жизни [4].

Родители являются образцом для подражания, поэтому, чтобы предвидеть траекторию развития личности ребенка, важно учитывать личностные качества родителей. Качества личности родителей составляют воспитательный потенциал.

В общем виде, воспитательный потенциал взаимодействия субъектов заключается в том, что несовершеннолетний взаимодействует с социально активными носителями гуманистических ценностей. В качестве таких ценностей можно назвать: уважение прав других людей;

ценность каждого человека; активная жизненная позиция; приоритет знаний и умений; профессионализм; толерантность.

В процессе взаимодействия у несовершеннолетнего могут появиться такие новообразования, как социальная успешность (оптимальное соотношение между представлением о самом себе и ожиданиями окружающих) и психологическая успешность (переживание состояния радости, удовлетворения оттого, что результат, к которому стремились, либо совпал с ожиданиями, либо превзошел их).

Кроме того, в процессе взаимодействия удовлетворяются следующие потребности: потребность в общении, потребность в поддержке, потребность помогать другим, потребность в совместной деятельности.

Большим воспитательным потенциалом обладают социальные институты.

«Социальный институт представляет собой общность людей, выполняющих определенные роли на основе их объективного положения (статуса) и организованных посредством социальных норм и целей» [2]. Исходя из типологии социальных институтов, в рамках адвокации задействованы институты родства (в частности, семья, о которой было сказано выше), институты образования и культуры, а также институт народного хозяйства.

Среди социальных институтов, имеющих воспитательный потенциал можно назвать систему образования, систему социальной защиты и систему здравоохранения, как наиболее часто взаимодействующих с детьми с ОВЗ и, как следствие, нарушающих их права. Несмотря на последнее, они обладают большим воспитательным потенциалом, проистекающих из функций социальных институтов:

- воспроизводственная (закрепление и воспроизводство норм и правил общественных отношений);
- регулятивная (организуют человеческую деятельность в определенную систему ролей и статусов, устанавливая образцы поведения людей в различных сферах жизни);
- социализация (передача социального опыта предшествующих поколений);
- интегративная (объединение, взаимодействие и взаимответственность членов общества);
- коммуникативная (распространение информации внутри института, поддержание взаимосвязи с другими институтами).

Воспитательные возможности социальных институтов заключаются в формировании установок на получение образования (основного

и дополнительного), профессиональный выбор, активную жизненную позицию, здоровый образ жизни. К сожалению, обратной стороной взаимодействия с данными социальными институтами могут быть негативные тенденции, связанные с проявлениями социального инфантилизма и иждивенчества.

Социальный инфантилизм и иждивенчество – позиция ребенка с ОВЗ (при поддержке его родителей), характеризующаяся нежеланием взрослеть и брать ответственность за свою жизнь на себя, а также установки на долженствование общества и государства ребенку с ОВЗ по причине особенностей его состояния здоровья.

Заключение. В процессе исследования был выявлен воспитательный потенциал социально-педагогической адвокации. Основу его составили возможности взаимодействия субъектов и возможности социальных институтов. Среди субъектов наиболее значимыми воспитательными возможностями обладают такие агенты социализации, как родители и НКО. Большим потенциалом обладают социальные институты, такие как система образования, система социальной защиты и система здравоохранения.

Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ.

Проект № 18-013-00545

Библиографический список

1. Буслова Е. В. Воспитательные потенциалы общественно-просветительской деятельности // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2010. Т. 16. № 3. С. 91–94.
2. Коржевская Н. Социальный институт как общественное явление (социологический аспект). Свердловск, 1983.
3. Кучмаева О. Е. О современной семье и ее воспитательном потенциале // Социологические исследования. 2010. № 7. С. 49–55.
4. Макаренко А. С. Книга для родителей: Лекции о воспитании детей / Сост. и автор. вступит. статья К. И. Беляев. М.: Просвещение, 1969.
5. Недвецкая М. Н. Управление качеством педагогического взаимодействия школы и семьи. Монография. М.: Академия, 2005.
6. Поляков С. Д. В поисках реалистического воспитания. М.: Педагогический поиск, 2004.
7. Семенов В. Д. Община и клуб: воспитательный потенциал и его пределы: научно-методические рекомендации в адрес педагогических коллективов, решивших начать исследования социально-педагогических проблем. Ижевск: Удмурт. ун-т, 2000.
8. Шакурова М. В., Козельская К. А. Воспитательный потенциал как предмет современных социально-педагогических исследований // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. 2018. № 50. [Электронный ресурс]. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnyy-potencial-kak-predmet-sovremennyh-sotsialno-pedagogicheskikh-issledovaniy> (дата обращения: 06.11.2020).

УДК 371

Дохи Рика

*Психолог Национального комплексного детского центра «Дворец детей»,
Токио, Япония*

ВОСПИТАНИЕ ЗДОРОВОГО РЕБЕНКА: АНАЛИЗ ЯПОНСКОГО ОПЫТА И ЗАДАЧИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В статье на основе анализа почти тридцатилетнего опыта деятельности Национального комплексного детского центра в Токио, который занимался вопросами воспитания психически и физически здорового ребенка через процесс игры, для чего разрабатывались различные программы, обоснована необходимость оказания поддержки родителям в процессе воспитания, а также рассмотрены задачи, стоящие перед обществом и государством в данной области на современном этапе. *Цель статьи* – рассмотрение вопросов поддержки здорового развития детей и родительской заботы о детях, а также вопросов политической политики. *Методология.* Исследование проводилось на основе анализа почти тридцатилетнего опыта работы Национального комплексного детского Центра в Токио с учетом изменений в японской системе мер поддержки воспитания психически и физически здорового ребенка. На основании проведенного сопоставление государственных и частных мер поддержки, а также анализа законодательства и национальной политики, выявлены текущие проблемы Японии в отношении того, реализуются ли меры, отвечающие потребностям граждан. В заключении делается вывод о том, что система поддержки воспитания значительно изменилась, так как за последние тридцать лет в Японии изменились формы бытования семьи и местного сообщества и экономическое положение граждан. Также разъясняется важность системы поддержки, в которой учитывались бы мнения специалистов, которые работают на местах. В качестве проблем, стоящих перед правительством и профессиональным сообществом, указываются слишком медленная реализация мер поддержки без учета мнения заинтересованных сторон, а также содержание мер поддержки, не отвечающее потребностям граждан.

Ключевые слова: ребенок, игра, внеурочная деятельность, воспитание психически и физически здорового ребенка, воспитание детей, поддержка, участие, социальное обеспечение.

Doha Rika

*Psychologist of the National Complex Children's Center «Palace of Children»,
Tokyo, Japan*

SUPPORTING CHILDREN AND THEIR SOUND GROWTH – CASE STUDIES IN JAPAN AND RECENT ISSUES

In this article, I would like to tell you how we support children and their sound growth in Japan, by considering the experience and performance in National Children's Center in Tokyo for 30 years. We believe that we can support it through playing and we provided them and their family various cultural programs. I would like to verify on these themes, which are big issues these days in Japan. The places for schoolchildren where they can stay calm and safe after school. Today's situation supporting the children's sound growth The necessity of providing parents several ways of support, for whom are currently breeding small children. *Purpose of the article:* The purpose of this article is to clarify the issues in the field of supporting the children's sound growth and the parental childcare, and issues of political policy. *Methodology:* Verified the changes of circumstances of supporting children's sound growth in 30 years in Japan, considering the experience and performance in National Children's Center in Tokyo. In conclusion, it is clarif that the supporting system has been changed a lot, as the way that family and communities work in Japan and the economic situation of the people have changed over the past 30 years. In addition, the importance of the support system has been clarif that emphasizing the parties concerned. The governmental issue has been highlighted as the supporting projects are taking in action very slowly without the parties concerned and the support content does not meet the needs of the people, etc.

Keywords: Children, Play, Afterschool, Sound growth, Childcare, Support, parties concerned, Public assistance.

В Японии воспитание детей и школьное образование находятся в ведении разных ведомств. Воспитание находится в ведении Министерства здравоохранения, труда и благосостояния, а школьным образованием занимается Министерство образования, культуры, спорта, науки и технологий, при этом воспитание относится к сфере социального обеспечения.

В данной статье автор хотел бы проанализировать собственный опыт работы в сфере воспитания детей на протяжении двадцати трех лет. Речь идет о работе в Национальном учреждении социального обеспечения для детей, которая заключалась в оказании поддержки процессу воспитания под девизом «Воспитание психически и физически здорового ребенка через игру». В данной статье мы хотели бы (А) рас-

смотреть роль и деятельность этого учреждения, (Б) проанализировать изменения, которые произошли в мире за тридцать лет, прошедших со дня его основания, и выявить, кто и какую роль играет в процессе воспитания на современном этапе, (В) рассмотреть актуальные задачи, стоящие перед нами.

(А) Анализ работы Национального комплексного детского центра «Дворец детей».

В ознаменование Международного года ребенка в 1979 г. Министерство здравоохранения и благосостояния Японии (название до 2001 г.) приняло решение о создании Национального комплексного детского центра «Дворец детей». Для того, чтобы оказывать поддержку воспитанию физически и психически здоровых детей, был создан крупный Детский центр, в деятельности которого ключевую место отводилось играм. Так называемые Детские дома культуры или Детские центры являются одним из видов учреждений, оказывающих поддержку родителям в организации повседневной жизни и воспитания детей в соответствии с требованиями Закона о благосостоянии (принят в 1948 г., изменен в июне 2016 г.). Они предназначены для использования детьми в возрасте от нуля до восемнадцати лет, и в них обязательно дежурит специалист – социальный работник. Национальный детский центр существовал только один – «Дворец детей», помимо этого обычно был один префектуральный центр, а также городские, поселковые и сельские центры.

«Дворец детей» располагался в таком средоточии культурной жизни, как район Сибуя в Токио, и представлял собой крупномасштабное учреждение культуры, включающее в себя два уникальных театральных зала с уникальным оборудованием. Основу воспитательной деятельности составляла «площадка для детской активности, иными словами, игровая площадка». Деятельность детей организовывали как профессиональные организации из таких сфер, как физическая культура, искусство и т. д., так и специалисты в области воспитания, оздоровления и т. п. Максимально используя профессиональные знания, они создавали такие игровые ситуации, свои ощущения в которых дети могли бы описать словами: «хочу попробовать!», «я попробовал», «у меня получилось», «хочу узнать больше». Целью ни в коем случае не являлось «сделать что-либо хорошо» или «занять первое место». Данное учреждение предоставляло возможность научиться чему-либо через мастер-классы, шанс прикоснуться к подлинным вещам и пообщаться со специалистами в какой-либо области. Сотрудники Центра считали, что игра явля-

ется неотъемлемой частью процесса роста и развития, поэтому постоянно пробовали новые подходы. Работа «Детской площадки» включала в себя, главным образом, три направления деятельности: 1) программу «Групповая деятельность», когда площадку арендовали малые группы из детских садов или начальных школ, 2) «Курсы», которые действовали подобно кружкам или клубам, когда, посетив около 10 занятий за семестр, можно было достичь поэтапного роста в какой-либо сфере и 3) «Площадку детской активности», в деятельности которой принимали участие любые посетители Центра – дети и их родители. Каждый раз сотрудники Центра анализировали опыт работы всех трех площадок и использовали его при составлении новых программ.

Если подытожить опыт работы «Игровой площадки» в целом, то усилия сотрудников Центра были направлены на то, чтобы в процессе общения родителей и детей младшего возраста они занимались такого рода деятельностью, которой не смогли бы дома или в детском саду. Программы составлялись таким образом, чтобы уже с начальной и средней школы дети были вовлечены в реальную деятельность, не обращая внимания на взгляды и вмешательство взрослых, учились заводить друзей и работать в команде, учились сами организовывать игры.

Автор статьи во время работы в Центре постоянно занимался, во-первых, программами, знакомящими с другими культурами, и во-вторых, мастер-классами по участию в японских традиционных культурных мероприятиях. Для ознакомления детей с культурными традициями других стран Центр приглашал иностранные детские хоровые и другие коллективы, музыкантов-исполнителей, иллюстраторов детской литературы и т. д. Центр организовывал с их участием выставки работ, совместную творческую деятельность детей и писателей, концерты и т. д. Неоднократно наш Центр получал заявки на проведение подобных мероприятий от Посольств различных государств. Через совместную деятельность с деятелями искусств дети получали страноведческую информацию о разных странах, а для автора это стало прекрасной возможностью на практике изучить различные подходы к организации деятельности детей и подростков.

Необходимо отметить, что несмотря на то, что Центр являлся государственным учреждением, в нем взималась плата за пользование, необходимость в чем вызывает у нас сомнения. Обычная практика предполагает, по аналогии с библиотеками, бесплатное пользование префектуральными, городскими, поселковыми и сельскими детскими Центрами. Несомненно, «Дворец детей» играл лидирующую роль сре-

ди учреждений подобного рода в Японии. Благодаря тому, что он находился в центре столицы, его мероприятия посещали в том числе жители из отдаленных регионов, таким образом, наблюдались существенные различия в формах использования по сравнению с аналогичными детскими Центрами в регионах (куда, например, приезжают только жители данного населенного пункта). Однако из-за того, что вход в Центр был платным, воспользоваться его услугами мог только ограниченный круг лиц. Также нельзя не отметить влияние экономической ситуации, поскольку начальный период работы Центра совпал в 1986–1991 гг. с периодом японского финансового пузыря. Центр «Дворец детей» начал свою работу в 1985 г., а 1 февраля 2015 г. с формулировкой «в связи с неблагоприятными обстоятельствами» был закрыт.

За почти тридцатилетний период деятельности Центра обстановка в мире изменилась. В период японского финансового пузыря бюджет, выделяемый на проведение мероприятий, был достаточным. У Центра он формировался из государственного бюджета и средств, поступавших в качестве платы за вход. Сотрудники Центра проводили научно-исследовательскую деятельность, результаты которой отражались в разрабатываемых ими программах. По причине резкого сокращения бюджета во второй половине периода проводить подобную деятельность в прежних масштабах стало затруднительно.

Произошли изменения в окружающей ребенка обстановке, и первоначальный посыл осуществлять поддержку «воспитательного процесса через игру» оказался недостаточным. На первый план вышли задачи по поддержке беременных женщин и матерей. Особенно в крупных городах остро стоит проблема одиноких матерей, у которых нет семей или старших родственников. Поскольку произошли существенные изменения в формах бытования семьи и местного сообщества, остро стоит проблема матерей, которые никогда в жизни не наблюдали за воспитанием детей в семье и испытывают неуверенность в отношении процесса воспитания. В ответ на эти потребности стал широко употребляться термин «поддержка в воспитании детей», и в Центре «Дворец детей» также стали организовывать программы, предполагающие участие в том числе грудных младенцев и беременных женщин. Изначально статус детского центра предполагал возраст участников программ в диапазоне от 0 до 18 лет, а начиная с этого периода увеличился удельный вес программ с ориентацией на участие родителей с детьми, семей, матерей-одиночек. Одна из подобных программ – «Салон для матерей с младенцами», которая ставила целью облегчить условия для участия матерей

с грудными детьми, создать им условия для общения и обмена информацией, дать возможность получить совет специалиста, и впоследствии подобные программы были внедрены по всей стране. Этот факт еще раз свидетельствует о том, что проблемы, связанные с воспитанием детей, обострились не только в мегаполисах.

В Дворцах детей, которых по всей Японии существует около четырех тысяч, стали внедрять программу «Передвижной Дворец детей», в рамках которой знакомили с мероприятиями, разработанными в токийском «Дворце детей», например, вышеупомянутым «Салоне для матерей с младенцами». Первоначально регулярно проводились публичные лекции, предназначенные для руководителей подобных мероприятий из регионов, но впоследствии приоритетом стало командирование в регионы сотрудников Центра для того, чтобы лучше узнать ситуацию на местах и вместе с этим, передать наш опыт, методы и знания в регионы.

В деятельности Центра на протяжении тридцати лет мы осуществляли поддержку воспитания через процесс игры, при этом всегда учитывая тенденции развития общества, и можем сказать, что в нем находили место для самовыражения и родители, и дети, и их наставники. И в тот самый момент, когда потребность в деятельности «Дворца детей» особенно возросла, по решению правительственных органов в феврале 2015 г. Центр был закрыт. В тот самый момент, когда начали подчеркивать важность мер по борьбе с сокращением рождаемости и поддержки семейного воспитания, произошло закрытие Центра. Если кратко говорить о причинах, правительство пришло к заключению, что далее вкладывать в него бюджетные средства нецелесообразно. Для детских Центров по всей стране это был сильный удар. Закрытие Центра было воспринято как признание того, что Япония больше не нуждается в детских Центрах. Руководители потеряли возможность узнавать о потребностях общества и современном положении детей и воспитательного процесса в семьях, воспитатели потеряли возможность проверять свои научные исследования на практике, была ликвидирована площадка для проведения игровых программ специалистами высокого уровня, можно оценивать этот факт как огромную потерю для Японии в целом. Ценность Центра неоднократно подчеркивалась зарубежными делегациями, которые говорили об уникальности этого опыта и важности государственной поддержки, а также планировали внедрять этот опыт у себя на родине. Те же самые государственные органы, которые создали Центр, перестали уделять ему внимание. При этом «Ассоциация детского воспитания», которая являлась управляющим органом Центра, существует по-преж-

нему, хотя она и подверглась значительным сокращениям, но продолжает свою деятельность [5] и прикладывает все усилия для того, чтобы в сотрудничестве с «Фондом содействия здоровому воспитанию детей», на базе которого существует Совет по связям Детскими центрами по всей стране, поддерживать как детям, так и их родителям.

(Б) Детские учреждения по поддержке образования, функционирующие в настоящее время.

Далее нам бы хотелось коротко рассмотреть деятельность учреждений, оказывающих поддержку родителям в процессе воспитания детей. В соответствии с духом (философией) японского Закона о защите детей в настоящее время проводят деятельность три вида учреждений: во-первых, детские Центры, во-вторых, Детские клубы и Клубы внешкольной деятельности и в-третьих, Клубы матерей. В данной статье мы рассмотрим первые два вида организаций.

Первую группу учреждений составляют детские Центры, подобно Дворцу детей, они предназначены для использования детьми в возрасте от нуля до восемнадцати лет, и являются бесплатными для пользователей. По всей стране функционируют 2595 муниципальных и 1882 частных Центра, их совокупное количество на 1.10.2018 г. составляло 4477 учреждений. В большинстве из них время пользования примерно разделено на следующие периоды: в первой половине дня ими пользуются родители с грудными детьми, во второй – младшие школьники, в вечернее время – учащиеся средней и старшей школы. В подобных центрах оказывают поддержку воспитанию здорового ребенка через игровую деятельность. Для учащихся начальной школы и более старших возрастов подобные Центры – это место, куда можно прийти после уроков или в выходной день. Другими словами, дети из неполных семей, или из семей, где работают оба родителя, играя или выполняя домашнее задание, могут провести здесь время, когда у них дома никого нет, и всегда рядом с ними будет взрослый, готовый их выслушать.

Во вторую группу учреждений входят Детские клубы и Клубы внешкольной деятельности, пользоваться ими (на платной основе) могут только учащиеся начальной школы (с первого по шестой класс). Они позволяют учащимся заниматься в кабинетах или на школьном дворе до тех пор, пока родители не вернутся домой. Бывает, что их деятельность происходит на базе Детских центров. В подобных клубах постоянно дежурят сотрудники, цель их деятельности в том, чтобы присмотреть за ребенком и помочь ему в повседневной жизни и игровой деятельности. На 1.05.2019 г. функционировало 8592 муниципальных

и 17289 частных клуба, их совокупное количество составляло 25881 учреждение, в которых занималось 1299307 детей. Существуют клубы, которыми управляют частные предприятия, в таких клубах могут быть свои автобусы для школьников или специальные образовательные программы, однако, они являются дорогостоящими, и круг школьников, которым они доступны, ограничен.

Помимо вышеназванных учреждений, есть и другие. Это, например, репетиторские школы *дзюку*, школы искусств, спортивные секции, которыми дети могут пользоваться после уроков и в выходные дни. Считается, что в функции репетиторских школ *дзюку* входит не только наверстывание упущенного в школе материала или подготовка к сдаче экзаменов, но и предоставление ребенку возможности пообщаться с друзьями или просто побыть там в отсутствие родителей дома. Среди школ искусств популярны обучение игре на фортепиано, каллиграфии и тому подобные музыкальные или культурные направления, а среди спортивных – футбол, плавание и т. д. Все подобные учреждения являются частными, работают не ежедневно, не находятся в шаговой доступности, поэтому их сложно рассматривать как учреждения, поддерживающие семейное воспитание в том смысле, которые подразумевает забота о благосостоянии ребенка.

Существуют проблемы финансовых и других различий в возможностях родителей, поэтому насущной необходимостью является создание местными административными органами учреждений, которые принимали бы на себя заботу о ребенке, которые не могут посещать *дзюку*, обеспечение их кадрами и поддержка воспитательного процесса в них.

(В) Проблемы современного этапа и задачи на будущее.

В заключение хотелось бы затронуть проблемы форм государственной поддержки и сказать о задачах на будущее.

Если перенести акцент с «процесса взросления ребенка» на «помощь семье в воспитании детей», на первый план выйдут проблемы малого размера детских пособий и очередях в ясли-сад. Особенно остро стоит вопрос о детях, ожидающих своей очереди на запись в ясли-сад *хоикусё* (с полным днем пребывания) из-за ограниченного количества мест в них. В 2019 г. количество детей, ожидающих своей очереди на запись в ясли-сад составляло 16772 человека. В апреле 2013 г. правительство приняло «План ускорения решения вопроса с очередями в ясли-сад», в соответствии с которым за пять лет до 2017 г. нужно было обеспечить места в яслях для пятисот тысяч детей, и объявило о том, что планирует устранить проблему ожидания мест в садах. В действительности коли-

чество мест увеличилось, но поскольку одновременно увеличилось количество желающих отдать ребенка в ясли-сад, не приходится говорить о том, что ситуация улучшилась. В 2016 г. в блоге матери, чей ребенок была удален из очереди в ясли-сад, появилась запись: «Мы не прошли конкурс на место в ясли-сад, Японии приходит конец», что вызвало широкий общественный резонанс, особенно среди родителей, которым уже пришлось уволиться с работы из-за невозможности отдать ребенка в ясли-сад, однако проблема до сих пор не решена.

Что касается оплаты за ясли-сад, то с октября 2020 г. продвигается процесс отмены оплаты для детей в возрасте от трех до пяти лет, в этом отношении наблюдается небольшое улучшение ситуации, однако реагирование со стороны государства слишком медленное, налоговые средства зачастую разбазариваются, и в отношении провозглашаемого Министерством здравоохранения, труда и благосостояния стремления «создать государство, в котором каждый сможет испытать радость от рождения и воспитания детей», можно сказать лишь то, что до его воплощения еще слишком далеко. На сайте Министерства здравоохранения, труда и благосостояния сообщается, что «для оказания всемерной общественной поддержки в воспитании каждого ребенка, на чьих плечи будет опираться наше общество в будущем, мы проводим мероприятия по сокращению финансовых затрат на воспитание, по созданию такой общественной среды, в которой можно было бы спокойно воспитывать детей, а также продвигаем комплексные меры поддержки» [1], однако остается вопрос: что именно они «продвигают»? С точки зрения человека, имеющего опыт работы в сфере воспитания детей, очевидна разница между тем, что правительство говорит и тем, что оно делает. Также очевидно, что государство не желает тратить бюджет на «детей, социальное обеспечение и искусство», оно принимает во внимание только на показатели, а не на реальную работу на местах. Становится очевидно, что оно не видит ни повседневную жизнь людей, ни затруднения, с которыми они сталкиваются.

«Меры по борьбе с сокращением рождаемости», опубликованные на сайте кабинета министров Японии, сформулированы таким образом: «для оказания всемерной общественной поддержки в воспитании каждого ребенка, на чьих плечи будет опираться наше общество в будущем, мы проводим мероприятия по сокращению финансовых затрат на воспитание, по созданию такой общественной среды, в которой можно было бы спокойно растить детей, а также продвигаем комплексные меры поддержки» [2]. Глядя на эти формулировки, нельзя сделать вы-

вод о том, что «проводятся различные мероприятия». Если рассмотреть то, что делает государство, становится понятно, что провозглашаемая «общественная среда, в которой можно спокойно растить детей» – это всего лишь несбыточная мечта, а говорится об этом не всерьез. Также необходимо в срочном порядке решать такую проблему, как отсутствие постоянного трудоустройства у родителей.

В 2018 г. всеобщее внимание привлекла проблема «нуждающихся детей в Японии», сообщалось, что на тот период каждый седьмой ребенок (в особенности дети из неполных семей) нуждался в материальной помощи. Кроме того, «относительно нуждающимися» были признаны граждане, чей уровень доходов составил менее 50 % от среднего по стране. Для детей, которые из-за низкого дохода родителей не получают полноценного питания, а также для детей, которые вынуждены питаться в одиночестве из-за занятости других членов семьи по всей стране были организованы «Детские столовые», количество которых составило 3700 по данным на июнь 2019 г. Также по причине бедности родителей многие дети лишены возможности посещать ранее упоминавшиеся репетиторские школы *дзюку*, что ведет к неравенству в области образования. Бедность родителей и изменение обстановки в семье влекут за собой бедность детей, что приводит к тому, что достижение воспитания психически и физически здорового ребенка откладывается. Если изначально нашей целью являлось разнообразие игровой активности детей, то здесь речь уже заходит об угрозах их жизни и здоровью.

Термин «подъем народного благосостояния» в словарях определяется как «стремление сделать жизнь людей здоровой и благополучной, счастье, благосостояние», а также как «меры, предпринимаемые политиками для улучшения жизни людей» [3]. Однако складывается впечатление, что Министерство здравоохранения, труда и благосостояния Японии не знакомо со значением этого термина. Также сейчас государство провозглашает лозунг «Самопомощь, взаимопомощь, социальная помощь». Изначально эти термины использовались в контексте предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций. Однако в своей инаугурационной речи премьер-министр Суга Ёсихидэ, подчеркивая необходимость «самопомощи», сказал: «Прежде всего, всё, что ты можешь сделать сам, сделай самостоятельно. Если ты не можешь чего-то сделать самостоятельно – сначала обратись за помощью к своей семье или местному сообществу. Если всё равно не получается, тогда государство возьмет ответственность на себя и защитит тебя. Именно такое государство, вызывающее доверие, я хотел бы создать» [4]. Поскольку

в этом списке социальная помощь помещена на последнее место, это воспринимается как отказ государства от обязательств по защите своих граждан, и, по нашему мнению, излишне говорить о том, что социальная помощь должна стоять на первом месте.

И родители, и сотрудники детских социальных учреждений прилагают все возможные усилия, чтобы поддерживать и помогать друг другу. У большинства населения нет экономической возможности «оказать себе самопомощь». Если прежде всего не будет предоставлена социальная помощь, иными словами, срочная экономическая помощь от государства, то окажется невозможным ни поддерживать процесс взросления детей, ни оказывать поддержку родителям. Без принятия мер, направленных на должное использование налоговых средств граждан, без последовательного проведения политики социального обеспечения, мы не сможем перейти к этапу образования и воспитания. Необходимо привлекать к этому не чиновников, которые даже не пытаются познакомиться с ситуацией на местах, а представителей с мест, которые работают здесь и сейчас. Если этого не будет сделано, в будущем в Японии в конечном счете станет невозможным движение вперед. На ином уровне, чем задачи, стоящие перед педагогами и воспитателями на местах, перед нами стоят более неотложные проблемы качества предлагаемых государственных мероприятий и незамедлительности их внедрения.

Библиографический список

1. Сайт Министерства здравоохранения, труда и благосостояния Японии, раздел «Дети, воспитание детей» [Электронный ресурс]. URL: https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kodomo/kodomo_kosodate/index.html (дата обращения: 26.10.2020).
2. Сайт Кабинета министров Японии, раздел «Меры, по предотвращению снижения рождаемости» [Электронный ресурс]. URL: <https://www8.cao.go.jp/shoushi/shoushika/index.html> (дата обращения: 26.10.2020).
3. Электронный словарь «Дайдзисэн (сёгакукан)», статья «Благосостояние» [Электронный ресурс]. URL: <https://kotobank.jp/word/%E5%8E%9A%E7%94%9F-495978> (дата обращения: 26.10.2020).
4. Окинава Таймс «Самопомощь, взаимопомощь, социальная помощь» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.okinawatimes.co.jp/articles/-/633009> (дата обращения: 26.10.2020).

Катионов Олег Николаевич

Доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной и всеобщей истории ИИГСО, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Катионова Анна Олеговна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ИИГСО, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

**ПАМЯТЬ О СИБИРЯКАХ - УЧАСТНИКАХ БОЕВЫХ
ДЕЙСТВИЙ НА ТЕРРИТОРИИ БЕЛОРУССИИ В 1944 Г.:
РЕАЛИЗАЦИЯ КОММЕМОРАТИВНЫХ ПРАКТИК
СТУДЕНЧЕСКИМ АРХИВНО-ПОИСКОВЫМ ОТРЯДОМ**

В статье актуализируется ресурс социальной памяти и практик увековечивания событий и людей Великой Отечественной войны как источник формирования опыта гражданского поступка. Продемонстрированы разные виды коммеморативных практик, осуществляемых студенческим архивно-поисковым отрядом в рамках образовательного процесса и гражданского патриотического воспитания. Представлены результаты поисковой работы о локальных событиях Великой Отечественной войны и роли сибиряков-участников боевых действий при освобождении Белоруссии.

Ключевые слова: социальная память, феномен забвения, коммеморативные практики, Великая Отечественная война, братское захоронение, воспитание молодёжи; военные архивы; историческая память в литературных произведениях; патриотическое воспитание; гражданское воспитание, гражданская позиция.

Kationov Oleg Nikolaevich

Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of Russian and General History of the Institute of State Pedagogical Studies, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Kationova Anna Olegovna

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Institute of State Pedagogical Sciences, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

**MEMORY OF SIBERIANS - PARTICIPANTS IN THE
TERRITORY OF BELARUS IN 1944: IMPLEMENTATION
OF COMMEMORATIVE PRACTICES STUDENT
ARCHIVAL SEARCH TEAM**

The article actualizes the resource of social memory and the practice of perpetuating the events and people of the Great Patriotic War as a source of the formation of the experience of a civil act. Demonstrated do the student archival and search team within the educational process and civil patriotic education carry out different types of commemorative practices. The results of search work on the local events of the Great Patriotic War and the role of Siberians participating in hostilities during the liberation of Belarus are present.

Keywords: social memory, mass grave, commemorative practices, Great Patriotic War, logs of military operations, moral education of young, military archives; Historical memory in literary stories; Patriotic education; civic education, citizenship.

Обращение к изучению феномена «социальной памяти» последние несколько лет выступает одним из перспективных исследовательских контекстов. Ресурс социальной памяти как своеобразное хранилище ментальных образов, воспоминания о событиях особо значим для актуализации вопросов единения нации, идентичности обществ и личности, ценности исторических артефактов и формирования представлений о важности гражданской позиции [9].

Определение содержания социальной памяти о наиболее значимых событиях или явлениях, понимание важности феномена забвения для состояния социокультурного пространства и применение особых коммеморативных практик необходимо для успешного «введения образов прошлого в пласт современной культуры» [22, с. 1]. М. Хальб-ваксом констатировалась практически технологическая функция коммеморации, не только транслирующая информацию социальной памяти, но и адаптирующая ее для современного общества [25, с. 234]. В свою очередь, А. Ассман обосновала идею «устаревания» памяти (индивидуальной, социальной, коллективной или культурной), которая теряет свои качества, способствующие проживанию сопричастности прошлому и формированию социального эффекта объединения [1]. То есть, память утрачивает смысл существования в сложившемся формате, что обесценивает ее необходимость.

Становится очевидным как для организации продуктивной государственной политики «памяти», так и для ориентиров социальных агентов гражданского воспитания постоянное обновление и уточнение информации, содержащейся в социальной памяти, и механизмов действующих коммеморативных практик.

Наиболее ярким явлением в современной социальной памяти, длительно и масштабно влияющим на жизнь граждан нашей страны, выступает Великая Отечественная война. И коммеморативные практики,

которые сейчас «выстраиваются» вокруг увековечивания событий и людей Великой Отечественной войны, призваны создавать образ у представителей четвертого и пятого поколения россиян, для большинства из которых первоначальная сакральность и трагичность пережитого представляются отдаленным, «книжным» или нереальным. Именно в такие моменты возникает риск искажения или изменения содержания социальной памяти, порождающий мистификацию или естественное забвение.

Конструирование социально значимого и выразительного образа событий Великой Отечественной войны, безусловно, предполагает привлечение ресурсов и традиционных коммеморативных практик, и новых. Тех, которые обладают наибольшим воспитательным эффектом, черпая материал из хранилища социальной памяти.

Если коммеморации – это «действия, которые вводят в современную культуру прошлое, это происходит за счет увековечения людей, событий, институтов прошлого» [27, с. 38], то процесс формирования опыта гражданского поступка представляется наиболее продуктивным направлением работы по гражданскому и патриотическому воспитанию [10, с. 79]. Происходит «погружение» в события путем собственных действий и переживаний, порождающих сильнее эмоции сопричастности.

Разработанные и апробированные нами в рамках образовательного пространства Новосибирского государственного педагогического университета спецкурс «Великие войны России XX в.» и курс «Гражданское патриотическое воспитание» для студентов – будущих историков-педагогов и организаторов внеурочной деятельности, позволили сформировать исследовательскую группу, которая стала заниматься поисковой работой с материалами Великой Отечественной войны. В 2018 году было выставлено в открытый доступ учебное пособие «Поисковая работа как форма активизации социальной памяти на примере реконструкции поименного списка воинов, захороненных в братской могиле села Хлебтово Комарического района Брянской области» [6]. По существу, это методическая разработка для организации поисковой работы с архивной информацией. Она сопровождается полностью восстановленными и уточненными именами бойцов (из 410 было установлено более 200 имен, и на основании данной работы уже началось внесение этих имен на памятник с. Хлебтово) [2]. Эта разработка заинтересовала ряд студентов из упомянутой исследовательской группы, которые увлеклись поисковой деятельностью в формате виртуального пространства.

Основным источником для исследований стали документы военных архивов, находящиеся в открытом доступе на портале «Память народа», а именно: журналы боевых действий, донесения о безвозвратных потерях, наградные листы и другие [4].

Стоит отметить, что последние исследовательские результаты данного поискового отряда (*условно лаборатория Социальной памяти и гражданского воспитания*) сконцентрировали информацию о боевых потерях различных подразделений Красной Армии, сформированных в Сибири и участвовавших в освобождении Белоруссии летом 1944 года. Кроме того, популяризация сюжета освобождения Белоруссии в годы Великой Отечественной войны как совместной российско-белорусской истории уже случилась на Всероссийской конференциях.

Так, исследование Виктории Синенко посвящено участию 108 стрелковой дивизии в Люблин-Брестской наступательной операции 18 июля – 30 сентября 1944 года. Описаны боевые действия дивизии, представлена таблица с именами убитых сибиряков и регионами, откуда они были призваны. Кроме того, приведены фамилии отличившихся в ходе Люблин-Брестской операции солдат с их боевыми наградами, отмечены сибиряки, получившие медали, описаны их боевые заслуги [23].

Илья Николаев изучил историю «Восточного кладбища» г. Минска. Определил погибших солдат из Омской, Новосибирской областей, Красноярского и Алтайского краев и имена четверых, награжденных медалью «За Отвагу» [11].

Алексей Жилин представил тщательный анализ действий 380-стрелковой дивизии, сформированной в Омске. Особый акцент сделан на выявление имен воинов-сибиряков, которые проявили великий героизм, освобождая братскую Белоруссию от фашистско-немецких оккупантов. Приводились примеры участия наших земляков в боях, списки награждения, конкретные примеры подвигов сибиряков на полях сражений.

Отмечалось, что о сибиряках-участниках войны мы имеем весьма отрывочные сведения, которые в концентрированной форме помещены в Книгах памяти регионов России и требуют более подробной систематизации данных о местах службы и месте захоронения погибших.

Андрей Николаенко изучает историю боевых действий и потерь 235-ой стрелковой Витебской Краснознаменной ордена Суворова дивизии (2-го формирования) периода проведения операции «Багратион». Рассматривается более узкий период операции «Багратион» (проводившейся 23 июня по 29 августа 1944 г.), а именно с 22.06.1944 по 13.08.1944 г, в котором участвовала 235 сд, а также был проведен

подсчет боевых потерь и награжденных за данный период и выявлено из них количество сибиряков [13].

Совместно в А. В. Жилиным им опубликованы тезисы о сибиряках, погибших при освобождении города и станции Шумилино в Беларуси [15].

Никита Романенко изучил историю 19 гвардейской стрелковой дивизии. Это одна из самых известных сибирских дивизий была сформирована в г. Томске и освобождала Белоруссию. Подробно было изложено участие дивизии в окружении крупной немецкой группировки под Витебском в июне-июле 1944 года. Акцент был сделан на безвозвратных потерях дивизии в ходе операции. Им подготовлен материал о Минском воинском кладбище, на котором покоятся и сибиряки [21].

Студенты продолжают активную работу в данном направлении.

Георгием Хорохординым подготовлены доклад и статья для участия в научной студенческой конференции в Белорусском государственном педагогическом университете им. М. Танка о жителях Колыванского района Новосибирской области, погибших на территории Белоруссии в годы Великой Отечественной войны. Смоделирована карта районов республики Беларусь с указанием числа колыванцев, покоящихся в районах ее территории [26].

Научный руководитель архивно-поисковой группы О. Н. Катионов подготовил статью «Источники для выявления боевых потерь сибиряков в период боев на территории Белорусской ССР в 1944 г.» для конференции на базе Витебского государственного педагогического университета им. П. М. Машерова, которая проходила 24 апреля 2019 г. по проблемам источниковедения [5].

Таким образом, в Новосибирском государственном педагогическом университете была сформирована научная архивно-поисковая группа студентов во главе с преподавателями, интересующаяся боевыми действиями и безвозвратными потерями частей, в которых воевали сибиряки, на территории входящей в настоящее время в Республику Беларусь.

Между тем, «гражданскую позицию, представляющуюся патристическими чувствами, сложно сформировать, применяя исключительно знания традиционного исторического образования» [10, с. 79]. Потому научно-поисковая работа с сайтом «Память народа» требовала практического исполнения не только в виде статей и выступлений на конференциях, в том числе и республики Беларусь, но и посещение её городов и районов с целью накопления опыта коммеморативных практик

для студентов педагогического университета – будущих и настоящих учителей.

Стоит отметить, что еще в 1960–1980-е гг. проводились Всесоюзные походы комсомола и молодых по местам славы советского народа и Коммунистической партии [17]. И постепенно поисковая работа стала их составной частью, в рамках которой осуществлялся сбор артефактов и документов времен войны, сохранение воспоминаний участников войны путем записи [3, с. 227].

В июле 2019 г. группа студентов и преподаватель, в связи с 75-летием освобождения территории Белорусской ССР, поехали в республику Беларусь (г. Минск и Витебск) с целью посещения братских захоронений, в которых покоятся останки сибиряков. Данная коммеморация была названа «Дорогами Памяти». Был накоплен практический опыт-знание о вкладе наших земляков в процесс освобождения республики от нацистских оккупантов.

Расширение кругозора, накопление практических навыков формирует научно-поисковый опыт будущих учителей-практиков. Студенты вели фотофиксацию братских захоронений, исследовали историю их создания, подготовили доклады-отчеты и выступили с ними на студенческих конференциях, на встречах с населением Новосибирской области и других регионов Сибири.

Доклады и статьи подготовлены студентами для сборников студенческих работ учебных заведений республики Беларусь.

В перспективе предусматривается работа над созданием сводного труда о жителях Новосибирской области, воевавших на территории Белоруссии и отдавших жизнь на её территории. В качестве партнеров возможно привлечение студентов из вузов Беларуси.

В случае содействия со стороны заинтересованных партнерских организаций, может быть инициировано создание постоянно действующей научно-исследовательской площадки (лаборатории, научного центра), на которой будут проводиться презентации результатов архивного поиска.

Поисковая работа в пространстве виртуального документооборота, представление результатов исследовательской деятельности, посещение памятных мест, безусловно, являются яркими коммеморативными практиками, способствующими актуализации, как гражданской позиции, так и пополнению содержания современной социальной памяти о событиях, людях и пространстве Великой Отечественной войны. В качестве любопытных вариантов коммеморации, в которой участвовали предста-

вители поискового отряда (студенты и преподаватели), стоит отметить консультирование и съемку в документальном кинопроекте «Снежные призраки», посвященного памяти 29 Новосибирской отдельной лыжной бригаде [16], создание уникальной интерактивной карты [18], показывающей состояние Сибирского военного округа в годы Великой Отечественной войны [20], исследование исторической памяти, представленной в литературных произведениях, на примере анализа «лейтенантской прозы» [8] или публикация рекомендательного характера о работе с документами сайта «Память Народа» по конкретным сюжетам [7].

Часть представителей сформированного студенческого поискового отряда продолжила заниматься исследованием роли сибиряков-участников боевых действий Великой Отечественной войны. В. Синенко [24], Н. Романенко [19], И. Николаев [12], А. Николаенко опубликовали результаты своих изысканий [14]. Также студенты ИИГСО явились участниками конференций разного уровня.

Постоянно участники архивно-поискового отряда, как носители ценной информации и приобретенного опыта, выступают перед населением, учащимися, на семинарах перед специалистами в качестве консультантов. В качестве экспертов действуют при отборе материалов для формирующегося электронного сайта «Бессмертный полк».

В феврале 2020 г. четверо студентов НГПУ совершили поездку, посвященную 75-летию окончания Великой Отечественной войны под девизом «Вахта памяти», по приглашению вуза-партнера – Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка. В программу поездки входило посещение г. Орша, выступление перед школьниками о героях-сибиряках, освобождавших республику Беларусь. Участие в совместных мероприятиях со студентами БГПУ. Студент Андрей Николаенко подготовил сообщение о поездке для выступления на конференции в г. Новосибирске, которая пройдет 10–12 декабря 2020 на базе НГПУ и НИПКИПРО.

Таким образом, деятельность студенческого поискового отряда, представленная через разнообразные коммеративные практики, позволяет констатировать успешность реализуемого формата поисковой работы как формы активизации социальной памяти и воспитания молодежи.

Библиографический список

1. Ассман А. Длинная тень прошлого: Мемориальная культура и историческая политика / Пер. с нем. Б. Хлебникова. М.: Новое литературное обозрение, 2014.

2. Бессмертный батальон: именной список воинов, захороненных в братской могиле с. Хлебтово Комаричского района Брянской области [Электронный ресурс]: электронное издание / сост.: О. Н. Катионов, А. О. Катионова. Новосибирск: ИОДО НГПУ, 2018.

3. Журавлёв В. А. Развитие поискового движения в России: нормативно-правовой аспект // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 4 (127). С. 226–233.

4. Интернет-портал «Память Народа». [Электронный ресурс]. URL: <https://pamyat-naroda.ru> (дата обращения: 12.11.2020).

5. Катионов О. Н. Источники для выявления боевых потерь сибиряков в период боев на территории Белорусской ССР в 1944 г. // Актуальные проблемы источниковедения. Материалы V Международной научно-практической конференции к 110-летию Витебской ученой архивной комиссии. ВГУ имени П. М. Машерова. 24 апреля. Витебск, 2019. С. 318–322.

6. Катионов О. Н., Катионова А. О. Поисковая работа как форма активизации социальной памяти: на примере реконструкции поименного списка воинов, захороненных в братской могиле с. Хлебтово Комаричского района Брянской области: электронное учебное пособие. Новосибирск: ИОДО НГПУ, 2018.

7. Катионов О. Н., Катионова А. О., Волков Р. Е. Источники, уточняющие информацию об офицерах в годы Великой Отечественной войны (на примере 179 сд) // Интерэкспо Гео-Сибирь. Т. 5. 2019. С. 253–255.

8. Катионов О. Н., Катионова А. О., Майер Б. О. Литературные произведения писателей-фронтовиков в воспитании современной молодежи // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № 6. С. 107–120.

9. Катионова А. О. Социальная память как ресурс гражданского воспитания // Педагогика и психология: диалог о воспитании: к 45-летию кафедры педагогики и психологии ИИГСО НГПУ: материалы VII Сибирского педагогического семинара (г. Новосибирск, 2–4 дек. 2014 г.). Новосибирск, 2014. С. 71–76.

10. Катионова А. О. Социальная память и гражданское воспитание // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2016. – Т. 6. С. 77–80.

11. Николаев И. И. «Восточное кладбище» – место памяти солдат-сибиряков, павших при освобождении г. Минска // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации. Материалы VIII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. В 2-х частях. Под редакцией Н. Е. Лукьянова. 2019. Ч. 1. С. 225–227.

12. Николаев И. И. Штурм города Цинтен частями 173-й стрелковой Оршанской Краснознаменной дивизии в феврале 1945 года // Великая Отечественная война в исторической памяти народа: изучение, интерпретация, уроки прошлого: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / редкол. А. А. Николаев (отв. ред.), М. А. Семёнов (отв. секр.) [и др.]; Ин-т истории СО РАН. – Новосибирск: Изд-во «Параллель». 2020. С. 329–331.

13. Николаенко А. Анализ материалов музея республики Беларусь и сайта ЦАМО «Мемориал» Российской Федерации о боевых потерях новосибирцев в период Великой Отечественной войны в шумилинском районе Витебской области // Историко-архивное наследие Сибири в системе внутрисибирских и международных коммуникаций: материалы Всероссийской научно-практической

ской конференции, приуроченной к 100-летию Сибархива (г. Новосибирск, 3–4 марта 2020 г.). Новосибирск, 2020. С. 203–206.

14. Николаенко А. И. Новосибирцы в партизанском движении на территории Белорусской Советской Социалистической Республики во время Великой Отечественной войны // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации. Материалы VIII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. В 2-х частях. Под редакцией Н. Е. Лукьянова. 2019. Ч. 1. С. 162–163.

15. Николаенко А. И., Жилин А. В. Захоронения сибиряков на военном кладбище Шумилино // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации. Материалы VIII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. В 2-х частях. Под редакцией Н. Е. Лукьянова. 2019. Ч. 1. С. 164–165.

16. Официальный сайт документального кинопроекта «Снежные призраки». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.xn--80ajadgfcpxcmx8m.xn--p1ai/> (дата обращения: 12.11.2020).

17. Положение о Всесоюзном походе комсомольцев и молодежи по местам революционной, боевой и трудовой Славы Коммунистической партии и советского народа // Информационный бюллетень ЦК ВЛ КСМ. 1981. № 6.

18. Редактор исторических карт ХРОНОКОН. [Электронный ресурс]. URL: <https://chronokon.org/> (дата обращения: 12.11.2020).

19. Романенко Н. А. Бои сибирских дивизий в большой излучине Дона в июле – августе 1942 года // Великая Отечественная война в исторической памяти народа: изучение, интерпретация, уроки прошлого: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / редкол.: А. А. Николаев (отв. ред.), М. А. Семёнов (отв. секр.) [и др.]; Ин-т истории СО РАН. Новосибирск: Изд-во «Параллель». 2020. С. 332–338.

20. Романенко Н. А. СибВО в годы Великой отечественной войны // ХРОНОКОН. [Электронный ресурс]. URL: <https://chronokon.org/ru/map/id/2448#year=1941&month=6&zoom=6&lat=57.69290224252246&lng=-275.4914895006434&indexMode=dates> (дата обращения: 12.11.2020).

21. Романенко Н. А. Сохранение памяти о сибиряках, участвовавших в освобождении Белоруссии (на примере военного кладбища г. Минска) // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: материалы VIII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. Материалы VIII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. В 2-х частях. Под редакцией Н. Е. Лукьянова. 2019. Ч. 1. С. 233–235.

22. Святославский А. С. Среда обитания как среда памяти: к истории отечественной мемориальной культуры: фтореф. дис. ... д-ра культурологии. М., 2012. 27 с.

23. Синенко В. Боевые потери 108-й стрелковой дивизии в июле 1944 года в период проведения операции «Багратион» // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: гуманитарные исследования. 2019. № 2 (6). С. 67–71.

24. Синенко В. А. Деятельность военных медиков в Восточно-Прусской наступательной операции 1945 года // Великая Отечественная война в истори-

ческой памяти народа: изучение, интерпретация, уроки прошлого: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием /редкол.: А. А. Николаев (отв. ред.), М. А. Семёнов (отв. секр.) [и др.]; Ин-т истории СО РАН. Новосибирск: Изд-во «Параллель», 2020. С. 570–577.

25. Хальбвакс М. Социальные рамки памяти / Пер. с франц. и вступ. статья С. Н.Зенкина. М.: Новое издательство, 2007.

26. Хорохордин Г. С. Сохранение памяти о войнах-уроженцах Кольванского района, погибших на территории Белоруссии в 1943–1944 гг. // Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания: материалы IV Междун. студенческой науч.-теорет. конф., г. Минск, 19 апреля 2019 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол.: А. В. Касович (отв. ред.) [и др.]. – Минск: РИВШ, 2019. С. 72–74.

27. Чуркина Н. И. Коммеморативные практики в российском образовании как метод историко-педагогических исследований // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 6. С. 37–44.

УДК 37.012.8

Киселев Николай Николаевич

Кандидат социологических наук, проректор по воспитательной и социальной работе ФГБОУ ВО «НГПУ», доцент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аникеева Нелли Петровна

Кандидат педагогических наук, профессор, Санкт-Петербург, Россия

**ИНФОРМАЦИОННО-ВОЛНОВЫЕ ПРОЦЕССЫ
В ВОСПИТАНИИ**

Проблема и цель. В статье актуализируется проблема взаимосвязи информационно-волновых процессов и воспитания. *Цель статьи* – выявить и обобщить идею, что целенаправленное соединение системно организованного воспитания и разнообразных волновых векторов (информационных, отношений, эмоциональных) может способствовать появлению нового диапазона развивающего потенциала воспитания. *Методология.* Исследование проводилось на основе анализа взаимосвязи информационно-волновых процессов, системного подхода и процесса воспитания. В заключении делается вывод о том, что реализация взаимосвязи информационно-волновых процессов и воспитания может быть отражена в технологии «волны отношений» как технологии создания стиля взаимоотношений в коллективе, формирования его эмоционального климата. Применение такой технологии и информационно-волнового подхода в целом может существенно повысить эффективность процесса воспитания.

Ключевые слова: информационно-волновые процессы, воспитательная система, процесс воспитания.

Kiselev Nikolay Nikolaevich

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for Educational and Social Work of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education NSPU, Novosibirsk, Russia

Anikeeva Nelly Petrovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Saint Petersburg, Russia

INFORMATION-WAVE PROCESSES IN UPBRINGING

Problem and purpose. The article actualizes the problem of the relationship between information-wave processes and education. The purpose of the article is to identify and substantiate the idea that a purposeful combination of systemically organized education and various wave vectors (informational, relational, and emotional) can contribute to the emergence of a new range of the developmental potential of education. **Methodology.** The study was carried out based on an analysis of the relationship between information-wave processes, a systematic approach and the education process. In conclusion, it is concluded that the implementation of the relationship of information-wave processes and education can be reflected in the technology of «waves of relations» as a technology for creating a style of relationships in a team, forming its emotional climate. The use of such technology and the information-wave approach in general can significantly increase the effectiveness of the education process.

Keywords: information-wave processes, educational system, education process.

В современной экоэтике человеческое взаимодействие, как обмен психической энергией, называется информационно-энергетическим обменом. Здесь имеется в виду не только феномен сознания, но и интуитивный канал восприятия. В физике известны четыре вида фундаментального взаимодействия: гравитационное, электромагнитное и два квантовых (сильное и слабое). Однако они не объясняют феномены сознания. Выдвинутые в двадцатом веке рядом авторов гипотезы позволяют говорить о достаточной реальности пятого вида фундаментального взаимодействия. Исследователь В. Н. Волченко в своем исследовании рассматривает эти гипотезы [1]. Приведем лишь одну модель психоневролога Н. А. Козырева. Он объясняет работу нейронной сети головного мозга, где психоны (сверхлегкий газ), обладая значительной длиной «фазовой волны», воспринимают поток информации раньше, чем собственные клетки.

Интересно рассмотреть волновой механизм в аспекте распространения информации. При характеристике волновых процессов, прежде всего, выделяются такие явления как дифракция и интерференция. Дифракция (разложение) – огибание препятствия, приводящее к образованию максимумов и минимумов. Такое явление мы наблюдаем при преднамеренном искажении информации, распространении слухов, передаче информации тому человеку (группе), которые ее модифицируют или девальвируют.

Интерференции (интер – между) – сложение волн, усиление в одних точках пространства и ослабление в других, в зависимости от разности фаз интерферирующих волн. Такой процесс можно зафиксировать, когда однотипная информация трансформируется через разные каналы («фазы»): СМИ, на лекциях, с плакатов, через фильмы и т. д.

Как первый, так и второй волновой процесс могут вызвать как положительное, так отрицательное отношение личности и группы к полученной информации, т. к. отношение определяется, прежде всего, возникающими эмоциями. П. В. Симонов в своей информационной теории эмоций показал их зависимость от того, какой уровень информации получен личностью: необходимый и недостаточный. Чем больше недостаток необходимой информации, тем выше уровень полученной информации (по сравнению с необходимой), тем выше вероятность переживания позитивных эмоций.

Б. Ф. Поршнев ввел категории «Мы» и «Они» для характеристики отношений личности и группы к источнику информации. «Мы» он рассматривает как фильтр доверия. Информация, исходящая от «наших» (мы) воспринимается как истинная в отличие от известий, поступающей от «них» (они) [4].

При организации процесса воспитания, создание атмосферы «Мы» (наш коллектив, наши традиции) – главное условие формирования позитивных установок к получаемой информации. В этой атмосфере достаточно легко пользоваться как механизмом дифракции (создание «препятствий»), так интерференции (усиление) информационных волн.

В воспитательном процессе не оказывает педагогического воздействия прямолинейная «лобовая» информация. В противовес ей можно использовать «обходную» (дифракция) методику – игровую. Признанные лидеры современной игровой педагогики С. А. Шмаков и О. С. Газман максимально использовали игровые «дифракционные фильтры». В игре ребенок не чувствует себя объектом воспитания, он – субъект деятельности в различных позициях: градостроитель в «Городе масте-

ров», акробат в цирке «Арена смелых и умелых», улан в «Бородинском сражении» и т. д. Игра – лучшее средство, вуалирующее педагогические воспитательные подтексты, а потому всегда эффективное. Не надо призывать детей: «Будьте самостоятельными! Будьте инициативными!» и т. д. Игровая ситуация, подкрепленная соответствующей ролью, позволит ребенку самому прожить и принять эту информацию. П. В. Симонов, выделяя в психике человека такие подструктуры как сознание, подсознание и сверхсознание, подчеркивал, что учение ориентировано на сознание, воспитание на подсознание, а игра – на сверхсознание [5]. Именно последнее, обеспечивает творческий подъем. Недаром Л. С. Выготский утверждал, что в игре ребенок на голову выше самого себя [2].

Действующая гуманистическая воспитательная система, качественный процесс воспитания, как правило, пропитаны мастерски организованной игровой атмосферой и создает чувство «Мы», особое эмоциональное поле с положительным зарядом. Если такой атмосферы нет, то никакие игровые ухищрения руководителя не вызывают доверия. Пример тому – сюжет блестящего фильма «Добро пожаловать, или посторонним вход воспрещен», где «лобовой» призыв начальника пионерского лагеря: «Главное – дисциплина!», скандируемый по его повелению всеми детьми на линейке приводит к обратному результату. Информационные волновые «максимумы» отражаются в сознании как активный поиск путем преодоления запретов администрации.

Информационный процесс с точки зрения волнового подхода важно учитывать в оценочных ситуациях, в ходе реализации процесса воспитания. Источниками оценочной информации являются обычно: администрация, педагоги, сами ребята. Имеется в виду, что объектами оценивания являются конкретные дети и само оценивание – положительное (хотя нередко похвала достается одним и тем же детям). Ситуация успеха как важнейшее условие коррекции поведения «трудных» предусматривает обязательное дозированное присутствие позитивного оценивания. При этом необходимо включение ряда источников позитивной оценивающей информации. Именно в дозированном виде, т. к. информационный максимум может вызвать подозрение, особенно у подростков в преднамеренном воспитательном воздействии. При этом немаловажен и разноплановый «посыл» информационных оценочных волн: от администрации к педагогам и родителям, от педагогов – родителям и детям, «как бы» помимо самого объекта оценивания. Получая прямую и не прямую позитивную информацию, ребенок испытывает переживание эмоционального благополучия. Особенно это эффективно

срабатывает, если учитывается прием А. С. Макаренко «авансирование личности». Успешное позитивное оценивание возможно в условиях воспитательной системы, которая инициирует здоровый психологический климат в детском коллективе. Формирование такого климата возможно осуществлять с помощью технологии «волны отношений» как технологии создания стиля взаимоотношений в коллективе [3].

Суть данной технологии заключается в том, что необходимый для воспитания оптимистический стиль жизни, стиль отношений создается с помощью особых приемов, посредством расширяющегося круга личностно-значимых коллективных взаимоотношений, распространяющихся от центра к периферии, захватывая все большее количество людей. «Импульсом», запускающим «волну отношений», становится группа единомышленников, находящаяся в «эпицентре» коллектива. Часто они являются просто близкими друзьями. Эту группу можно охарактеризовать как инициатора создания в системе психолого-педагогического эффекта «МЫ», который подразумевает как бы модель «идеальных» отношений, модель жизнедеятельности, что является особо важной идеей педагогики отношений. Так, если взять проблему в предельно обобщенном виде, осуществляется управление процессом распространения «волны отношений».

Для того чтобы «волна пошла» далее, уже недостаточно только демонстрации «идеальных» отношений: здесь, как правило, нужна как раз системно организуемая жизнедеятельность. При реализации системного подхода в воспитании в конкретном коллективе, в итоге, создается обобщенное «Мы» данного коллектива и образуется действующая модель «желаемых» человеческих отношений, действительно имеющих высокий воспитательный потенциал.

Создание новых идей и их трансляцию также можно рассмотреть в аспекте волнового процесса. Можно условно выделить следующие этапы создания идей. На первом этапе – идеи конструируют руководители, лидеры-педагоги и информируют остальных педагогов. Но далее, в процессе жизнедеятельности воспитательной системы основная часть педагогов самостоятельно продуцируют идеи, творческие находки и транслируют их руководителям. Идет смена источников волн. Затем уже обобщенная идея объединенными усилиями (интерференция информационных волн) передается детям. Третий этап, когда идеи созревают в детском коллективе с помощью педагогов – это новый источник «волнового творчества». Третий этап – несомненно, является результатом содержательной педагогической работы, грамотного конструирования

ния волновых информационных векторов в процессе воспитания. Хотя, еще в 1970-х гг. М. Мид сформулировала идею о том, что с дальнейшим развитием естественный путь передачи культурных кодов от старших поколений младшим (на чем основывается постфигуративная культура) может смениться своего рода равенством поколений в этой сфере, а в особых ситуациях – и сменой направления. Когда устанавливается префигуративная культура, содержащая ориентацию на будущее. Это ситуации, когда для достижения жизненного успеха молодые не могут опираться на опыт старших, а старшие, в свою очередь, нуждаются в знаниях молодых, в их видении мира, учатся у младших. [6]. Начинает осуществляться своеобразная «обратная волна». Вероятно, это стоит учитывать при реализации процесса воспитания, в том числе и предупреждая стагнацию воспитательной системы, стимулируя ее развитие, движение вперед.

Таким образом, анализируя взаимосвязь информационно-волновых процессов и воспитания, можно говорить о том, что целенаправленное соединение системно организованного воспитания и разнообразных волновых векторов (информационных, отношенческих, эмоциональных) может способствовать появлению нового диапазона развивающего потенциала воспитания. Учет и развитие информационно-волновых процессов в ходе реализации воспитания может существенно усилить эффективность данного процесса.

Библиографический список

1. Волченко В. Н. Миропонимание и экоэтика XXI века. М., Изд. МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2001.
2. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–68.
3. Киселев Н. Н., Киселева Е. В. Волна отношений в детском оздоровительном лагере // Воспитание и дополнительное образование в Новосибирской области. 2002. № 2. С. 28–30.
4. Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история. М., 1979.
5. Симонов П. В. Мотивированный мозг. М., 1987.
6. Mead M. Culture and Commitment: A Study of the Generation Gap. N.Y., 1970.

Корзюк Александр Александрович

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой всеобщей истории и методики преподавания истории, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ: НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

В статье актуализируется проблема нравственного воспитания учащихся в процессе обучения истории. Рассматриваются методические аспекты реализации воспитательных возможностей содержания исторического образования в процессе обучения истории в средней школе. Последовательно обосновывается точка зрения, что нравственное воспитание учащихся происходит через использование учителем определенной системы методических приемов и средств обучения, которые позволяют эффективно осуществлять выполнение задач их личностного развития на уроках истории. *Цель статьи* – раскрыть возможные методические пути нравственного воспитания учащихся в условиях реализации компетентностного подхода к обучению истории. *Методология.* Исследование проводилось на основе анализа дидактико-методической литературы по заявленной проблеме, учебных программ по истории для учреждений общего среднего образования, наблюдения за образовательным процессом по предмету и обобщения практического опыта педагогов по нравственному воспитанию учащихся, анализу собственного опыта преподавания истории, конструирования приемов и средств обучения, которые имеют наибольший дидактический потенциал для нравственного воспитания учащихся.

Ключевые слова: воспитание, нравственное воспитание, история, процесс обучения, личностные результаты обучения, компетентностный подход, историческая эмпатия, образные задания.

Korzyuk Alexander Aleksandrovich

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of General History and Methods of Teaching History, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Republic of The Belarus

MORAL EDUCATION OF STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING HISTORY: SOME METHODOLOGICAL ASPECTS

Problem and goal. The article actualizes the problem of moral education of students in the process of teaching history. Methodological aspects of realization of educational opportunities of the content of historical education in the process of teaching history in secondary school are reveal. The author consistently substantiates the point of view that the moral education of students occurs with a certain system of methodological techniques and teaching tools that allow them to effectively perform the tasks of their personal development.

Keywords: education, moral education, history, learning process, personal learning outcomes, competence approach, historical empathy, imaginative tasks.

Введение, постановка проблемы. История – это социальный опыт человечества, который передается из поколения в поколение. Его основное назначение состоит в том, чтобы потомки учитывали уроки истории, избегали ошибок, сделанных их предшественниками, и брали на вооружение то положительное, что не теряет своей актуальности с течением времени. Введение в содержание школьного образования гражданской истории было обусловлено, прежде всего, именно необходимостью нравственного воспитания подрастающего поколения. Это неслучайно, ведь мораль – одна из форм общественного сознания, регулирующая поведение людей во всех сферах их жизни: в работе, быту, политике, науке, семейных, групповых, межличностных, национальных и международных отношениях.

Еще в древности возникло знаменитое выражение «История – учительница жизни». Это значит, что все лучшее, что накоплено социокультурным опытом человечества, должно быть передано подрастающему поколению, а все худшее – стать уроком для него. История накопила множество событий и явлений, благородных или низких поступков людей. Изучая мировую и отечественную историю, учащиеся знакомятся с жизнью и деятельностью разнообразных исторических личностей – политиков, государственных деятелей, деятелей науки и культуры, простых участников исторических событий. Поэтому в процессе обучения предмету учитель имеет широкие возможности, чтобы создать условия для анализа и оценки учащимися их деятельности с позиций таких категорий, как добро и зло, справедливость, достоинство и честь, совесть.

Результаты исследования, обсуждение. Одной из задач исторического образования в средней школе является формирование основ этнонациональной, гражданской, культурной идентичности личности; воспитание чувств гражданственности и патриотизма на основе усвоения мирового историко-культурного наследия и осознания места Беларуси в нем [2]. В соответствии с компетентностным подходом к обучению

истории, личностные результаты изучения предмета представляют собой сформированную систему ценностного отношения учащихся к себе и другим, к процессу обучения и его результатам. Например, на уровне общего базового образования в 9 классе они предусматривают сформированность мировоззрения, личностной и гражданской позиции учащихся; развитие готовности к ответственному поведению в современном обществе; накопление опыта жизнедеятельности, в том числе на основе осмысления социально-нравственного опыта предыдущих поколений. Личностные результаты изучения истории позволяют учащемуся саморазвиваться, ставить цели и строить жизненные планы, занимать активную жизненную позицию, сохранять национальную идентичность в поликультурном обществе, свое психическое и физическое здоровье [2].

На II ступени общего среднего образования в процессе изучения истории достижение личностных результатов обучения ориентировано на формирование мировоззрения и ценностных ориентаций личности. Они необходимы для выполнения социальных функций гражданина Республики Беларусь и обусловлены системой ценностей, общепринятых в белорусском обществе (семья и дружелюбные отношения с близкими родственниками, дружба и взаимопомощь, социальная и религиозная толерантность, здоровье и образование). Кроме этого, в качестве отдельного результата обучения предусматривается осознание учениками своей гражданской-национальной идентичности. Она представляет собой эмоционально-психологическую (предопределяет формирование собственного отношения к содержанию учебного материала), политико-идеологическую (связана с умением соотносить различные точки зрения), культурную (формируется через освоение художественных образов исторических событий и их участников) позицию личности как представителя современной белорусской нации, главной характеристикой которой является наличие собственного суверенного государства [3].

Понятно, что достичь обозначенных личностных результатов обучения истории не просто. Формирование нравственных качеств и принципов личности школьника невозможно без глубокого понимания значения морали, религии, духовного мира в жизни человека, семьи и общества. Содержание школьного исторического образования в значительной степени создает возможности для формирования у учащихся такого понимания. История как учебный предмет содержит знания о человеке и обществе с древних времен до современности. Содержание всемир-

ной истории и истории Беларуси помогает получить ответы на вопросы «Кто такой человек?», «Какова его роль в истории?» и тем самым обеспечивает восприятие нравственных и культурных ценностей своей страны, своей этнической, религиозной, культурной общности, а также истории и культуры других народов и цивилизаций.

В процессе изучения истории учащиеся знакомятся со становлением и развитием этнонациональных, социальных и религиозных сообществ; этапами познания человеком окружающего мира, формированием религиозных и светских учений и идеологий, развитием научных знаний, духовной культуры, этических и эстетических систем и ценностей; эволюцией проблемы войны и мира в истории. Большой интерес у учащихся вызывает изучение трудовой и хозяйственной деятельности людей, условий их жизни и быта в разные исторические эпохи, потребностей, интересов, мотивов деятельности простых людей и исторических деятелей, восприятие людьми разных эпох мира и нравственных ценностей. Соответствующий исторический материал способствует осознанию школьниками своего места и роли в окружающей среде, дает объяснение поведения не только народных масс и властных структур, но и отдельного человека, учит жить в социуме, считаться с его требованиями.

Анализ содержания школьных курсов истории позволяет определить в нем аксиологический компонент содержания нравственного воспитания учащихся. Он, в частности, включает в себя:

1) приобщение учащихся к нравственным ценностям прошлого и настоящего, достижениям производства, науки, образования, обычаям и традициям своего и других народов мира;

2) осознание ими необходимости бережного отношения к культурному наследию мира и своей страны;

3) воспитание уважения к труду, гуманистическим, общечеловеческим ценностям (верховенство закона, ценность человеческой жизни, недопущенность насилия и унижения, уважение к мысли других людей) и осознания приверженности к ним;

4) осмысление поступков людей с позиций добра и зла, справедливости, чести, совести, долга, служения Отечеству;

5) понимание изменений ценностных ориентиров людей, их образа жизни, бытовой культуры и семейных традиций с древних времен до наших дней;

6) формирование представлений о роли религии в развитии культуры и духовной жизни нашей страны и человечества в целом и воспи-

тания веротерпимости, уважительного отношения к религиозным чувствам и взглядам людей или их отсутствия.

Воспитание учащихся средствами исторического образования должно сочетать в себе не только когнитивный (познавательный, определяемый содержанием исторического материала в учебных программах) и аксиологический (содержание которого приведено выше), но и деятельностный компонент, ведь именно через формирование способов учебно-познавательной деятельности с историческим материалом происходит реализация воспитательных возможностей школьных курсов истории и нравственное воспитание учащихся.

Компетентностный подход к обучению истории направлен не на механическое овладение учащимися определенным набором информации, а на освоение определенных способов мышления и деятельности (предметные и метапредметные компетенции) и формирование ценностных ориентаций (личностные компетенции). Поэтому его успешная реализация требует от учащихся сформированности разнообразных познавательных и умственных действий. В их числе – критическое восприятие и синтез информации из различных источников знаний, реконструкция хода исторических событий, интересов и мотивов поведения людей, осмысление и оценка общечеловеческих ценностей, моделирование исторических ситуаций, определение моральных и социальных ориентаций, историческая эмпатия, обоснование своей позиции и т. д.

Для эффективного формирования отмеченных учебно-познавательных действий можно выделить следующие приоритетные формы и методы организации учебной деятельности:

- самостоятельный поиск, сбор и изучение информации из разнообразных источников знаний (исторические документы, мемуары, средства массовой информации, устноисторические источники (беседы с родными, участниками и свидетелями исторических событий) и др.);
- разнообразные формы учебного диалога (эвристическая беседа, полемика, дискуссия, диспут и др.);
- моделирование ситуаций, включая постановку учащихся в ситуацию морального выбора;
- обсуждение поступков людей, различных точек зрения на их причины, суть и последствия с обоснованием собственных позиций и оценок.

При этом необходимо учить школьников критически оценивать данные из разных источников, соотносить их с теми знаниями, которые приводят учитель, учебные пособия, верифицировать источни-

ки знаний, соотносить различные точки зрения и на основании этого формулировать и аргументировать собственное мнение. Поэтому очень полезным в этом плане будет диалог между учащимися и учителем, самими учениками по анализу и оценке исторических фактов. Это будет способствовать формированию эмоционально-личностного отношения к обсуждаемым событиям и историческим деятелям, формированию собственной системы ценностей.

Известно, что подростки не относятся равнодушно к сообщаемым им историческим сведениям. Им присуще эмоциональное отношение к фактам и поступкам участников исторических событий. Уроки истории позволяют раскрыть каждую историческую эпоху как через жизнь и деятельность ее типичных представителей, так и через биографию исторической личности. Важно отметить, что подобные личности не являются плодом авторской задумки или литературным персонажем. Они являются вполне реальными, со своими потребностями, устремлениями и поступками, которые отражают ценности своей эпохи. На таких уроках происходит «вживание» учащихся в изучаемый период истории, которое сопровождается эмоционально окрашенным отношением к людям той или иной исторической эпохи, пониманием тех обстоятельств, в которых они оказались, сопереживанием их судьбам.

Поэтому в процессе организации усвоения учащимися содержания исторического материала необходимо помнить о необходимости формирования у учащихся эмоционально-ценностных отношений, т. е., исторической эмпатии. Данное качество предполагает способность субъекта проникнуть в историческую эпоху, почувствовать ее социальную атмосферу, воссоздать образ мышления, переживания и настроения людей изучаемой эпохи.

Педагоги все больше осознают, что изучение истории – это не только запоминание содержания основных фактов, но и освоение системы ценностей разных исторических эпох, реконструкция поступков и взглядов людей прошлого, умение стать на позиции определенного человека, жившего много лет назад, понять, чем они были обусловлены. Решить эти задачи без сопереживания изучаемым в школьных курсах истории разделам невозможно.

Для формирования исторической эмпатии эффективными являются разнообразные задания, для выполнения которых необходимо условно «перенестись» в изучаемую на уроке эпоху, почувствовать ее, встать на позиции участников исторических событий. Выполнение таких за-

даний возможно, когда учащиеся четко представляют исторические обстоятельства, в которых жили и действовали исторические персонажи.

Один из наиболее распространенных путей формирования исторической эмпатии – использование учителями средств, способствующих повышению образности устного изложения (например, сюжетное повествование, картинное описание, образная характеристика, включение в рассказ учителя фрагментов художественной литературы, диалогов, элементов драматизации и персонификации исторических событий, сочетание рассказа с удачно подобранной изобразительной наглядностью). Однако использование перечисленных приемов и средств не всегда вызывает историческую эмпатию у учащихся. Это происходит лишь в том случае, если учитель истории является мастером устного слова, способным эмоционально окрасить свой рассказ, передать ученикам собственные чувства и переживания от изучаемых на уроке событий. Но, как показывает практика обучения истории, такое владение устным словом встречается не часто.

Вторым, более продуктивным и довольно широко используемым в практике путем формирования исторической эмпатии является выполнение учащимися образных заданий, которые ставят их в ситуацию, когда нужно условно перенестись в изучаемую на уроке эпоху, почувствовать ее и стать на позиции участников исторических событий. При этом нужно иметь в виду, что успешное выполнение таких заданий возможно только тогда, когда ученики хорошо обладают историческими знаниями, четко представляют историческое время и обстоятельства, в которых жили и действовали исторические персонажи. Можно привести следующие примеры таких образных заданий:

- воображаемое путешествие, когда необходимо описать то, что мог видеть человек прошлого;
- воображаемое интервью, когда один из учеников перевоплощается в историческую личность, а класс задает ему вопросы;
- прием незаконченного предложения, когда нужно продолжить фразу от первого лица;
- «ожившая» картина или иллюстрация, когда учащимся предлагается придумать монолог или диалог по сюжету учебной картины или иллюстрации в учебном пособии;
- сочинение от первого лица, когда учащимся предлагается составить рассказ от имени свидетеля или участника исторического события с использованием различных жанров письменной речи: письма, мемуаров, записей в личном дневнике и т. п.

Образные задания такого типа являются критериально-ориентированными, что требует вычленения для каждого из них конкретных критериев оценки или достоверно определенных содержательных показателей ответов. В качестве таких критериев могут быть определены:

а) хорошее знание исторической ситуации и тех обстоятельств, в которых происходило это событие;

б) правильное определение проблем и тем, которые наиболее волновали людей того времени;

в) понимание сути этих проблем и всего спектра мыслей по ним;

г) умение встать на позицию определенного человека прошлого, понять, чем она обусловлена, исторически правдиво восстановить ход его мыслей, передать чувства, переживания и настроения;

д) оформление информации в содержательной и образно-эмоциональной форме.

Таким образом, попытка встать на позицию человека из прошлого, понять мотивы и способы его деятельности, оценить результаты его действий исходя из тогдашней системы моральных приоритетов безусловно будет способствовать нравственному воспитанию личности школьника и формированию у него исторической эмпатии.

Успешной реализации нравственного воспитания на уроках истории будет способствовать также и использование методических приемов формирования и творческой реконструкции образов исторического прошлого. К ним, в частности, относят [1, с. 223–224]:

– картинное описание, предполагающее воссоздание яркого целостного образа относительно статического исторического факта для формирования представлений о месте исторического события, жилище, одежде, образе жизни и деятельности людей в прошлом с использованием эпитетов, цитат, крылатых выражений с целью углубления в изучаемую эпоху;

– аналитическое описание, предполагающее мысленное расчленение целостного исторического факта на составные части с целью показа его структуры, назначения и взаимодействия компонентов с помощью схем, изображений;

– образная характеристика, представляющая собой воссоздание яркого оригинального образа реальных исторических деятелей или типичных представителей социальных групп на основе портретного описания их внешности, перечисления важнейших биографических данных, характерных особенностей поведения, мировоззрения, менталитета с оценочным выводом об исторической роли и значении их деятельности;

– образное повествование восстанавливает в эмоциональной форме ход типичного исторического явления в рамках определенного хронологического периода;

– сюжетный рассказ предусматривает воссоздание живого, динамично образа единичного исторического события с острой конфликтной ситуацией, имеющей завязку, кульминацию и развязку с возможностью использования документальных и художественных источников;

– персонификация, представляющая собой образное или сюжетное повествование от первого лица (очевидца или участника события), представленное в исторически определенном контексте с передачей личных отношений к событию с опорой на сюжетную или типологическую картину, документальные источники и т. п.;

– драматизация, предполагающая образное или сюжетное повествование в форме творческой реконструкции диалога двух или более лиц, представителей различных общественных слоев, партий, движений, выражающих различные интересы в условиях возникновения конфликтной ситуации в диалоге (воображаемом споре) с учетом достоверности исторического контекста с опорой на документальные и художественные источники;

– стилизация предполагает имитацию настоящих текстов первоисточников, относящихся к определенным историко-культурным условиям;

– интервью имеет целью составление вопросов и ответов для воображаемой беседы с историческим персонажем в контексте конкретной исторической эпохи.

Одним из важнейших условий успешного осуществления нравственного воспитания в обучении истории являются личность и профессиональное самосовершенствование самого учителя истории. Личность педагога, его эрудиция, кругозор, глубокое знание предмета, умение установить доверительные взаимоотношения со своими воспитанниками, создать соответствующий эмоциональный настрой на уроке, уважительное отношение к личности каждого ученика помогают существенно повысить эффективность осуществления воспитательных возможностей в обучении истории. Успешно осуществлять нравственное воспитание в обучении истории может только педагог, который искренне любит детей, стремится к живому контакту, воспринимает учеников как личности и сам является для них примером честности и нравственности.

Заключение. Подводя итоги сказанному выше, можно отметить, что основными методическими путями реализации воспитательных

возможностей, заложенных в содержании школьного исторического образования, являются использование приемов и средств эмоционального воздействия на учащихся; формирование исторической эмпатии; организация самостоятельной познавательной деятельности, направленной на формирование мировоззренческих идей и убеждений, эффективно влияющих на определение социальной позиции, морального выбора и социального поведения школьников.

Нравственное воспитание учащихся в процессе обучения истории может быть успешно реализовано в том случае, если учитель осуществляет целенаправленную работу по оценке воспитательных возможностей изучаемых исторических фактов, их отбору в соответствии с требованиями учебной программы и познавательными возможностями школьников; четко осознает воспитательные задачи, которые могут быть реализованы на уроке, и целенаправленно стремится к их осуществлению; учитывает психологические особенности учащихся разного возраста и в соответствии с ними выбирает соответствующие приемы и средства эмоционального воздействия на их; организует познавательную деятельность, стимулирующую собственные размышления, эмпатийные чувства, морально-этические оценки учащихся; создает на уроке атмосферу взаимопонимания и соответствующий эмоциональный настрой; стремится к собственному профессиональному самосовершенствованию, которое поможет вызвать у учащихся уважение к себе как педагогу и к личности.

Библиографический список

1. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
2. Учебная программа по учебному предмету «Всемирная история» для IX класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания // Национальный образовательный портал [Электронный ресурс]. URL: https://adu.by/images/2020/07/up_Vsemirnaya_ist_IX_kl_rus.docx (дата обращения: 27.10.2020).
3. Учебная программа по учебному предмету «История Беларуси» для X класса учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания (базовый уровень) // Национальный образовательный портал [Электронный ресурс]. URL: https://adu.by/images/2020/08/up-Istoriya-Belarusi-X-kl_bazavi_uroven_rus.docx (дата обращения: 27.10.2020).

Махинин Александр Николаевич

*Кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой общей педагогики,
Воронежский государственный педагогический университет,
Воронеж, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ЦЕЛЕВАЯ УСТАНОВКА ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ

Проблема и цель. В статье ставится проблема формирования российской идентичности как целевой установки процесса воспитания с учетом роли и влияния в этом процесса референций, консолидированном базовом наборе идентичности антропо-образов в контексте сложившейся педагогической реальности и наличествующего воспитательного пространства в образовательной организации. *Цель статьи* – теоретически обосновать педагогическую задачу на формирование российской идентичности как целевой установки процесса воспитания. *Методология.* В основу исследования положено системное понимание процесса воспитания научной школы Н. Л. Новиковой и возможностях воспитания в формировании идентичности личности (М. В. Воропаев, М. В. Шакурова и др.), что позволяет рассматривать процессуальные аспекты формирования российской идентичности как результат взаимовлияния и согласования субъективных педагогических реальностей педагогов и обучающихся. Представленные затруднения в рассматриваемом процессе, по мнению автора, объясняются сложной итеративной сущностью российской идентичности как феномена, определяющего воспитание личностных качеств субъекта образовательного процесса и отражающего актуальные потребности самой воспитательной практики в контексте новой парадигмы образования и ее социальную значимость. В *заключении* делается вывод о том, что для разработки конкретных методических приемов и рекомендаций по формированию и развитию российской идентичности необходимо создать теоретические основания педагогического проектирования и реализации процесса формирования и развития российской идентичности как личностного результата с системой надежных и достоверных критериев и показателей результативности данного процесса, валидными методиками его диагностики, сопровождения и рефлексии с учетом ограничений и возможностей сложившейся педагогической реальности и воспитательной системы.

Ключевые слова: антропо-образ, воспитание, референции, российская идентичность, субъектность.

Makhinin Alexander Nikolaevich

*Candidate of Pedagogy, Head of the Department of General Pedagogy,
Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia*

FORMATION OF THE RUSSIAN PERSONAL IDENTITY AS A TARGET FOR THE PEDING PROCESS

Problem and purpose. The article raises the problem of the formation of Russian identity as a target setting of the upbringing process, taking into account the role and influence of references in this process, the consolidated basic set of anthropo-images identity in the context of the existing pedagogical reality and the existing educational space in the educational organization. *The purpose* of the article is to theoretically substantiating the pedagogical task of the formation of Russian identity as a target setting of the upbringing process. *Methodology.* The study is bas on a systematic understanding of the process of educating the scientific school of N. L. Novikova and the possibilities of upbringing in the formation of personality identity (M. V. Voropaev, M. V. Shakurova, etc.). They allows us to consider the procedural aspects of the formation of Russian identity because of the mutual influence and coordination of the subjective pedagogical realities of teachers and students.

Keywords: anthropo image, upbringing, references, Russian identity, subjectivity.

Введение, постановка проблемы. Современная социокультурная ситуация развития российского общества обуславливает кризисное состояние идентификационных процессов личности в условиях «текучей» современности (Z. Bauman [1]), «неопределенной, множественной, сложной, насыщенной возможностями и ограничениями, предоставляющей каждому безграничное поле выбора или же провоцирующей на отказ от них и потерю субъектности» (Е. П. Белинская) [2], актуализирует потребность гуманитарного знания к поискам ответов на вопрос не столько о природе человеческого «Я», сколько необходимость изучения широких гносеологических, ценностных и смысловых контекстов поведения человека и формирования им самостоятельных сценариев личностного саморазвития, т. е. идентичности (в данном случае российской), в условиях социального многообразия отношений.

Государственное внимание к вопросам российской идентичности отражено в «Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [17], действующих ФГОС различных уровней образовательной системы [18], в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина РФ [5], которые в совокупности указывают на такой необходимый целевой ориентир,

а значит и ожидаемый результат, как достижение субъектом позитивной российской (гражданской) идентичности.

Однако система образования, уступающая иным социальным институтам в значимости для конкретной личности, не справляется с решением задачи реального формирования у нее российской идентичности. По нашему мнению, это вызвано девальвацией воспитания в системе образования и сознании педагогов, «неспособности во многом научить обучающихся совершать выбор по глубинным содержаниям, ибо многие предлагаемые им образцы поведения, ценности, антропо-образы не являются для них референтными» [8]. Потому для социального воспитания сегодня принципиально актуальным и необходимым является вопрос об организации таких воспитательных (и далее педагогических) практик для личности, которые позволят обучающимся разных уровней образовательной системы формировать, самоутверждать и подтверждать свою субъектность (в том или ином образе «Я» в условиях сложившейся педагогической реальности и воспитательной системы).

Таким образом, указанные выше обстоятельства позволяют говорить о том, что формирование российской идентичности личности сегодня выступает в качестве целевой установки процесса воспитания в контексте современных нормативно-правовых документов в области образования, социального запроса общества и государства и потребностей педагогической теории и практики на формирование российской идентичности обучающихся.

Цель статьи – теоретически обосновать с опорой на действующие нормативные документы и социальный запрос педагогическую задачу на формирование российской идентичности как целевой установки процесса воспитания.

Обзор научной литературы по проблеме. В теории социального воспитания определено, что существует тесная связь места и роли социального воспитания в жизни человека с такими процессами, как развитие и социализация. При этом исследования А. В. Мудрика [10] и др. дают возможность изучать идентичность как критерий социализованности субъекта, детерминированный общими механизмами социализации и воспитания.

Поиску эффективных средств и способов формирования российской (в том числе гражданской) идентичности посвящены исследования Т. А. Каратаевой [7], А. А. Логиновой [8], Л. В. Пастуховой [11] и др. Интересны работы И. Ю. Шустовой [21] об особом динамичном, «мерцающем» характере детско-взрослых общностей, которые могут быть

модельными для формирования идентичности личности как состояния, качества и феномена.

Значимыми представляются также работы М. В. Воропаева [4], В. В. Серикова [13], Ю. С. Тюнникова [16], которые позволяют рассматривать процессуальные аспекты формирования российской идентичности как результата взаимовлияния и согласования субъективных педагогических реальностей педагогов и обучающихся, поддерживаемых особой системой деятельности и ролевой структурой отношений образовательной организации.

Однако акцент на воспитательной установке формирования российской идентичности усиливает и конкретизирует ценностный, целевой и субъектный компоненты, дифференцирует условия, а субъектность проявляется в результате взаимодействия и взаимоотношений, акцентируются требования к педагогу-воспитателю как субъекту.

Методология и методы исследования. В основу исследования положено системное понимание процесса воспитания научной школы Н. Л. Новиковой [12] и возможностях воспитания в формировании идентичности личности (М. В. Воропаев [4], М. В. Шакурова [8; 9] и др.), что позволяет рассматривать процессуальные аспекты формирования российской идентичности как результат взаимовлияния и согласования субъективных педагогических реальностей педагогов и обучающихся.

Представленные ниже затруднения в рассматриваемом процессе обусловлены сложной итеративной сущностью российской идентичности как феномена, определяющего воспитание личностных качеств субъекта образовательного процесса и отражающего актуальные потребности самой воспитательной практики в контексте новой парадигмы образования и ее социальную значимость.

Результаты исследования, обсуждение. Пребывая и проживая в современный исторический отрезок времени, мы явно почувствовали, и уже не интуитивно, а вполне конкретно, все большее ускорение изменений, которое неизбежно, полагаем, ведет к трансформации существенных характеристик самого человека как субъекта социальных отношений и актора социальной реальности. Вполне понятно, что далеко не всегда удастся «просчитать» и спрогнозировать портрет «нового человека», который оказался сегодня, по меткому выражению З. Баумана, в ситуации «текущей современности» [1], систематически радикальных перемен в моделях поведения и, как следствие этого, образе жизни, порождающих, в конечном итоге, болезненные симптомы актуальной социокультурной реальности, в том числе обостренное чувство социаль-

ного сиротства, безродности и беспочвенности существования, кризисы личной и социальной идентичности и т. п.

Следовательно, особое значение в настоящем должно быть уделено именно системной организации социального воспитания, имеющего целью минимизацию и преодоление посредством создания условий для личности обучающихся (выбора, проблематизации, опробования, оценки и т. п.) возникающих в процессе их социализации противоречий и проблем (во многом деструктивных по смыслу и сущности).

Но зададимся вопросом: обеспечивают ли современные воспитательные практики трансляцию адекватных культурных стандартов и моделей поведения в ситуации ускорения жизни? И помогает ли оно найти приемлемый ответ современному взрослому субъекту «кто я?» и «для чего пришел в этот мир?». При этом мы не одиноки в постановке таких вопросов. Об эскалации негативных тенденций в формировании идентичности учащихся сегодня много говорят и пишут известные авторы (С. В. Иванова [6], Г. Б. Мазилова [9], Т. Г. Стефаненко [14], М. В. Шакурова [19; 20] и др.).

Для педагогических российских исследований идентичности принципиальным является понимание ее уровневой структуры. Ведь в качестве носителей соответствующих антропо-образов и образцов могут и должны выступать отдельные персоны, микрогруппы, небольшие общности. Поскольку «человек, говоря о себе «Я – россиянин» и «Я – гражданин», демонстрирует свою российскую идентичность. Он признает свое членство в составе общности, образ члена этой общности ему близок и значим; он знает и принимает нормы поведения, разделяет ценности, реализует их в повседневной жизни. Руководствуясь этими представлениями, оценками, отношениями, человек дифференцирует свое окружение, рефлексиирует свое соответствие нормам и образцам, принятым в референтном для него сообществе. Формирование этой идентичности может выступать фактором позитивного включения индивида в деятельность государства, развития активности в установлении социальных связей и разумного отношения к ресурсам. При этом такая идентичность базируется на значимости, актуальности сегодня и сейчас того или иного образа, членства, принадлежности» [19, с. 64].

Мы убеждены, что *достижение позитивной российской идентичности обучающихся происходит в гуманистическом социокультурном пространстве, вариантом которого является воспитательное пространство образовательной организации.* Особенности такого пространства и возможности педагогов как потенциально значимых для об-

учающегося Других определяют социально-педагогическую обусловленность и границы становления и развития российской идентичности обучающихся в образовательной организации, ибо его ограничения определяются:

- затруднениями формирования консолидированного базового набора идентичностей;
- нарушением социокультурного равновесия воспитательного пространства;
- нерепрезентативностью воспитательного пространства для ребенка;
- незначимостью педагога для школьника или значимостью лишь по основанию статуса власти;
- деформациями влияния педагога как значимого Другого на ребенка» [19].

Дадим несколько, по нашему мнению, важных пояснений.

Во-первых, действующие ФГОС в системе образования указывают на необходимость реализации в образовательных школах программ, в содержании которых, – часто отдельные, как правило, не связанные между собой и не имеющие возрастной преемственности мероприятия, не имеющие ничего общего с логикой построения педагогической работы с феноменом идентичности (о чем свидетельствуют собственные наблюдения и экспертные оценки, полученные в период апробации Примерной программы воспитания, 2019–2020 годы). Фактически эта обязанность ложится на плечи классных руководителей и учителей-предметников, повторимся, опять-таки в ситуации практически отсутствия системной работы школ в данном направлении. И здесь следует привести замечания одного из лидеров в области разработки педагогических аспектов идентичности М. В. Шакуровой: «... современное педагогическое сообщество практически не размышляет и не владеет «базовой информацией о сущности, видах, процессах становления и развития, а главное – о механизмах формирования идентичности... Изучаемый блок о самосознании и самоопределении студенты и педагоги, как свидетельствуют наши исследования, традиционно относят к числу малопонятных, а главное, не очень востребованных на практике, знаний» [20, с. 22]. За прошедшее время ничего практически не изменилось. И это вопрос не только, а может и не столько к школам, сколько к утраченным на сегодня методические объединения педагогов-воспитателей и педагогической науке, которые так и не смогли разработать внятные методические разъяснения и валидные методики формирования и сопровождения у обучающихся разных возрастов российской идентичности личности и группы.

Во-вторых, проблематичной является ситуация с определением влияния на российскую идентичность референций (значимых объектов, Других), их роли и возможностях в разных возрастных периодах и различных воспитательных и педагогических контекстах. Причем их степень их влияния обусловлена их участием в жизни человека, близостью отношений, мерой социальной поддержки, авторитетности и власти. Каковы референтные позиции педагога как значимого Другого в воспитании в целом и в процессе формирования российской идентичности обучающихся? Многочисленные экспертные оценки, педагогический опыт и результаты эмпирических исследований дают обоснованную возможность констатировать, что школа вообще и большая часть педагогов, как правило, не входят в число референций растущей личности по следующим основным причинам:

- утрата педагогами референтности в силу взросления и девальвации педагогической профессии в социуме,
- снижение значимости педагога или вовсе утрата ее в качестве источника информации;
- различные личностно-профессиональные особенности педагогов и обучающихся, социально-психологический климат и сложившаяся воспитательная реальность в образовательной организации (наличие или отсутствие традиции взаимопомощи, согласования позиций и т. п.).

В-третьих, практики педагогической и воспитательной работы с феноменом идентичности предполагает в качестве неперемennого условия их результативности (и далее – эффективности) обращение к антропо-образам «россиянин», «гражданин», «патриот» и т. п., а не просто, в известной степени, традиционным, но не менее абстрактным на сегодняшний день категориями «патриотизм», «гражданственность» и т. п. Но и здесь следует уйти от абстрактного человека-гражданина, человека-патриота. Нужны действенные реалистичные примеры. Опять-таки, наши собственные наблюдения и исследования свидетельствуют, что педагоги часто не являются эталонами для позитивной демонстрации указанных антропо-образов, и не надо этого скрывать (тем более что школьная повседневность и не позволит это сделать), поскольку учащиеся снимают прежде «скрытое содержание» (это плохо разработанная в педагогике часть, поскольку выходит на стихийные процессы). Вместе с тем представленные антропо-образы как образцы не должны представлять в качестве «отчужденной нормы» (сущность принципа человекоразмерности идентичности). Принимаются те антропо-образцы, которые выступают посильными образцами в данных социокультурных

условиях: их вполне можно реализовать, их уже реализуют не только герои или единицы, они доступны и достаточно привлекательны. Педагогам придется задуматься над тем, как обеспечить доступность и привлекательность.

Проблематичным сегодня для образовательных организаций остается и обеспечение российской идентичности как личностного результата и ответа на вопрос – является ли российская идентичность на социокультурном и личностном уровнях результатом и эффектом? Проблеме результатов и эффектов в теории воспитания практически не осмыслена (Д. В. Григорьев [3], П. В. Степанов [3], М. С. Якушкина [22] и др.). Полагаем, что результат – всегда новый смысл, новая интерпретация, следствие некоторых оснований. В теории изменений (Дж. Рейсман (J. Raseman), Э. Гиенапп (A. Gienapp), К. Лэнгли (K. Langley), С. Стачовак (S. Stachowiak)) [15] рассматриваются три вида результатов (изменений): эффекты, влияния, механизмы. При этом подчеркивается, как правило, отсроченный характер результата. Специфика результата в воспитании – опосредованная субъектность.

Заключение. Таким образом, актуальность разработки педагогических аспектов формирования проблематики российской идентичности как целевой установки воспитания обусловлена тем, что российская идентичность является интегративным качеством, определяющим воспитание личностных качеств субъекта образовательного процесса, отражающей, прежде всего, актуальные потребности самой воспитательной практики в контексте новой парадигмы образования и ее социальную значимость. Для разработки конкретных методических приемов и рекомендаций по формированию и развитию российской идентичности необходимо, прежде всего, создать теоретические основания педагогического проектирования и реализации процесса формирования и развития российской идентичности как личностного результата с системой надежных и достоверных критериев и показателей результативности данного процесса, валидными методиками его диагностики, сопровождения и рефлексии с учетом ограничений и возможностей сложившейся педагогической реальности и воспитательной системы в образовательных организациях.

Библиографический список

1. Bauman Z. Liquid modernity. Cambridge: Polity. 2000.
2. Белинская Е. П. Современные исследования идентичности: от структурной определенности к процессуальности и незавершенности // Вестник

Санкт-Петербургского государственного университета. «Психология. Педагогика». Серия 16. Том 8. № 1. С. 6–15.

3. Внеурочная деятельность школьников: методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. М.: Просвещение, 2010.

4. Воропаев М. В. Теоретические основы построения типологии воспитательных систем: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2003.

5. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования. М.: Просвещение, 2009.

6. Иванова С. В. О гражданственности, национальной идентичности, безопасности // Ценности и смыслы. 2012. № 5. С. 4–9.

7. Каратаева Т. А. Формирование гражданской идентичности старшеклассников в ценностно-ориентационной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2018.

8. Логинова А. А. Формирование гражданской идентичности школьников средствами интернет-проектов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Самара, 2010.

9. Мазилова Г. Б. Динамика социальной идентичности личности в современном обществе: автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.05. Ярославль, 2006. 22 с.

10. Мудрик А. В. Социализация человека. М.: Академия, 2006.

11. Пастухова Л. С. Педагогические практики формирования гражданской идентичности молодежи // Ценности и смыслы. 2018. № 4 (56). С. 34–53.

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

13. Сериков В. В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии. М.: Ред.-изд. дом Российского нового университета, 2018.

14. Стефаненко Т. Г. Этническая идентичность: от этнологии к социальной психологии // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2009. № 2. С. 3–17.

15. Теория изменений: практический инструмент для управления деятельностью, результатами и обучением: разработано для Фонда Энни И. Кейси (ANNIE E. CASEY FOUNDATION). [Электронный ресурс]. URL: <https://ep-digest.ru/wp-content/uploads/2015/02/03> (дата обращения 10.10.2020).

16. Тюнников Ю. С. Мазниченко М. А. Педагогическая реальность: феноменология, мифология, предмет научного исследования // Высшее образование в России. 2006. № 10. С. 121–130.

17. Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70184810/> (дата обращения: 25.10.2020).

18. Федеральные государственные образовательные стандарты. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 25.10.2020).

19. Шакурова М. В. Педагогическое сопровождение становления российской идентичности школьников. Воронеж: ВГПУ, 2010.

20. Шакурова М. В. Формирование идентичности современного ребенка в контексте социокультурной ситуации его развития // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2016. № 2(41). С. 15–26.

21. Шустова И. Ю. Детско-взрослая событийная общность // Социальная педагогика. 2014. № 6. С. 66–75.

22. Якушкина М. С., Илакавичус М.Р. Развивающий потенциал воспитательного пространства в условиях реализации ФГОС. СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2013.

УДК 37.037

Неценко Ольга Викторовна

*Кандидат исторических наук, доцент кафедры социальной педагогики,
Воронежский государственный педагогический университет,
Воронеж, Россия*

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ХУДОЖЕСТВЕННО-КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ РЕГИОНА КАК ФАКТОРА ВОСПИТАНИЯ

Проблема и цель. В статье актуализируется проблема изучения художественно-культурной среды региона как фактора воспитания, определения средств и методов диагностики её воспитательных возможностей. *Цель статьи* – изучение и описание ресурсов художественно-культурной среды региона, которые можно использовать для решения задач воспитания, развития ребенка и его позитивной социализации. *Методология.* Социально-педагогическая диагностика художественно-культурной среды региона осуществлялась с позиций нефизикалистского подхода, который предполагает не только описание компонентов этой среды (театральной, архитектурной, музыкальной, музейной и других сред), ее материальных ресурсов, но и мониторинг отношений и ценностей в системе «человек – художественно-культурная среда». Важным в этой связи нам видится изучение мотивов художественно-творческой деятельности, ценностного отношения к культуре и искусству региона, понимания педагогами значимости культурных практик в решении задач воспитания. Также в основу исследования положены онтологический, системный, средовой, культурологический, синергетический, феноменологический подходы. В процессе исследования был осуществлен подбор, адаптация и разработка диагностического инструментария для решения поставленных задач. Нами определены ресурсы художественно-культурной среды региона, которые не всегда используются для решения задач воспитания. В качестве основного ресурса нам видится педагог, мотивированный на духовное развитие ребенка и включение его в художественно-культурную среду региона. Развитие творческих способностей и расширение круго-

зора в области литературы и искусства возможно и за счет других ресурсов решения задач воспитания: учреждений культуры, дополнительного образования, организуемых ими художественно-культурных практик, художественно-творческих событий в среде региона, информации о художественно-культурной среде в СМИ и Интернет-сообществах. В заключении делается вывод о необходимости и возможных направлениях повышения воспитательного потенциала художественно-культурной среды региона.

Ключевые слова: художественно-культурная среда, факторы воспитания, социально-педагогическая диагностика, ресурсы воспитательной деятельности, нефизикалистский подход.

Netsenko Olga Viktorovna

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia

SOCIO-PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS OF THE ARTISTIC AND CULTURAL ENVIRONMENT OF THE REGION AS A FACTOR OF UPBRINGING

Problem and purpose. This article actualizes the problem of studying the artistic and cultural environment of the region as a factor of education, determining the means and methods of diagnosing its educational capabilities. *The purpose of the article* is to study and describe the resources of the artistic and cultural environment of the region, which can be used to solve the problems of child's upbringing, development, and positive socialization. *Methodology.* Socio-pedagogical diagnostics of the artistic and cultural environment of the region was carried out from the standpoint of a non-physicalist approach, which involves not only a description of the components of the environment (theatrical, architectural, musical, museum and other environments), its material resources, but also monitoring of relations and values between a person and an artistic and cultural environment. In this regard, it is important for us to study the motives of artistic and creative activity, the value-based approach towards the culture and art of the region, the teachers' understanding of the importance of cultural practices in solving the problems of education. In addition, the study is based on ontological, systemic, environmental, cultural, synergetic, phenomenological approaches. During the research, the selection, adaptation, and development of diagnostic tools for solving the tasks were carried out. We have identified the resources of the artistic and cultural environment of the region, which are not always used to solve the problems of education. As the main resource, we see a teacher motivated for child's spiritual development and inclusion in the artistic and cultural environment of the region. The development of creative abilities and broadening of horizons in the field of literature and art is also possible by other resources for solving the problems of education: cultural institutions, additional education and their artistic and cultural practices,

artistic and creative events in the region, information about the artistic and cultural environment in the media and online communities. As a result, it is concluded that it is necessary and possible to increase the educational potential of the artistic and cultural environment of the region.

Keywords: artistic and cultural environment, factors of upbringing, socio-pedagogical diagnostics, resources of educational activity, non-physicalist approach.

О воспитательных возможностях искусства, художественной культуры, культурно-образовательной среды региона в настоящее время пишут все чаще и чаще. Художественно-культурную среду как фактор воспитания мы понимаем в контексте её социально-педагогических возможностей (А. В. Мудрик [6; 7] и М. В. Шакурова [9]). Художественно-культурная среда – совокупность условий для образования и потребления материальных и духовных продуктов истории человеческой жизнедеятельности, где взаимодействует определенный субъект – одновременно создатель и потребитель культурно-художественного продукта. Социально-педагогические возможности художественно-культурной среды региона в этой связи нами определяются как совокупность условий для воспитания и позитивной социализации, социально-педагогической защиты ребенка. В этом контексте нами рассматривается художественно-культурная среда региона как актуальный ресурс воспитательной деятельности, нуждающийся в изучении и более детальном обосновании её возможностей, механизмов взаимодействия с организованным педагогическим сообществом, определении комплекса условий, способствующих решению задач воспитания и позитивной социализации.

В исследовании мы, в первую очередь, опирались на труды представителей средового подхода в педагогике Е. П. Белозерцева, Ю. С. Мануйлова, С. Т. Шацкого, В. А. Ясвина. В работе по подбору, адаптации и разработке диагностического инструментария для изучения художественно-культурной среды как фактора воспитания нами были использованы идеи исследователей среды и воспитательного пространства А. В. Гаврилина, Т. В. Кружилиной, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, Е. Н. Степанова и др. Также нам были интересны работы В. П. Большакова, Л. Н. Дороговой, Э. П. Костиной, Н. Б. Крыловой, Л. Г. Савенковой, Р. М. Чумичевой, посвященные изучению близких и взаимосвязанных с художественно-культурной средой понятий – художественная культура, художественные практики, культурные практики, художественно-эстетическая среда и др.

Нами были определены направления исследования художественно-культурной среды региона как фактора воспитания и предложены некоторые методики, позволяющие выявить особенности субъектов и отдельных элементов этой среды, связанные с решением задач воспитания.

Ведущими направлениями диагностики художественно-культурной среды региона как фактора воспитания мы считаем:

- изучение отношений детей, подростков, родителей, педагогов и общественности к художественно-культурной среде региона, её отдельным компонентам и элементам, событиям, художественно-культурным практикам, традициям, художественным брендам и др. (анкетирование, тестирование, проективные методики, контент-анализ СМИ и др.);

- изучение мотивов и потребностей художественно-творческой деятельности (интервьюирование, анкетирование, тестирование);

- определение наиболее востребованных художественно-культурных практик и учреждений художественной культуры (изучение продуктов художественного творчества, контент-анализ СМИ, SWOT-анализ деятельности учреждений культуры, анкетирование, игровые методики и др.);

- мониторинг социальной активности субъектов художественно-культурной среды (контент-анализ СМИ, интерактивные карты, анализ сайтов учреждений культуры региона, анкетирование и др.);

- определение уровня общекультурного развития педагогов-воспитателей, степени понимания ими значимости художественно-культурного наследия и художественно-творческой деятельности для решения задач воспитания и развития ребенка (анкетирование, рефлексия собственной деятельности, собственных ценностей, тестирование, стандартизированное интервью и др.);

- выявление интенсивности взаимодействия детей и подростков, а также образовательных организаций с художественно-культурной средой города и региона (анкетирование, тестирование, проективные методики, анализ СМИ и др.).

Познакомим читателей с некоторыми методиками и результатами исследования.

Анализируя социально-педагогический потенциал художественно-культурной среды конкретного региона (в нашем случае – Воронежской области) в рамках своего исследования мы предприняли попытку проведения контент-анализа региональной прессы. СМИ, освещающая события, происходящие в художественно-культурной среде, выполняют

ряд функций: формирования отношения к социально-значимым событиям художественно-культурной среды; удовлетворения потребностей общества в разнообразной, в том числе позитивной, информации о культурных ценностях и событиях культурной жизни; формирование художественно-культурных потребностей населения; развитие интереса к художественно-культурным практикам. Т. В. Сырых, в этой связи, пишет: «Цель анализа прессы в данном случае – оценка направленности СМИ, в том числе и Интернет-СМИ, на акцентирование художественно-культурных событий в регионе, их значимость для выработки ценностных ориентаций молодёжи и общества в целом, обеспечение комплексной и разноплановой информацией по поводу того или иного культурного события» [8, с. 230].

Контент-анализ, как метод исследования позволил автору найти ответы на следующие вопросы: как часто художественно-культурные события региона становятся объектами общественного внимания через СМИ; как часто авторы обращаются к детям, подросткам, молодежи, родителям и педагогам?

Нами был осуществлен SWOT-анализ отдельных элементов художественно-культурной среды региона: Воронежского государственного драматического театра имени Алексея Кольцова, музыкальной среды, музея изобразительных искусств имени И. Н. Крамского [1].

Также нами были изучены позиции педагогов, их ценностные ориентации в сфере художественной культуры, а также степень понимания ими социально-педагогических возможностей художественно-культурной среды и роли педагога в приобщении ребенка к художественно-культурным традициям региона и ценностям культуры.

В связи с этим нами были разработаны 2 анкеты, одна из которых включала высказывания о культуре, искусстве и художественно-культурной среде известных людей, принадлежащих к различным историческим эпохам. Анализ приоритетного контента позволил определить наиболее типичные взгляды представителей педагогической ответственности и проблемы, требующие нашего внимания при рассмотрении художественно-культурной среды как фактора воспитания. Вторая анкета включала вопросы, позволяющие определить интенсивность, регулярность, осмысленность взаимодействия педагога с учреждениями культуры и искусства, удовлетворенность этим взаимодействием, степень осведомленности педагогов о художественно-культурных объектах и событиях в ближайшем к месту работы микрорайоне и отношении к художественно-культурной среде как ресурсу решения задач

социального воспитания. В связи с этим были опрошены 80 человек, из них – 59 человек являются школьными педагогами, 10 – педагогами дополнительного образования, 11 – работниками учреждений культуры г. Воронежа и Воронежской области [3].

В рамках исследований, о которых мы пишем в данной статье, нами были получены следующие результаты:

1. Контент-анализ показал, что «СМИ Воронежской области считают сферу культуры региона достаточно значимой для характеристики общественной жизни региона и освещают её, в целом, разнопланово, апеллируя при этом к разновозрастной аудитории своих читателей» [8, с. 235]. Позитивной информации, интересной для молодежи достаточно, однако у детей, подростков и их родителей эта информация не всегда популярна.

2. Воспитательное воздействие художественно-культурной среды, её отдельных элементов (театр, музей, концертный зал, выставка, концерт, фестиваль, творческий конкурс и др.) возможно лишь при условии взаимодействия ребенка со средой, включения его в осмысленную художественно-творческую деятельность. Для вовлечения ребенка в процесс взаимодействия с художественно-культурной средой необходим посредник – взрослый.

3. Педагоги как субъекты художественно-культурной среды не всегда мотивированы на изучение событий в сфере культуры и искусства и использование этих событий, а также художественно-культурных практик региона в воспитательной работе (51 % опрошенных педагогов регулярно посещают учреждения культуры, 58 % не знают, какие культурные и памятные объекты находятся в их микрорайоне, какие культурные события происходят на данный момент в регионе). Подавляющее большинство опрошенных (98 %) считают, что приобщение детей к искусству, в частности к театральному искусству – это задача родителей [3].

4. SWOT-анализ показал, что музейная и музыкальная среды региона, стремятся к расширению своих социально-педагогических возможностей, являются социально-активными составляющими художественно-культурной среды, но недостаточно используется учреждениями образования для решения задач воспитания, для знакомства юных граждан с событиями музыкальной и музейной жизни региона [1].

Таким образом, возможность повышения воспитательного потенциала художественно-культурной среды региона мы видим в следующем:

– осознание культурно-педагогическим сообществом города и региона необходимости взаимодействия учреждений культуры и искусства с образовательными учреждениями;

– наличие педагогических кадров, обладающих широким культурным кругозором и испытывающих потребность в общекультурном развитии, изучении художественно-культурного наследия, а также в сохранении и распространении богатств и ценностей художественно-культурной среды региона;

– повышение заинтересованности в художественно-культурной среде не только среди профессиональных сообществ, но и среди общественности и населения города;

– интеграция усилий образовательных учреждений и учреждений культуры для повышения интенсивности воспитательных воздействий средствами культуры и искусства.

Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ.

Проект № 18-013-00742

Библиографический список

1. Барабанова М. С., Неценко О. В. SWOT-анализ социально-педагогического потенциала художественно-культурной среды региона (на примере Воронежской области) // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2019. Вып. 4 (43). С. 120–133.

2. Большаков В. П. Культурные практики эстетического и художественного освоения человеком мира // Вестник СПбГУКИ. 2017. № 1(30). С. 36–39.

3. Гренадерова Л. В., Неценко О. В. Формирование позитивного отношения будущих педагогов к художественно-культурной среде региона как условие подготовки к решению задач социального воспитания // Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В. П. Астафьева. 2019. № 4 (50). С. 64–74.

4. Дорогова Л. Н. Художественная культура в пространстве культуры общества: Монография. М., ИНФРА, 2014.

5. Крылова Н. Б. Развитие культурологического подхода в современной педагогике. М.: Индрик, 2007. С. 132–138.

6. Мудрик А. В. Поколение как субъект социального воспитания // Вопросы воспитания. 2010. № 2. С. 76–85.

7. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов / под ред. В. А. Слостенина. М.: Академия, 2005.

8. Сырых Т. В. СМИ как источник информации о социально-педагогических возможностях художественно-культурной среды региона // Воспитание и социализация в современной социокультурной среде. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Сакт-Петербург, 2019. С. 227–237.

9. Шакурова М. В. Социальное воспитание в школе: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. А. В. Мудрика. М.: Издательский центр «Академия», 2004.

УДК 37.013.2

Пивченко Владимир Петрович

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Института истории, гуманитарного и социального образования,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия*

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ШКОЛЬНОГО УРОКА: ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ

Статья посвящена анализу воспитательных ресурсов школьного урока. Согласно основным положениям Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г., современное образование, ориентированное не только на результаты обучения, но, в такой же мере, и на воспитательные результаты, предусматривает активное использование воспитательного потенциала при организации учебно-познавательной деятельности школьников. В этом контексте в статье рассматриваются два основных фактора воспитательного влияния, которые можно и должно реализовать на уроках. Это, в первую очередь, содержание учебной дисциплины; с данной точки зрения, разные школьные предметы располагают различными воспитательными возможностями, но эти возможности обязательно присутствуют в каждом из них. Во-вторых, не менее значимым представляется и психологический фактор. Он является актуальным в равной мере для всех предметов, которые есть в школьной программе, так как связан с педагогической позицией учителя как совокупностью его взглядов, устойчивых отношений к себе, учащимся, взаимодействию с ними. И если педагогическая позиция учителя имеет в своей основе гуманно-личностный подход, то воспитательный эффект, реализованный в процессе обучения, обязательно проявится.

Ключевые слова: обучение, урок, воспитательные результаты, педагогическая позиция.

Pivchenko Vladimir Petrovich

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

EDUCATIONAL POTENTIAL OF SCHOOL LESSONS: KEY FACTORS

The article is devoted to the analysis of educational resources of a school lesson. According to the main provisions of the Federal Law «On Education in the Russian Federation», dated December 29, 2012, modern education, focused not only on learning outcomes, but, to the same extent, on educational results, provides for the active use of educational potential in the organization of educational cognitive activity of schoolchildren. In this context, the article examines two main factors of educational influence that can and should be implementing in the classroom. This is, first, the content of the academic discipline; from this point of view, different school subjects have different educational opportunities, but these opportunities are necessarily present in each of them. Secondly, the psychological factor seems to be no less significant. It is equally relevant for all subjects that are in the school curriculum, since it is associated with the pedagogical position of the teacher as a set of his views, stable attitudes towards himself, students, and interaction with them. In addition, if the pedagogical position of the teacher is based on a humane and personal approach, then the educational effect realized in the learning process will certainly manifest itself.

Keywords: teaching, lesson, educational results, pedagogical position.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) определяет в гл. 2 основные понятия, используемые в данном нормативном акте. Заглавным является понятие «образование», которое трактуется как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства...» [6].

Обращает на себя внимание то обстоятельство, что в данном определении воспитание как деятельность, направленная на создание условий для социализации, обретения духовно-нравственных ценностей и иных устойчивых социальных ориентиров и личностных качеств (п. 2 данной главы) занимает приоритетную позицию по отношению к обучению, которое традиционно связано с формированием знаний, умений, компетенций и т. д.

Это может говорить о понимании обществом и государством значимости создания в образовательных учреждениях максимальных условий для личностного роста, развития обучающихся, их социализации (в противовес «ЗУНовской педагогике» и «формирующему подходу» – концептам, имеющим однозначно дидактоцентрические основания).

Столь же значимые гуманистические тенденции лежат в основе Федерального государственного образовательного стандарта общего об-

разования, где зафиксированы три вида результатов: предметные, метапредметные и личностные; личностные результаты напрямую ассоциируются с содержательными составляющими воспитания, о которых говорилось выше.

Любой педагог-практик, любой специалист (учитель, психолог, социальный педагог и другие) прекрасно отдадут себе отчёт, что, во-первых, предметные и (в своей значительной части) метапредметные результаты обеспечиваются, прежде всего, грамотной организацией учебно-познавательного процесса, активным включением учащихся во всевозможные его формы: уроки, дополнительные занятия, факультативные занятия, консультации и т. д. Это совершенно правомерная констатация для школьной повседневной практики.

Однако социально значимые личностные качества, духовные ценности возникают в структуре личности вовсе не только как результат специальной «воспитательной» деятельности. (Строго говоря, педагогу-воспитателю необходимо избегать «специальных воспитательных акций», так как по-настоящему результативным воспитание будет в том случае, если оно выступает как эвентуальный продукт разного рода совместной деятельности воспитателя и воспитуемого, детского коллектива).

Воспитательный эффект, воспитательный результат можно в определённой степени обеспечивать и в контексте организации учебно-познавательной деятельности учащихся. По-иному говоря, обучение направлено не только на получение предметных результатов, но и личностных. Ведь в течение многих десятилетий учителя как советской, так и современной российской школы, формулируя цели урока, нередко используют общеизвестную триаду, обосновывают *образовательные (познавательные), развивающие и воспитательные цели*.

В современной образовательной ситуации, как уже упоминалось выше, самым актуальным, определяющим документом для организации школьного обучения является ФГОС [5]. В качестве важнейшей его составляющей, вместе с тремя видами результатов обучения, выделяются 4 вида универсальных учебных действий (УУД). Это и ориентирующие установки, и оперативный инструментарий для планирования достигаемых результатов обучения.

Совершенно понятно, что, в конечном счёте, все виды УУД осваиваются на всех школьных дисциплинах, т. е. носят универсальный характер. Однако, как и в случае с предметными, метапредметными и личностными результатами, такие универсальные учебные действия,

как *личностные, коммуникативные* и – отчасти – *регулятивные*, явно ориентированы на достижение воспитательного влияния и эффекта. Ведь речь там идёт о ценностно-смысловой ориентации учащихся, умении соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знании моральных норм и умении выделить нравственный аспект поведения, а также ориентации в социальных ролях и межличностных отношениях; обретении социальной компетентности и учета позиции других людей, умении слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Поэтому многие современные учителя в планах-конспектах уроков отталкиваются в формулировании целевых ориентиров и задач урока именно от данного тезауруса. Можно считать, что идеология и терминология современного ФГОС, во-первых, действительно, отражает универсальность, сложность и многоаспектность педагогического процесса; во-вторых, предполагает понимание «неделимости», цельности личности школьника, невозможность свести её к механическому набору некоторым образом объединённых знаний, качеств, установок и пр.

Основной формой организации обучения в современной школе является урок. И большую часть времени в школе обучающийся проводит именно на уроке. Урок вбирает в себя все грани жизни школьника: и его индивидуальную работу в рамках организуемого педагогом учебно-познавательного процесса, и коллективное взаимодействие, и общение с учителем, и даже моменты «выключения» из процесса, элементы релаксации, переключения внимания.

И конечно, по общему объёму организованных форм взаимодействия в школе, в сравнении с иными формами учебно-познавательной деятельности (кружки, факультативы и пр.) и внеурочной деятельности – урок является, бесспорно, приоритетной формой.

Такое насыщенное разными занятиями, с переживанием различных эмоциональных состояний время, имеющее длительную протяжённость (годы!), неизбежно самым существенным образом сказывается на разных сторонах развития растущего человека.

Поскольку в данном материале рассматривается воспитательный потенциал урока, необходимо проанализировать, какое влияние урок оказывает на социальное становление личности обучающегося, обретение им духовно-нравственных ориентиров и ценностей.

Для исследования данного вопроса можно использовать *факторный подход*, выявив, какие именно обстоятельства специально организованного педагогического взаимодействия на уроке имеют наибольший воспитательный эффект.

Традиционно главным фактором воспитательного влияния на уроке считается *содержание учебного материала*, соотнесённого с программой по изучаемому предмету.

Столь же традиционным является понимание того, что наибольшим воспитательным ресурсом располагают *гуманитарные дисциплины*: ведь, в конечном счёте, это факты, ситуации, всевозможные реальные и вымышленные (на уроках литературы, где анализируются художественные образы) коллизии, связанные с жизнью людей – и как членов разнообразных социальных сообществ, и как субъектов, творящих собственную судьбу.

Например, если говорить об уроках истории, можно констатировать, что данный предмет насыщен живыми примерами и событиями прошлого, способными вызвать яркие эмоциональные переживания школьника, показать значение познания, ответственности, гражданственности, терпимости, долга, семейных ценностей и пр. в истории человечества. И всё это необходимо показывать именно на примерах людей прошлых эпох, проводя неизбежные параллели с современностью (хотя, конечно, прямых, «любовых» соотношений быть не может; но в своих основных, базовых личностных характеристиках и проявлениях люди всех эпох одинаковы; и когда школьники будут видеть логику поступков исторических персонажей в совокупности конкретных обстоятельств – возможно, возникнет повод задуматься и о своей роли, значимости каждой, в том числе и своей, жизни). А в противоположном случае – учащийся вынесет из курса истории смутные и фрагментарные представления о событиях «старины далёкой», никак не соотнося все эти «картинки» ни с собой, ни с историей своих предков и своей страны. Ведь в воспитательном процессе ключевое понятие – *отношение*: к себе, к другим, к окружающему миру... А набор «знаний, умений и навыков», даже вполне устойчивый, сам по себе не делает человека ни духовно выше, ни честнее, ни нравственнее.

Средства формирования ценностных отношений могут быть различными, их выбор определяется целями и содержанием конкретного урока, структурой ценностного отношения и длительностью его формирования, возрастом школьников, их индивидуальными возможностями,

особенностями подготовки и педагогического стиля учителя и иными обстоятельствами.

Среди эффективных методических средств можно назвать проблемные задания, анализ исторических источников, привлечение художественных и публицистических текстов, яркое слово учителя, использование аудио- и видеоматериалов в обучении, изобразительную наглядность, написание школьниками авторских текстов (эссе, мысленное моделирование развития исторических ситуаций и событий), проведение дискуссий, проектную деятельность и др. В зависимости от формируемого компонента ценностного отношения эти средства могут быть ориентированы либо на формирование знаний о духовных ценностях, либо призваны вызвать эмоциональные переживания, связанные с рассматриваемой на уроке ценностью, либо должны подвести ученика к пониманию значимости той или иной ценности для социума и для себя лично. Или же поставить школьника в ситуацию выбора, помочь ему его сделать, дать оценку событию, явлению, спроектировать модель собственного поведения в той или иной ситуации.

Те же значимые содержательные основания будут обнаруживаться и при выявлении воспитательного потенциала уроков литературы и родного языка.

Жизнь литературных персонажей, описанная ярко и эмоционально, со всей художественной выразительностью, способна заметно впечатлить учащихся; если же при этом учитель ведёт активный диалог со школьниками, проблематизирует литературные коллизии – этими впечатления будут ещё более яркими.

Но, напомним, педагогической аксиомой для современного учителя является установка *не навязывать* обучающимся свои взгляды и интерпретации изучаемого материала. Создавать условия для со-размышления, со-переживания, но не доминировать, не вести за собой насильно – это само собой разумеющаяся позиция современного гуманистически ориентированного педагога. Именно об этом писал почти 40 лет назад известный учитель литературы из Ленинграда (Санкт-Петербурга) Е. Н. Ильин: «Надо идти не с предметом к ученикам, а с учениками – к предмету».

Диалог должен развиваться по трём линиям: учитель – учащиеся; учащиеся – в совместном диалоге; писатель и его герои – читатели (учащиеся). Цель подобного диалога – не просто дать учащимся знания, но вызвать необходимость формирования активной жизненной позиции, своего отношения к обсуждаемым в диалоге и при анализе

художественных текстов обстоятельствам. Преподавание литературы, основанное на диалоге, позволяет конструктивно решать проблемы образования в школе, повышать мотивацию учащихся к самостоятельной творческой деятельности, дает возможность каждому ученику раскрыть свой потенциал, проявить творческие способности, откликаться на мысли и переживания автора, быть толерантным, т. е. имеющим свои ценности и интересы и одновременно с уважением относиться к позициям и ценностям других людей.

«Основным приёмом при изучении художественных произведений, должна быть опора на текст. Так реализуется идея – сопряжение судьбы подростка с судьбой литературных героев. Самое важное, что должно остаться после уроков – это доброе впечатление, которое способно пробудить у учащегося желание самосовершенствования, саморазвития» [3].

Однако и естественнонаучные школьные дисциплины располагают значительным воспитательным потенциалом.

Так, курс биологии, по мнению учителей, методистов, учёных позволяет открывать разные грани бытия человека и природы, важности охраны окружающей среды. Важным элементом воспитательного процесса на подобных уроках является помощь учащимся в зарождении и проявлении у них бережного отношения к природе, формирования экологического сознания.

Данный педагогический (воспитательный) эффект может актуализироваться и в рамках объяснения учителем нового материала, и в контексте самостоятельной работы учащихся, выполнении ими учебных проектов, связанных с экологией, сбережением окружающей природной среды; при организации дискуссий на уроках; в опытно-лабораторной работе и т. д.

Недаром в последние годы много пишут о формировании экологических компетенций у обучающихся в цикле уроков естественнонаучной направленности: ведь компетентность как достигнутый уровень экологичности сознания и поведения предполагает, как мы уже говорили, не только наличие знаний, но и готовность применять полученную информацию и умения в повседневной жизни, активно проявлять свою жизненную позицию, руководствуясь пониманием сохранения окружающей природной среды.

В ходе учебно-познавательной деятельности формировать у учащихся экологические компетенции можно через подготовку их к самостоятельному ответственному действию по решению экологических про-

блем, осуществляемому на основе экологически ценностного самоопределения, через активное взаимодействие с окружающей социальной средой и миром природы, в ходе которого он учится понимать, изменять себя и окружающий мир.

Никоим образом не претендуя на полноту суждений о воспитательном потенциале на примере точных наук, отметим, что и там есть достаточный ресурс подобного рода. Можно упомянуть о нескольких путях реализации этого ресурса:

– через знакомство с биографиями выдающихся математиков, физиков, с нередко драматическими историями выдающихся открытий как в отечественной, так и в зарубежной науке;

– через освоение учебного материала, связанного с жизненно обусловленными, важными математическими и физическими расчётами, что повышает ответственность за точность данных операций;

– через акцент на совершенство математических и физических формул, осознание учащимися красоты и гармонии точных наук, лаконичности и эстетичности математического описания явлений действительности.

Мы не ставим перед собой цель сделать обзор всех школьных дисциплин, рассматривая их воспитательные возможности. Нашей задачей является показать, что *любой школьный урок*, чему бы он ни был посвящён, *объективно располагает возможностью* (конечно, в ограниченной степени) *воспитательных влияний, и этот эффект основан на содержании изучаемого материала*. Учителю необходимо лишь актуализировать данный аспект в процессе организации учебно-познавательной деятельности учащихся, а это, в свою очередь, возможно при наличии у него самого явной мотивации. А педагогические умения подобного рода у него обязательно сформируются.

К самым важным факторам процесса обучения, наряду с содержанием учебных дисциплин, относится *психологический фактор*.

Анализируя этот фактор, необходимо говорить о ведущей роли учителя, о его способности организовать оптимальное педагогическое взаимодействие, создавать благоприятный психологический климат на каждом уроке, безотносительно к преподаваемой им дисциплине.

Влияние данного фактора на воспитание в процессе урока нельзя переоценить. Это влияние основано, по меньшей мере, на двух взаимообусловленных, неотделимых друг от друга моментах: с одной стороны, это педагогические установки, педагогическая позиция учителя; а с другой стороны – как следствие педагогической позиции учителя – развиваю-

щиеся и приобретающие устойчивые формы отношения внутри классного коллектива.

Гуманно-личностный подход, лежащий в основе деятельности учителя, демократический стиль руководства работой учащихся на уроке – это неоспоримая базовая составляющая в педагогической позиции современного специалиста, работающего с детьми.

Такие его проявления, как уважение к личности учащегося, готовность помогать каждому при возникшей необходимости, личностно-ориентированные дидактические технологии, постоянная установка на активизацию познавательных действий, вовлечение всех учащихся в данный процесс, в сочетании с корректно предъявляемыми педагогическими требованиями; индивидуализация процесса обучения с обязательными действиями по педагогической поддержке – вот неполный перечень условий для создания комфортного психологического климата на уроке, который располагает и к возникновению у школьников устойчивых мотивов познания, и к учебным достижениям, и к товарищеским отношениям на уроке.

О сущности гуманистической педагогики и особенностях реализации этих идей в практике обучения за последние десятилетия написано уже очень много. Важнейший вклад в утверждение гуманной педагогики в российском образовательном пространстве вносит Ш. А. Амонашвили. В его сочинениях публицистически ярко, эмоционально представлен опыт автора, когда он, будучи учителем начальных классов, создаёт основы своей новаторской для конца XX в. педагогики.

Урок, его замысел, способы педагогической работы, все аспекты поведения учителя, его контрольно-оценочная деятельность, нюансы взаимоотношений учителя и детей на уроке – всё это является объектом самого пристального внимания Ш. А. Амонашвили. Можно считать, что тексты Амонашвили – это своего рода энциклопедия педагогически совершенного взаимодействия в учебно-познавательной деятельности. На любом уроке, по мнению учёного, обязательно можно найти место всему живому, позитивному, экспрессивному, интересному – словом, всему, что органично присуще природе ребёнка, сути детской жизни. И педагог, как считает Амонашвили, всегда должен «переживать в ребёнке своё детство».

Например, вот один из множества приёмов, отражающих идею гуманно-личностного личностного подхода Амонашвили на уроке: «Когда я предлагаю детям какое-нибудь творческое или сложное самостоятельное задание, ... я сажусь за парту и выполняю то же самое задание. Это

очень интересный способ сотрудничества с детьми и их понимания» [1, с.215]; «...тут есть ещё одна очень важная педагогическая сторона дела: я становлюсь тем «учеником», с которым моим ученикам хочется соразмерить свои возможности, - я создаю им эталоны. Мои эталоны могут быть очень хорошими, и тогда они признают, что моя работа, по каким-то признакам, лучше всех. А иногда он просто плохой, и тогда они объясняют мне, почему им не нравится моё сочинение, моё решение. Таким образом, ребяташки могут сравнивать результаты своих творческих усилий с моими» [там же].

Вряд ли стоит подробно комментировать данный пример с точки зрения психологии отношений, благоприятной, комфортной обстановки на уроке, доверия и интереса друг к другу, готовности помочь: всё это суть воспитание в самом подлинном смысле слова.

Можно встретить на страницах новелл Амонашвили, посвящённых уроку, множество примеров игровых моментов, создания мотивирующих учебных проблемных ситуаций; «приглашения на урок Момуса, который изгоняет Морфея»; большое количество грамотно организованных педагогом ситуаций успеха для каждого учащегося, обязательного индивидуального подхода к каждому школьнику (чего стоит, например, призыв «посвятить этот урок Гоги, потому что у него сегодня день рождения; так давайте же порадуем его нашими успехами!»); примеры обсуждения учебного материала, основанные на глубоких эмоционально-чувственных началах, обращению к ведущим социально значимым ценностям: доброте, сочувствию, терпимости, трудолюбию, совестливости, уважению к родителям, к старшим...

Совершенно ясно, что такие уроки навсегда остаются в памяти учащихся и имеют самый глубокий воспитательный эффект.

Подобная педагогическая позиция – «проживание в ребёнке своего детства» и в то же время – тонкое, косвенное позитивное влияние на становление социальной позиции воспитанника, учащегося – это выражение самого высокого профессионализма учителя (и шире – педагога). Такое сотрудничество на уроке, как и за его пределами – это фундамент воспитательных отношений, залог качества всей деятельности педагога. Как уже приходилось писать об этом ранее, результативное воспитание будет таковым, «если оно осуществляется как совместная деятельность, сотрудничество ребёнка и взрослого (при опосредованной организующей роли педагога) с сохранением обязательного благоприятного эмоционального фона, предполагающего комфортность, взаимопомощь, радость от общения, совместного преодоления проблем» [2, с.32].

Однако хочется отметить такие обстоятельства, которые будут влиять на психологический климат урока пагубно.

Мы оставляем за пределами нашего рассмотрения неприкрытую грубость, агрессию со стороны учителя на уроке, т. е. недопустимые ни с точки зрения этики, ни с точки зрения правовых норм случаи.

Но можно перечислить распространённые поведенческие «огрехи» учителя на уроке, не способствующие созданию благоприятной обстановки:

– излишняя постоянная сухость, отчуждённость учителя, отсутствие живых эмоций;

– преобладающий приказной тон, постоянные обезличенные команды в форме прошедшего времени («Быстро встали! Иванов, сел на место! Из класса вышли! Меня что, плохо слышно?»);

– оценивающие суждения, направленные на личность школьника, а не содержащие отношение к конкретному действию или результату на уроке («Да что с тебя взять? Естественно, больше «двойки» ты получить и не можешь... Я и брата твоего учила – такая же бестолочь!»);

– подчёркнутое обращение к учащемуся не по имени, а по фамилии или в третьем лице. «Это очень устойчивый стереотип педагогического общения: «Сидоров, к доске! А ты, Петрова, сходи в учительскую за журналом». В подобном обращении задано неравенство между учителем и учащимся, ведь учащиеся обязаны обращаться к учителю только по имени-отчеству, что, безусловно, справедливо. Однако ещё хуже, когда учитель обращается к одним школьникам по имени, а к другим – по фамилии» [4, с.75–76]. Иногда это зависит от некоторых эпизодических успехов того или иного школьника в обучении: тогда, в качестве «поощрения», можно его и по имени назвать. А чаще всего – он, по мнению такого учителя, этого обращения не заслуживает...);

– непоследовательность в реализации предъявляемых педагогических требований (педагог не добивается действий, реакции со стороны учащихся, не выполняющих предъявленные им требования; учитель отступает, игнорируя безразличие или вызывающее поведение некоторых учащихся на уроке).

Подобный перечень можно продолжать, однако ясно, что как с точки зрения обеспечения предметных результатов урока, так и с точки зрения ожидания положительного воспитательного долгосрочного эффекта – это будет большой «минус».

В противовес словесным проявлениям, приведённым выше, можно привести рекомендации Н. Е. Щурковой из её книги «Воспитание на уроке»:

«...общение с детьми выстраивается согласно общечеловеческим нормам общения: обращение по имени; приветствие; добрая тональность; просьба; одобрение; пожелание; приглашение высказать мнение; предложение помощи; благодарность; пожелание успеха, всего доброго – вот обязательные константы речевого взаимодействия педагога» [7, с.54].

Конечно, как уже отмечалось выше, поведение учителя, которое может оказать положительное влияние на формирование благоприятного психологического климата на уроке, будет обусловлено мотивацией к подобной гармонизирующей деятельности, устойчивыми гуманистическими установками, умением претворять такие установки в практику, а также иными обстоятельствами.

Существует ещё ряд факторов, обеспечивающих устойчивое воспитательное влияние на обучающихся в контексте осуществления учебно-познавательной деятельности; в данной же статье мы остановились на самых главных из них.

Очевидно, что с опытом, готовностью к такой работе, выраженным желанием достигать воспитательных целей – все ощутимые результаты такой целенаправленной работы учителя на уроке будут достигнуты.

Библиографический список

1. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: экспериментально-педагогические исследования. М.: Педагогика, 1984.
2. Личность в воспитании и воспитание личности: монография / Н. П. Анисеева, Е. В. Киселёва, Н. Н. Киселёв, А. М. Сидоркин, Г. В. Винникова, В. П. Пивченко, Н. Я. Большунова; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014.
3. Любезнова Ю. В. Воспитательный потенциал уроков литературы // Молодой ученый. 2018. № 19 (205). С. 222–223. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/205/50215/> (дата обращения: 03.10.2020).
4. Пивченко В. П. Технология публичной речи: некоторые аспекты общей и педагогической риторики: учебно-методическое пособие. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2010.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33> (дата обращения: 08.11.2020).

6. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. [Электронный ресурс] URL: <https://base.garant.ru/70291362> (дата обращения: 10.11.2020).

7. Щуркова Н. Е. Воспитание на уроке. М.: Центр «Педагогический поиск», 2007.

УДК 37.013

Скрынникова Екатерина Михайловна

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Института истории, гуманитарного и социального образования,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия*

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ СУБЪЕКТНОСТИ РЕБЕНКА И УЧАСТИЯ В ПРИНЯТИИ РЕШЕНИЙ

В статье представлена характеристика процесса участия в принятии решений и анализ понятий «субъект», субъектность», раскрывающий взаимосвязь данных категорий. *Цель* данной статьи – характеристика взаимосвязи субъектности ребенка и участия в принятии решений. *Методология.* Исследование опиралось на идеи полисубъектного подхода и герменевтического подходов к изучению педагогических феноменов. Ведущими методологическими ориентирами исследования являются теории социализации в контексте образования и воспитания. В ходе исследования охарактеризована специфика субъектности как интегрированного свойства личности, связанного сознательным преобразованием окружающей социальной среды и сознательным преобразованием в самой себе. Автор приходит к следующим заключениям: ребенок как субъект принятия решений осознанно и целенаправленно преобразует окружающую его действительность; от уровня субъектности и готовности ребенка выступить субъектом деятельности будет зависеть спектр задач, которые ребенок будет решать; вовлечение детей в участие выступает основой развития субъектности.

Ключевые слова: оценка с участием детей, планирование с участием детей, социальный опыт, субъектность, участие детей в принятии решений.

Skrynnikova Ekaterina Mikhailovna

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy
and Psychology of the Institute of History, Humanitarian and Social Education,
Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russia*

RESEARCH RELATIONSHIP OF A CHILD'S SUBJECTIVITY AND PARTICIPATION IN DECISION-MAKING

The article presents the characteristics of the process of participation in decision-making and the analysis of the concepts of “subject”, subjectivity “, revealing the relationship of these categories. The purpose of this article is to characterize the relationship between the child’s subjectivity and participation in decision-making. Methodology. The research was bas on the ideas of the polysubject approach and hermeneutic approaches to the study of pedagogical phenomena. The leading methodological guidelines of the research are the theory of socialization in the context of education and upbringing. In the course of the study, the specificity of subjectivity is characteriz as an integrated personality trait associated with a conscious transformation of the surrounding social environment and a conscious transformation in itself. The author comes to the following conclusions: the child as a subject of decision-making consciously and purposefully transforms the surrounding reality; the range of tasks that the child will solve will depend on the level of subjectivity and the child’s readiness to act as a subjective activity; involving children in participation is the basis for the development of subjectivity.

Keywords: assessment with the participation of children, planning with the participation of children, social experience, subjectivity, participation of children in decision-making.

Конвенция ООН о правах ребенка закрепила право детей свободно выражать взгляды по всем вопросам, затрагивающим их интересы, право свободно высказывать свое мнение и активно участвовать в жизни общества. Обозначенное направление включает в себя «право на выражение собственного мнения, право объединяться в ассоциации, участвовать в решении проблем, касающихся их жизни и развития» [5, с. 154]. В процессе интерпретации данных прав возник термин «участие детей в принятии решений» (далее – участие), который употребляется не только в зарубежной, но и отечественной практике для описания «текущих процессов, включая обмен информацией и диалог между детьми и взрослыми, в основе которого лежит взаимное уважение и в рамках которого дети могут выяснить, в какой степени их мнения и мнения взрослых принимаются во внимание и влияют на результаты этих процессов» [4, с. 27].

Так как многие страны ратифицировали Конвенцию «О правах ребенка», процесс участия детей в жизни общества приобретает масштабное развитие. «Каждое государство считает приоритетной задачей создание условий для полноценного развития детей, воспитание их ответственными членами общества, которые обладают необходимыми знаниями и жизненными навыками и способны участвовать в принятии решений, непосредственно затрагивающих их жизнь» [5, с. 8]. На сегодня

няшний день в Российской Федерации действия по привлечению детей к участию в принятии решений закреплены планом мероприятий в рамках Десятилетия детства (2018–2027 гг.). Современная государственная политика в отношении детей ориентирована на создание условий для улучшения их положения и развития. Данная установка подразумевает наличие неоспоримого права каждого ребенка быть активным субъектом своей жизнедеятельности, изменять окружающий его мир. Участие в этом контексте можно понимать как один из механизмов активного взаимодействия с социальной средой, влияния и формирования среды вокруг себя. Также данный процесс может являться основой формирования социальных умений и навыков, составляющих социальную компетентность, позволяющих ребенку стать субъектом социума и культуры.

В связи с этим *целью* данной статьи является характеристика взаимосвязи субъектности ребенка и участия в принятии решений.

Методология. Исследование опиралось на идеи полисубъектного подхода (Л. П. Буева, С. Д. Дерябо, А. В. Петровский, Е. А. Сергиенко, В. И. Слободчиков и др.) и герменевтического (Х.-Г. Гадамер, А. Ф. Закирова, В. П. Зинченко) подходов к изучению педагогических феноменов. Ведущими методологическими ориентирами исследования являются теории социализации в контексте образования и воспитания (А. В. Мудрик, У. Бронфенбреннер, С. Паттерсон). Результаты получены в ходе теоретического анализа и описания полученных данных.

Результаты исследования. Сущность участия детей в принятии решений связана с идеями гражданственности, личностного развития и активного участия в жизни общества. Оно отвечает задачам адаптации и социализации ребенка через актуализацию собственных возможностей и активности в социуме. Концепция участия базируется на положении, что привлечение к процессам участия детей должно рассматриваться не как одномоментный акт, а как отправная точка активного диалога между детьми и взрослыми по вопросам разработки политики, программ и мер во всех сферах жизни детей. Участие – это постоянный процесс вовлечения ребенка в социальные процессы, затрагивающие его жизнь, для активного влияния на них через принимаемые и реализуемые решения.

Чтобы достигать результатов принятых решений, реализовывать свои потребности, ребенок должен выступать субъектом деятельности и в этом процессе должна проявляться и развиваться его субъектность. Обратимся к основным трактовкам данных понятий. Субъект, по мне-

нию Н. М. Бoryткo – это «активный делатель», обладающий сознанием и волей человек, противостоящий внешнему миру как объекту познания, источник осознанной, целенаправленной активности, не только воспринимающий воздействия извне, но и перерабатывающий их [2]. Как отмечает Г. С. Чеснокова «для субъекта не свойственна главная проблема личности – соотношение природного и социального. Главная идея – целостность и полисубъектность. Для обеих категорий характерна интегрированность, признание значимой роли социума в развитии как личности, так и ее субъектности. Поэтому человек всегда является субъектом исторического и общественного процесса в целом, но вместе с тем, субъектом конкретной деятельности» [7]. Анализ понятия «субъект» и «субъектность» в своей работе делают В.В. Игнатова и О. А. Шущерина, которые обращают внимание на критерии субъекта, выделяемые в психологической литературе (носитель активности, источник познания и преобразования деятельности, включенность в общественное развитие, саморазвитие и др.) [3]. Опираясь на данные представления о субъекте можно сделать вывод, что ребенок, выступая субъектом принятия решений, волевыми усилиями, осознанно и целенаправленно преобразует окружающую его действительность.

По мнению Н. Е. Щурковой, «субъектность личности есть способность деятельного лица осознанно и целенаправленно устанавливать связи с миром и выстраивать эти связи свободным волеизъявлением, предвидеть последствия и брать на себя ответственность за результат содеянного. Возрастающая субъектность – важнейший показатель достигнутой динамики развития личности» [8, с. 157]. Обращаясь к идеям социализации А. В. Мудрика можно отметить, что «социализированный человек не только адаптирован в общество, но и в состоянии быть субъектом собственного развития и в какой-то мере – общества в целом» [6]. М. Р. Битянова рассматривает субъектность как важнейшую человеческую способность. «Она заключается в умении становиться и быть автором собственной жизни: управлять своими действиями, планировать способы своих действий, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и оценивать результаты своих действий. Иначе говоря, быть субъектом – значит, занимать активную, авторскую позицию по отношению к собственной жизни, строить ее сознательно и целенаправленно. То есть управлять своей деятельностью и жизнедеятельностью» [1].

В связи с этим субъектность как интегрированное свойство личности имеет две важные стороны, первая – сознательное преобразование

окружающей социальной среды, вторая – сознательное преобразование в самой себе.

Обращение к ребенку как к субъекту деятельности и его субъектности произошло вследствие изменения подхода к рассмотрению периода детства. Если ранее доминировал традиционный подход отношения к детству, в котором дети рассматривались как символы будущего, а их подготовка, формирование опыта как основа для того, чтобы в будущем они его эффективно использовали и стали активными гражданами, то на сегодняшний момент идет переход к новому подходу, в котором значение имеет не только подготовка ребенка «будущему», но и процесс проживания «настоящего». Детство рассматривается не только как путь к взрослой жизни, но и время, в течение которого дети могут включаться в общественные процессы и влиять на них. Понимание детей как полноценных субъектов означает признание того, что они могут способствовать изменениям в обществе. Поэтому важно, «что» и «как» ребенок проживает «здесь и сейчас», как он реализует свою активность и как это на «данный момент» преобразует его жизнь. Акцент смещается в сторону самого процесса, в котором участвует ребенок, а не результата, который он может получить и использовать когда-либо. С этой позиции субъектность играет значимую роль, определяя готовность ребенка к тем или иным решениям. Учет субъектности ребенка в процессе участия в принятии решений означает создание условий, в которых ребенок управляет своими действиями, планирует способы своих действий, реализовывает принимаемые решения, контролирует ход и оценивает результаты своих действий.

Научные концепции осмысления субъектности ребенка и ее развития; социальные тенденции, связанные с изменением роли ребенка в процессе образования (субъект ответственный за результаты образовательной деятельности); изменение педагогических подходов к вовлечению ребенка как активного деятеля, а не пассивного исполнителя, в процесс жизнедеятельности образовательной организации приводит к возникновению новых направлений, в которых ребенок может реализовывать свою активность и принимать решения и выступать субъектом собственной деятельности.

К таким направлениям можно отнести включение детей в оценку и планирование. В современных зарубежных исследованиях активно используется термин «оценка с участием детей» для описания процессов привлечения детей к оценке программ, проектов, мероприятий, деятельности организаций и др. Дети выступают в роли экспертов и актив-

но участвуют в определении проблемы, сборе информации и использовании результатов оценки. Такие инициативы, как оценка с участием детей, переводят их из роли пассивных объектов, которых вовлекают в исследование, к роли активных участников, которые выступают со-исследователями. Исследование проводится совместно с детьми, а не в отношении их, а дети рассматриваются как эксперты относительно своего опыта.

Планирование с участием детей подразумевает, что дети выступают в роли субъектов, которые способны активно влиять на вопросы организации их жизнедеятельности и общества, составляя планы действий и предлагая свои видения относительно различных процессов. Дети могут участвовать в планировании городского пространства, пространства школы, траекторий своего обучения и т. д. Роль планировщика подразумевает участие детей в сборе, оценке и анализе информации; формулировке основной цели деятельности и конкретных задач; принятии решения и формулировке программы действий; конкретизация путей достижения целей и задач; оформлении, утверждении и оценке планов.

В этих направлениях может развиваться субъектность детей. Однако, для ее развития в процессе участия необходимо взаимодействие компетентных взрослых с детьми по передаче им информации, знаний, навыков, которые помогут детям определять и формулировать свои потребности и запросы, найти варианты по их осуществлению и реализовать на практике. Здесь подразумевается планомерная организация социального опыта детей, что является основой социального становления и развития личности.

Заключение. Таким образом, на основе анализа понятий «субъект» и «субъектность» можно сделать вывод, что эти характеристики личности являются определяющими в участии детей в принятии решений, так как от уровня субъектности и готовности ребенка выступить субъектом деятельности будет зависеть спектр задач, которые ребенок будет решать. В том числе вовлечение детей в участие, специфика деятельности и действий, направленных на достижение принятых решений выступают основой развития субъектности.

Библиографический список

1. Битянова Р. И. Субъектность: путь обретения самостоятельности // Точка ПСИ. 2016. [Электронный ресурс]. URL: <http://tochkapsy.ru/archives/3021> (дата обращения: 04.11.2020).
2. Боротко Н. М. Диагностическая деятельность педагога. М.: Академия, 2008.

3. Игнатова В. В., Шушерина О. А. Студент вуза как субъект профессионально-культурного становления // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 1. С. 88–95.

4. Калабихина И. Е. Анализ положения детей в Российской Федерации. Как обеспечить развитие каждого ребенка. Участие детей в принятии решений, затрагивающих их интересы. М.: МГУ, 2012.

5. Маллаев Д. М. Методика преподавания прав ребенка: учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений. Махачкала: ГОУ ВПО «ДГПУ», Алеф, 2008.

6. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Академия, 2013.

7. Чеснокова Г. С. Проблема исследования субъектности личности в педагогике высшей школы // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2015. Т. 21. С. 94–99.

8. Щуркова Н. Е. Прикладная педагогика воспитания. СПб.: Питер, 2005.

УДК 37.012

Шакурова Марина Викторовна

*Доктор педагогических наук, заведующая кафедрой социальной педагогики,
Воронежский государственный педагогический университет,
Воронеж, Россия*

К ТРИДЦАТИЛЕТИЮ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ИДЕНТИЧНОСТИ: КОНСТАНТЫ, ОТКРОВЕНИЯ, ЗАБЛУЖДЕНИЯ

Проблема и цель. В статье актуализируется проблема формирования опыта педагогических исследований проблемы идентичности. *Цель статьи* – Выделение тенденций педагогического изучения идентичности и процесса ее формирования на основе обзора педагогических исследований в период с 1990 года по настоящее время. *Методология*. Исследование проводилось на основе комплексной методологии педагогических исследований. Ведущие методы: анализ, сопоставление, обобщение, конкретизация. Акцентированы особенности разворачивания практики педагогических исследований проблемы идентичности и процесса ее формирования. Выделены и охарактеризованы отдельные обобщенные смысловые единицы, которые позволяют характеризовать суть формирующейся педагогической традиции изучения рассматриваемого феномена. Высказано предположение о педагогическом вкладе в междисциплинарную теорию идентичности, а также о тех выводах, которые продвигают собственно педагогическое знание. Приведены отдельные выводы и обобщения, сохраняющие дискуссионный характер. В заключении делается вывод о том, что в течение обозначенного периода в целом определились основные черты формирующейся отечественной педагогической традиции изучения идентичности лично-

сти, группы, общности. Как предмет изучения идентичность остается сложным для педагогического осмысления явлением, проектирование практик формирования различных видов идентичности недостаточно описывается и анализируется. Вместе с тем, традиции междисциплинарности в научных исследованиях идентичности и очевидная потребность практики в прояснении целого ряда актуальных вопросов, связанных с идентичностью, обуславливают необходимость интенсификации и углубления данного направления научного поиска.

Ключевые слова: педагогические исследования, идентичность, процесс формирования идентичности, исследовательская традиция

Shakurova Marina Viktorovna

The doctor of pedagogical sciences, managing chair of social pedagogics, the Voronezh state pedagogical university, Voronezh, Russia

TO THE THIRTIETH ANNIVERSARY OF THE DOMESTIC PEDAGOGICAL RESEARCHES OF IDENTITY: CONSTANTS, REVELATIONS, ERRORS

A problem and the purpose. In article, the problem of formation of experience of pedagogical researches of a problem of identity is staticizing. *Article purpose* – Allocation of tendencies of pedagogical studying of identity and process of its formation based on the review of pedagogical researches during the period since 1990 on the present. *Methodology.* Research was spending based on complex methodology of pedagogical researches. Leading methods: the analysis, comparison, generalization, a concrete definition. Features of deployment of practice of pedagogical researches of a problem of identity and process of its formation are accenting. Separate generalized semantic units, which allow characterizing an essence of formed pedagogical tradition of studying of a considered phenomenon, are allocated and characterized. The assumption of the pedagogical contribution to the interdisciplinary theory of identity, and about those conclusions, which advance actually pedagogical knowledge, is coming out. Separate conclusions and the generalizations keeping debatable character are resulted. In the conclusion, the conclusion that during a specified period the basic lines of formed domestic pedagogical tradition of studying of identity of the person, groups, a generality as a whole were defined becomes. As the subject of studying identity remains the difficult phenomenon for pedagogical judgement, designing an expert of formation of various kinds of identity is insufficiently describ and analyzed. At the same time, traditions of interdisciplinarity in scientific researches of identity and obvious requirement of practice for clearing of variety of the pressing questions connected with identity, cause necessity of an intensification and deepening of the given direction of scientific search.

Keywords: pedagogical researches, identity, process of formation of identity, research tradition.

Контекст идентичности в последнее время стал ярким и частым рефреном общественной и политической жизни, символом становления национального самосознания в кризисных условиях, понятием, завладевшим умами широкого круга ученых, политиков, психологов, педагогов, социологов, экономистов. В условиях постоянно дробящейся, раскалывающейся реальности человечество, сообщества и отдельные люди стали задумываться о том, что является скрепами, объединяющими механизмами, каналами преемственности и наследования в сложившемся социокультурном калейдоскопе. Бум идентичности был предсказан еще в середине прошлого века. Он, в том числе, стал ответом на заявленную окончательную «смерть личности». Он же проявил формирующуюся на различных уровнях установку на сохранение себя, удержания своего постоянства и целостности как императив, витальную потребность.

Сегодня сложно представить, что еще в начале прошлого века понятие «идентичность» не имело специального смыслового наполнения и не использовалось в научных исследованиях. Вместе с тем, ускорение темпов жизни и рост своеобразия жизненных сценариев, их возрастающая изменчивость не могли не привести к появлению понятия, которое бы отражало результат этих влияний на уровне самопредставлений человека, группы, общности. Мыслители прошлого долго приближались к единому понятию, уже фиксируя в своих размышлениях его существенные характеристики: реалистичность и непостоянство, значение для самоопределения и результат перехода социокультурного в индивидуальное, удержание тождественности уже проявленному образу себя и реагирование на определения себя со стороны представителей значимого окружения.

В XX в. накопление смыслов привело к артикуляции понятия. Наука стала активно использовать термин «идентичность». В педагогических исследованиях, позднее, чем в психологии, социологии, культурологии и других отраслях научного знания, неизбежно должны были произойти аналогичные изменения: в 90-ые годы XX в. стали устойчиво регистрироваться выступления исследователей по педагогическим проблемам развития идентичности личности, группы, общности. Выделение тенденций педагогического изучения идентичности и процесса ее формирования на основе обзора педагогических исследований в период с 1990 года по настоящее время – цель данной статьи. Отметим, что аналогичную задачу в политологии решали О. В. Попова [8], М. А. Кондратьева [4]; в педагогике в рамках диссертационного исследования,

посвященного гражданской идентичности, данный аспект рассматривал И. В. Кожанов [3]; в психологии – М. С. Фабрикант [10] и др.

К числу первых педагогических диссертаций по указанной проблематике можно отнести работы, защищенные в 1990-е годы. Авторы этих исследований (например, А. А. Байченко [1]) подчеркивают, что идентичность – социально-психологический, социокультурный феномен, а различные виды сопровождения процесса его развития можно и нужно педагогизировать. Подчеркнем, что сложность первых педагогических изысканий определялась «вынужденной междисциплинарностью», исследования проводились и защищались на стыке педагогики и психологии (социальной, педагогической), а позднее в объекте исследования зачастую заявляются интегрированные сущности (например, объект исследования Е. Н. Крестьяновой – развитие философско-педагогической мысли Русского Зарубежья начала XX в. [5, с. 4]).

Первые концептуальные педагогические разработки (уровень диссертаций на соискание ученой степени доктора педагогических наук) появляются в 2000-х годах (Е. И. Дворникова [2], М. В. Шакурова [12]). Взлет исследовательской активности в педагогическом осмыслении проблем идентичности и процесса ее формирования приходится на 2010–2016 годы, что связано с включением проблематики идентичности в нормативные документы, регламентирующие деятельность отечественной системы образования. К настоящему времени подобных диссертационных исследований проводится единицы, тогда как число публикаций (по данным сайта eLIBRARY.ru) неуклонно растет. Очевидно, что для педагогики данный феномен пока сложен для системного научного исследования.

Показательно, что в 2020 году были защищены лишь две диссертации. Замысел научного исследования Л. С. Пастуховой «Социально-проектная деятельность как пространство развития гражданской идентичности молодежи» [6] базировался на признании воспитательных, идентифицирующих, пространство-образующих возможностей социально-проектной деятельности, которая максимально соответствует социокультурным запросам и возрастным особенностям молодых людей. Т. Н. Позднякова обратилась к проблеме формирования гендерной идентичности подростков из неполных семей во взаимодействии со школой [7]. В обоих случаях мы видим удержание установки на междисциплинарность исследования, что согласуется с сформировавшейся традицией изучения идентичности.

Уже с первых педагогических исследований идентичности ученые начинают утверждать и продвигать ряд принципиально важных позиций:

– аргументируется, что без исследования конкретных видов идентичности, путей и способов их формирования, неполной является практика изучения личностных характеристик. Аналогично и несформированность того или иного вида идентичности не позволяет решать иные педагогические задачи (А. А. Байченко подчеркивает, что без «положительного самоотношения к собственной этнической идентичности невозможно формирование патриотизма, толерантности к другим этносам, эффективное межэтническое взаимодействие» [1, с. 3]);

– обращение к понятию «идентичность» позволяет точнее отвечать на вопрос о том, как происходит интериоризация социального опыта, перенос социального на индивидуальный уровень. Учитывая, что именно этот механизм является одним из основных в обучении и воспитании, понятен педагогический интерес к нему;

– в методологии имплицитно присутствует амбивалентный подход, поскольку рассуждение об идентичности ведется на стыке устойчивости и изменчивости; потребность определения себя и витальная потребность в другом;

– структура различных видов идентичности заявляется как в виде традиционной триады (когнитивный, аффективный, поведенческий/деятельностный) или, что реже, структурного квартета (когнитивный, аффективный, поведенческий/деятельностный, рефлексивный). В последние годы заявляют о себе две тенденции: более детальное определение структуры идентичности (например, в диссертационном исследовании Л. С. Пастуховой [6] выделены когнитивный, ценностный, эмоциональный, деятельностно-практический, рефлексивно-регуляторный элементы), а также выход за традиционные рамки, включение в структуру новых элементов (например, ролевой [11, с. 8], ценностно-регулятивный [11, с. 8], волевой [2, с. 18] и др.). Это свидетельствует об углублении анализа и детализации понимания сущности идентичности и процесса его формирования;

– в силу более позднего обращения к изучению данного феномена педагогика по сути избежала практики отождествления понятий «идентичность» и «Я-концепция»;

– в центре внимания педагогических исследований социальный (социокультурный) уровень идентичности, поскольку он в большей степе-

ни позволяет использовать внешнее влияние на процесс становления и развития того или иного вида идентичности;

– в педагогических исследованиях предметом может выступать не только состоявшаяся, позитивная идентичность, но и возможные негативные формы;

– подчеркивается значение идентичности как цели-результата самопроектирования, самостроительства, самореализации (воспроизводства субъективности);

– специфика педагогических исследований – моделирование процесса (системы) и выявление условий, обеспечивающих продуктивную реализацию в практике тех или иных моделей, технологий, систем, программ. В качестве наиболее часто встречающихся в педагогических изысканиях выделим обозначенные и описанные исследователями условия, необходимые для эффективного/результативного/продуктивного формирования различных видов идентичности: учет возрастных и/или индивидуальных особенностей; учет и/или реализация интересов, мотивов, ценностей; ориентация на субъектность в различного рода процессах; привлекательность групповой/коллективной жизнедеятельности, общность с группой, осознание принадлежности к группе; создание специальных программ (образовательных, просветительных); наличие различного вида пространств (например, воспитательного, поликультурного) и ситуаций, событий; педагогическая поддержка, помощь личности; определенным образом организованная среда; культура педагога; соответствующая направленность семейного воспитания и др.;

– формируется традиция изучения различных видов идентичности педагогов (например, А. Ю. Телухин [9] и др.).

К числу продуктивных идей, привнесенных в идентичку отечественными педагогическими исследованиями последних десятилетий, можно отнести:

– разнообразие сценариев содействия развитию различных видов идентичности. Устойчиво закрепляется понятие «формирование» как создание условий для количественных и качественных изменений идентичности. Наряду с понятием «формирование» используют понятие «сопровождение», «обеспечение», «поддержка», «помощь», тем самым детализируются возможности педагогического вмешательства, исходя из ситуации развития идентичности;

– аргументацию необходимости анализа не столько феномена социальной идентичности, сколько социокультурной идентичности (либо в рассуждениях о социальной идентичности отдельно выделяется цен-

ностный или шире – культурный – компоненты как существенные, значимые);

– доказанность необходимости и возможности социально-ценной деятельности как средства формирования различных видов идентичности. Деятельностная логика для исследований идентичности не является приоритетной, но в педагогических исследованиях в результате отдельного внимания к ситуациям презентации (объективации) идентичности эта позиция стала принципиально важной;

– артикулированность запроса обществу и государству, связанного с избирательностью отношения к культурным моделям, их поддержкой и выработкой путей и способов организованного транслирования.

В свою очередь, в педагогике исследования идентичности также пытаются закрепить ряд положений, на которые сегодня можно и нужно обратить внимание:

– интерес не только и не столько к относительно статичным характеристикам личности, сколько к так называемым «мерцающим» состояниям. Именно эти состояния обеспечивают в исследовании объемность видения того, что происходит с человеком, группой общностью в динамике, какое влияние на них оказывают те или события (и оказывают ли), существенны ли они по последствию или поверхностны, проходящи;

– дополнительное обоснование роли значимого Другого (круг референций) и принципа значимого общения и отношений в образовательной организации;

– переосмысление педагогического ресурса соревновательности и конкурентности, обоснование их ограничений и рисков;

– возрождение профессионального интереса к методу примера, подтверждение значимости общности, совместности, коллективообразования (отметим при этом, что практика педагогического изучения формирования групповой или коллективной идентичности развивается значительно медленнее, чем практика изучения идентичности личности и процесса ее формирования).

Сохранят дискуссионность такие вопросы, как

– целостна ли (единична) идентичность или существует несколько одновидовых идентичностей («нескольких социальных идентичностей» [9, с. 11];

– является ли идентичность результатом единственного процесса идентификации или необходимо говорить и о других процессах;

– стоит ли однозначно привязывать идентичность к социальным ролям, реализуемым человеком или сущность идентичности сложнее;

– что в смысловом отношении точнее раскрывает сущность организованных внешних влияний на идентичность – сопровождение развития или формирование

– возможны ли моно-технологии, позволяющие формировать идентичность, или речь должна идти о технологиях педагогической деятельности, эффектом использования которых может стать позитивная динамика идентичности.

Таким образом, мы можем констатировать формирование отечественной педагогической традиции изучения идентичности личности, группы, общности; зависимость динамики этого процесса не столько от социокультурных или научных событий, сколько событий государственно-общественного характера. Как предмет изучения идентичность остается сложным для педагогического осмысления явлением, проектирование практик формирования различных видов идентичности недостаточно описывается и анализируется. Вместе с тем, традиции междисциплинарности в научных исследованиях идентичности и очевидная потребность практики в прояснении целого ряда актуальных вопросов, связанных с идентичностью, обуславливают необходимость интенсификации и углубления данного направления научного поиска.

Библиографический список

1. Байченко А. А. Формирование этнической идентичности городских подростков: автореф. дис...канд. пед. наук. М., 1999.

2. Дворникова Е. И. Формирование культурной идентичности и толерантности будущих учителей в процессе изучения русской литературы: автореф. дис... докт. пед. наук. Майкоп, 2007.

3. Кожанов И. В. Формирование гражданской идентичности личности в процессе этнокультурной социализации в системе непрерывного образования: автореф. дис...д-ра. пед. наук. Уфа, 2018.

4. Кондратьева М. А. Подходы к анализу идентичности в науке о международных отношениях // Молодой ученый. 2017. № 34. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/168/45471> (дата обращения: 23.20.2020).

5. Крестьянова Е. Н. Аксиологическая парадигма идентичности в философско-педагогической мысли Российского Зарубежья (20–30-ые годы XX века): автореф. дис...канд. пед. наук. Ульяновск, 2007.

6. Пастухова Л. С. Социально-проектная деятельность как пространство развития гражданской идентичности молодежи: автореф. дис...докт. пед. наук. М., 2020.

7. Позднякова Т. Н. Формирование гендерной идентичности подростка из неполной семьи во взаимодействии со школой: автореф. дис...канд. пед. наук. Белгород, 2020.

8. Попова О. В. Исследование идентичности в отечественной науке (1990–2013 гг.) // Субъектность в политике: трансформации современной пу-

бличности, идентичность и политическое действие: материалы Всероссийской школы молодых ученых. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2013. С. 56–61.

9. Телухин А. Ю. Идентичность личности педагога в современном обществе как культурно-историческая проблема: автореф. дис...канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2011.

10. Фабрикант М. С. Сравнительные количественные исследования национальной идентичности в современной социальной психологии // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7, № 4. С. 22–31.

11. Федоров А. В. Формирование профессиональной идентичности бакалавров социальной работы: автореф. дис...канд. пед. наук. Калининград, 2018.

12. Шакурова М. В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников: автореф. дис...докт. пед. наук. М., 2007.

РАЗДЕЛ 3.
СЕТЕВЫЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ВОСПИТАНИЯ В ЭПОХУ
СЕТЕВИЗАЦИИ, ЦИФРОВИЗАЦИИ И ВИРТУАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ И ВНЕДРЕНИЯ ДИСТАНТНЫХ ФОРМ
ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

УДК 371.236

Байкалова Анна Юрьевна

*Директор ресурсного центра педагогического менеджмента и маркетинга
«B2CAMP», Новосибирск, Россия*

СОЗДАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ
НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКИХ
ОНЛАЙН-ЛАГЕРЕЙ

Актуальность осмысления опыта создания воспитательной среды в онлайн-пространстве приобретает особое значение в условиях усиления процессов цифровизации жизни. Цель статьи: анализ организационно-педагогических условий создания воспитательной среды в сфере онлайн. Результаты исследования. Проведен анализ практики использования интернет-сервисов для создания педагогами воспитательной среды, а также форм и методов воспитательной работы в сети на примере работы детских онлайн-лагерей. Обобщены особенности воспитательной деятельности педагога в сети интернет. Предложен пример внедрения педагогической цифровой платформы в современном детском лагере для формирования единого воспитательного пространства.

Ключевые слова: цифровая воспитательная среда, интернет-сервисы; виды, формы, методы воспитательной работы; педагогические технологии; средства воспитания; интернет-технологии; цифровое воспитание, онлайн-лагерь, цифровая трансформация.

Baikalova Anna Yurievna

*Director of the resource center for pedagogical management and marketing
«B2CAMP», Novosibirsk, Russia*

CREATION OF AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT ON THE
INTERNET ON THE EXAMPLE OF THE ACTIVITIES OF
CHILDREN'S ONLINE CAMPS

The relevance of comprehending the experience of creating an educational environment in the online space is of particular importance in the context of the intensification of the digitalization of life. Purpose of the article: analysis of the

organizational and pedagogical conditions for creating an educational environment in the online sphere. Research results. The analysis of the practice of using Internet services for the creation of educational environment by teachers, as well as forms and methods of educational work in the network on the example of the work of children's online camps. The features of educational activities of a teacher on the Internet are summarized. An example of the introduction of a pedagogical digital platform in a modern children's camp for the formation of a single educational space is proposed.

Keywords: digital educational environment, Internet services; types, forms, methods of educational work; pedagogical technologies; means of education; Internet technologies; digital education, online camp, digital transformation.

Актуальность. Цифровая трансформация общества, произошедшая за последние годы, не только инициировала появление поколения детей и подростков, для которых взаимодействие с гаджетами и компьютерами является естественной средой обитания, но поставила ряд новых образовательных задач. В октябре 2020 г. компания «Deloitte» опубликовала комплексное исследование, задачей которого стало выявление характера изменения медиаактивности россиян за последние пять лет (с 2016 по 2020 гг.), в котором отмечается, что в связи с введением режима самоизоляции, «значительно увеличился средний индекс медиаактивности по сравнению с прошлым годом (+23 %), причем наиболее высокий рост характерен для использования сети интернет. При этом более 80 % детей и подростков проводили в сети от 7 до 14 часов в неделю (около 1–2 часов в день), в то же время каждый пятый ребенок проводит в сети более 4–5 часов [9]. По данным «Лаборатории Касперского» наиболее посещаемые интернет-ресурсы среди детей и подростков в РФ это социальные сети, видеохостинги и мессенджеры (до 73 %), т. е. есть те ресурсы, где можно общаться, делиться фотографиями, знакомиться с другими людьми и т. д. Второе место занимают сайты, где можно скачать или послушать музыку, загрузить программное обеспечение. На третьем месте компьютерные игры. Наконец, небольшой процент приходится на посещения интернет-магазинов, сайтов, где встречается контент для взрослых: порнография, эротика, продажа алкоголя, наркотиков и различные другие опасности [16].

В работах П. Н. Ганского, Д. В. Григорьева, А. В. Мудрика, В. А. Плешакова, Г. В. Солдатовой, Н. В. Уголькова, Ю. А. Якутовой и др. отмечено, что качество использования времени, которое проводит современный ребенок в интернет-пространстве, может стать одним из ведущих параметров успешной социализации человека в обществе, инструментом оценки успешности его жизнедеятельности. Как отмечает Ю. А. Якуто-

ва, говоря о сети Интернет: «не имеет смысла говорить о социальном воспитании школьников, не обращая внимания на один из самых популярных в их среде факторов социализации» [17, с. 113]. Анализ показал, что до 2020 г. научный дискурс исследований свободного времени детей и подростков в сети Интернет сводился к определению позитивных возможностей для социализации школьников, либо выявлению и профилактике угроз [14]. Переход на дистанционное обучение в марте этого года проявил новые противоречия между необходимостью организации процессов обучения, воспитания и дополнительного образования детей в онлайн-формате и недостаточной цифровой компетентностью педагогов. Те методы и модели работы, которые успешно реализовывались в стенах учебных заведений, оказались слабо воспроизводимы в онлайн-формате.

Досуговая деятельность, обладающая мощным воспитательным потенциалом, легко калькируется и переносится в сеть. Свободное общение, досуг детей и подростков могут проходить в самых разных формах: игры, праздники, квесты и т. д и т. п. В социальных сетях находится много развлекательного и вовлекающего контента, который создается талантливыми композиторами, мультипликаторами, геймдизайнерами, медиатеchnологами. Зачастую эта деятельность имеет маркетинговые цели. По данным исследования европейской комиссии «Безопасный Интернет», в России 78 % детей в возрасте от девяти до 16 лет имеют личный профиль в социальных сетях, и это примерно на 20 % больше, чем в странах Евросоюза. По данным ежегодного международного исследовательского проекта TNS TRU (Teenager Research Unlimited), в 2015 году в России 6,7 миллионов подростков в возрасте от 12 до 15 лет потратили \$3,8 млрд, которые получили от родителей в качестве карманных денег или подарков [11]. Очевидно, детская аудитория может значительно увеличить число потенциальных потребителей сетевого и педагогам приходится прилагать массу усилий, чтобы подготовить и провести мероприятие на таком уровне, которое сможет заинтересовать детей и подростков и при этом сработает на решение воспитательных задач.

В этой связи представляется актуальным анализ и осмысление опыта деятельности по созданию именно воспитательной среды в сфере онлайн, поскольку использование онлайн-ресурсов в дидактическом процессе исследуется и реализуется на практике достаточно успешно. Под воспитательной средой в данном случае мы, вслед за Н. Л. Селивановой понимаем такое пространство, «механизмом организации которого является событие. При этом событие рассматривается как «со-бытие»

детей и взрослых и в рамках событийной концепции психологического времени, согласно которой особенности психического отражения человеком времени, его скорости, насыщенности, продолжительности зависят от числа и интенсивности происходящих в жизни событий изменений во внешней среде (природной и социальной), во внутреннем мире человека (мыслях и чувствах), в его действиях и поступках» [15, с. 2].

Выявленные нами противоречия определили *цель исследования*: анализ организационно-педагогических условий создания воспитательной среды в сфере онлайн, результаты которого составили содержание данной статьи.

Методологическую основу исследования составили положения диалектического метода, требующего объективности оценок всей совокупности представленных обстоятельств, осознания их противоречивости, взаимосвязи и динамики; системный подход и структурный анализ, который осуществлялся с точки зрения подходов к воспитанию с позиции социализации (А. В. Мудрик, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова). Для решения поставленной цели использовался комплекс методов: теоретический анализ изучаемой проблемы (анализ литературы, программ деятельности учреждений, осуществлявших воспитательную деятельность в онлайн-формате); методы эмпирического исследования (наблюдение, анкетирование, интервью, беседы); диагностические методы (педагогический мониторинг, качественный и количественный анализ его результатов); анализ продуктов жизнедеятельности. Исследовательской базой послужили детские оздоровительные лагеря (ДОЛ) РФ, реализующие свою деятельность в формате онлайн-смен.

Результаты исследования. В ситуации массового перехода школ на дистанционное обучение именно педагогические коллективы детских оздоровительных лагерей первыми начали организовывать педагогическую работу в онлайн-формате. Скорее всего, это произошло потому, что вожатые, составляющие до 75 % процентов педагогического состава лагеря – молодые люди, для которых интернет-технологии – неотъемлемая часть жизни, и поэтому использование возможностей сети Интернет для решения педагогических задач, является для них таким же естественным процессом, как использование книг и учебников для школьных педагогов. Подтверждением тому стало появление в марте 2020 г. новой формы организации детского отдыха в сети Интернет – «онлайн-лагерь». По данным крупнейшего интернет-каталога детских лагерей «INCAMP» более 150 организаций-организаторов детского отдыха, после введения ограничительных мер, провели онлайн-смены

весной и летом 2020 года [12]. Знакомство с педагогическими программами и методическими материалами более 100 онлайн-лагерей показало, что приоритетным для педагогического осмысления стала задача освоения именно тех web-сервисов, на которых дети и подростки проводят наибольшее количество времени – социальных сетей и мессенджеров. На основе анализа содержания онлайн-смен удалось проранжировать наиболее распространенные пользовательские ресурсы web-сервисов, которые позволяли обеспечить коммуникацию. Из 96 онлайн-лагерей, указавших на какой платформе они вели работу, социальную сеть «В контакте» использовали 12 % организаций; социальную сеть «Инстаграм» 29 % лагерей; платформу для проведения онлайн-занятий «Zoom» 37 %; платформу для вебинаров «Webinar.ru» 6 %; мессенджер «Telegram» 7 %; видеохостинг «YouTube» 9 %. Выбор педагогов был ожидаем, они использовали те ресурсы, где дети проводили больше всего времени, с поправкой на то, что при принятии решения о выборе web-сервиса учитывалась возможность использовать средства активной коммуникации: «прямые эфиры», «сторис», «опросы». Позже, начав коммуникацию в социальных сетях, ребятам предоставлялся доступ на вебинарные площадки.

Сразу оговоримся, что сайты образовательных организаций представляются нам менее эффективными для решения воспитательных задач, т. к., с одной стороны, они жестко регулируются приказом Рособнадзора от 29.05.2014 № 785 «Об утверждении требований к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и формату представления на нём информации» (с изм. от 14.05.2019), с другой – не обладают каналами коммуникаций (в силу ограниченности финансовых ресурсов каждой отдельной организации) и теми возможностями для получения обратной связи, которая есть в социальных сетях. Даже такие крупные государственные организации, как «Российское движение школьников» или МДЦ «Артек» используют в своей деятельности информационные сайты, доводящие до сведения пользователей об основных событиях или мероприятиях, проводимых в организации. Несмотря на то, что сайте «Артека» появилась вкладка <https://artek.org/artek-online/>, где отражена жизнедеятельность лагеря в реальном формате, администрация предлагает ребятам для выбора вариантов взаимодействия перейти в одну из социальных сетей, выбрав: vk.com/artekrussia, [instagram.com/ artekrussia](https://www.instagram.com/artekrussia/), [facebook.com artekrussia](https://www.facebook.com/artekrussia) или [youtube.com/c/ artekrussia](https://www.youtube.com/c/artekrussia) [2]. Таким образом, сложившаяся практика показывает, что на современном эта-

пе для создания цифровой воспитательной среды педагогам и воспитателям вполне достаточно освоить перечисленные выше веб-сервисы (мессенджеры, социальные сети и вебинарные площадки), не пытаясь превращать сайт своего учреждения в новое социально-культурное воспитательное пространства.

Существенной проблемой организации воспитательной среды в онлайн-пространстве стал вопрос об отборе методов, средств и форм работы. Традиционно под понятиями средства и методы воспитательной работы понимаются способы педагогически целесообразного взаимодействия между взрослыми и детьми, способствующие организации жизни детей, деятельности, отношений, общения, стимулирующие их активность и регулирующие поведение [14]. В трудах Л. В. Алиевой, Д. В. Григорьева, А. В. Мудрика, П. В. Степанова, Т. А. Ромм, Г. И. Щукиной, В. А. Слостенина, П. И. Пидкасистого и др. исследователей воспитательного процесса в различных воспитательных организациях, детских объединениях и организациях, перечислены методические подходы, которые легко могут переноситься и использоваться педагогом при работе в сети интернет с учетом современных реалий. Единственный метод, который недоступен для организации деятельности в сети – организация коллективной работы, в связи с чем становится более сложным осуществление воспитательного воздействия коллектива на личность ребенка.

В классификации форм воспитательной работы В. А. Слостенина наряду с познавательными, трудовыми, общественными, художественно-эстетическими и спортивно-оздоровительными видами и формами воспитательной работы упоминаются «ценностно – ориентировочные» формы, которые, по мнению ученого, «направлены на рациональное осмысление общечеловеческих и социальных ценностей мира, на осознание личностей причастности к миру во всех его проявлениях, осознание своего Я, развитие рефлексии. Деятельность, организованная педагогом с использованием этой группы форм воспитательной работы, призвана сформировать отношение к миру, помочь ребенку в формировании взглядов и убеждений, в усвоении нравственных форм жизни человеческого общества» [8, с. 160]. Не имея сформированных ориентиров, современный ребенок оказывается подвержен влиянию тех медиаресурсов, которые на данный момент показались ему ярче и интересней, чем остальные, причем это влияние зачастую имеет стихийный характер. По мнению А. В. Мудрика, «интернет играет весьма существенную роль в стихийной социализации своих пользователей ... однако потенциал

стихийной социализации человека в Интернете имеет как позитивную, так и негативную составляющие» [10, с. 38]. Педагог же должен уметь создавать в сети такие условия, которые помогут ребятам разобраться, что такое хорошо, а что такое плохо, генерировать такой контент, который поможет в формировании взглядов и убеждений.

Доступными формами работы в условиях лагеря могут оставаться традиционные беседы, дискуссии, диспуты, обсуждение кино и спектаклей, «сказки на ночь», песни под гитару, вечерние огоньки. Так, весной 2020 г. в разгар самоизоляции вечерние огоньки и «свечки» [6], организуемые вожатскими отрядами разных лагерей, стали для детей настоящей отдушиной и единственной возможностью поговорить со сверстниками о себе, о жизни, почувствовать, что вынужденная атомизация общества – временная мера, что он не один, и эти встречи в ZOOM доказали, что лучше работать, видя лица ребят через экран монитора и иметь при этом возможность проектировать мировоззрение воспитанников, чем предоставить их самим себе и позволить бесконтрольно проводить время в сети.

Трендом этого года среди детей и подростков стала социальная сеть TikTok, которая в качестве алгоритма своей деятельности выбрала короткие видео. Социальная сеть сама выбирает ролики с наибольшим количеством просмотров и присваивает им значок «гес» или «рекомендовано», самой заветной мечтой детей и подростков в период самоизоляции было попасть в «гес». Наибольшую популярность весной набрали следующие видео: передевания по щелчку, подушка-челленж, эксперименты со внешностью (сбривания бровей, гендерные изменения, бьюти-лайфхаки), спортивные трюки «вот так могу», передевания котиков, челенж «чей хомячок громче взвизгнет, если его укусить», кулинарные эксперименты и диеты, и челенжи «своруй купюру»/«разрежь купюру». В России аудитория TikTok за 2020 год выросла 20,2 млн. пользователей, из которых 25,6 % это люди от 25 до 44 лет, а остальная категория – это дети (данные июньского отчета Digital 2020, подготовленным компанией We Are Social) [1]. Очень выгодно на этом фоне выглядят те педагоги, которые отслеживают тренды в области медиатехнологий, и пытаются, используя принцип «присоединяйся и веди», изменить ситуацию. Так, например, в МБОУ СОШ № 82 (г. Новосибирск) в связи с карантинными мерами и отменой торжественных линеек 1-го сентября была проведена в первый учебный день онлайн-линейка и «Урок TikTok», по заранее снятому педагогами сценарию. При правильном подходе, форма для ребят остается прежней – короткие видео по при-

думанному ими же сценарию, но содержание заменяется на конструктивное, решающее воспитательные задачи. Школьникам предложили снять: «лайфхаки для будущего учебного года», челенж «стань отличником» и «письмо в будущее». Можно отметить попытки работать с детьми не только через сетевые сообщества, но посредством правильно подобранного контента на своих страницах в социальных сетях. Учитель истории школы № 165 (г. Новосибирск) С. М. Ковальчук (<https://vk.com/id3218209>) на своей странице публикует факты из истории, отрывки исторических документов и собственные стихи, таким образом, оказывая косвенное воспитательное воздействие на учеников.

Системная работа по созданию организационно-педагогических условий для жизнедеятельности сообщества детей и взрослых в сфере онлайн была представлена на Седьмом Всероссийском конкурсе программ и методических материалов, разработанных в детских лагерях РФ в 2019 году, где ООО ДОЛ «Синяя птица» получил диплом победителя за разработку «IT- платформы для методической службы лагеря Camptracker». Данное программное обеспечение позволяет в полной мере использовать в педагогическом процессе все достижения геймификации и методики воспитательной работы. Специалисты детских лагерей РФ очень хорошо умеют ставить цели и задачи, но результаты такой деятельности не всегда достоверны, прозрачны и измерима. Когда речь заходит о воспитательном эффекте, об измерении мотивации и сформированности потребностей, педагоги, как правило, не находят адекватных методик. До сих пор в детских лагерях используется методика эмоционально-цветовой аналогии, предложенная А. Н. Лутошкиным [7, с. 128]. Суть ее в оценке членами групп своих эмоциональных отношений, а также в оценке общей эмоциональной атмосферы группы за определенный отрезок времени, выражаемой при помощи цвета. Разработчики программы CAMPTRACKER, используя теоретические основы управления эмоциональными состояниями временных детских коллективов в ДОЛ (А. Н. Лутошкин, А. Г. Кирпичник, Л. И. Уманский) разработали основу геймифицированной IT-платформы, которая может использоваться не только в детских оздоровительных лагерях, но и других образовательных учреждениях.

У данной платформы четыре уровня пользователей:

1. Ребенок. Ежедневно оценивает мероприятия смены с помощью языка эмодзи (смайлики) и проходит игровые тесты, помогающие дать достоверную оценку результатов смены, получает обратную связь от вожатых и ребят, выполняет игровые задания и зарабатывает баллы.

2. Родитель. Через свой личный кабинет имеет возможность в онлайн-режиме наблюдать и за успехами ребенка, задавать вопросы и писать пожелания к педагогам.

3. Вожатый. Организует интерактивную онлайн-игру со своим отрядом в течении смены, ведет летопись отряда, заполняет характеристики на ребят, которые, после модерации руководителем смены, становятся доступны для родителей, ведет вожатский дневник.

4. Директор/руководитель смены. Анализирует деятельность вожатых, знакомится с обратной связью по каждому отряду (при необходимости и по каждому ребенку); автоматический подсчет и аналитика настроения и эмоционального фона в каждом отряде дает возможность организаторам детского лагеря мгновенно реагировать на любую нестандартную ситуацию.

Таким образом, анализ использования современных интернет-технологий дает современным педагогам возможность значительно повысить качество воспитательного процесса в образовательных учреждениях за счет создания уникального воспитательного пространства с использованием интернет-технологий для формирования ценностных и морально-нравственных ориентиров детей и подростков.

Данный анализ позволил выделить организационно-педагогические условия создания воспитательной среды в сфере онлайн:

- своевременное реагирование на запросы окружающей среды и оперативного поиска необходимых ресурсов (технических, информационных, методических);
- планомерное, комплексное изучение возможностей сети Интернет для формирования воспитательной среды;
- гибкость использования видов, форм, технологий воспитательной работы;
- выделение ценностного назначения воспитательной среды, независимо от того где и какими средствами организует педагог свою деятельность;
- развитие гармоничных отношений между элементами воспитательной среды как в оффлайн, так и в онлайн-сфере.

Библиографический список

1. Digital 2020, ежегодный отчет компании «We Are Social» [Электронный ресурс]. URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2020-july-global-statshot> (дата обращения 02.10.2020).

2. Артек. Онлайн. Сайт международного детского центра. [Электронный ресурс]. URL: <https://artek.org/artek-online/> (дата обращения 02.10.2020).

3. Васильев С. Формирование нравственного самосознания в современном коммуникационном пространстве // Историческая и социальнообразовательная мысль. 2010. № 3. С. 20–31.

4. Ганский П. Н. Интернет-пространство как особая коммуникационная среда и его влияние на современные общества // Теория и практика общественного развития. 2015. № 17. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/internet-prostranstvo-kak-osobayakommunikatsionnaya-sreda-i-ego-vliyanie-na-sovremennye-obschestva>. (дата обращения 02.11.2020).

5. Зятева Л. А., Елисеева Е. В., Киятина И. И., Исакова Г. С. Воспитательные возможности современных Интернет-технологий // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54–4. С. 69–76.

6. Концептуальные основы разработки и проведения детских лагерей в формате онлайн. М., 2020.

7. Лутошкин А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. М.: Педагогика, 1988.

8. Методика воспитательной работы: учеб. пособие / под ред. В. А. Сластенина. М.: Педагогика, 2007.

9. Медиапотребление в России 2020. Пятое комплексное исследование «Deloitte». [Электронный ресурс]. URL: <https://www2.deloitte.com/ru/html> (дата обращения 02.10.2020).

10. Мудрик А. В. Воспитательные ресурсы Интернета // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2008. № 4. С. 37–39.

11. Музыкант В. Л. Детская аудитория в дискурсе рекламной коммуникации: новые реалии. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detskaya-auditoriya-v-diskurse-reklamnoy-kommunikatsii-novyie-realii> (дата обращения 04.11.2020).

12. Онлайн-лагеря РФ. Интернет каталог Инкемп. [Электронный ресурс]. URL: <https://incamp.ru/camps/russia/online/> (дата обращения 04.11.2020).

13. Плешаков В. А., Угольников Н. В. Интернет как фактор киберсоциализации молодежи // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2013. № 3. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/internet-kak-faktorkibersotsializatsii-molodezhi> (дата обращения 04.11.2020).

14. Ромм Т. А. Сетевой подход в дополнительном образовании: стратегия и тактика // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2019. № 3 (200). С. 35–41.

15. Селиванова Н. Л. «Воспитательное пространство как педагогическое понятие и феномен педагогической действительности». [Электронный ресурс]. URL: http://www.instrao.ru/images/E_library_Novikovoi/ (дата обращения 04.11.2020).

16. Чем интересуются дети в сети. Отчет «Лаборатории Касперского» 2018–2019 гг. [Электронный ресурс]. URL: <https://securelist.ru/kids-report-2018-2019/94178/> (дата обращения 04.11.2020)

17. Якутова Ю. А. «Формирование интернет-культуры школьников в процессе социального воспитания» Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2011. № 3. С. 113–119.

УДК 377.8

Гуцина Татьяна Николаевна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», Ярославль, Россия

ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье актуализируется проблема индивидуализации подготовки специалиста в педагогическом колледже, основанная на оптимизации средовых факторов сетевого взаимодействия всех субъектов подготовки будущих педагогов в целях воспитания индивидуальности как интегративного качества студента, которое отражает способность человека к самоосуществлению, характеризует его творческое отношение к самому себе и представляет собой неповторимое сочетание общих, особенных и единичных черт конкретного индивидуума. *Цель статьи* – представить и обосновать выявленные возможности и ограничения индивидуализации подготовки специалиста в педагогическом колледже в условиях сетевого взаимодействия с будущими работодателями. *Методология.* Исследование проводилось на основе выявления, описания и оценивания потенциалов и рисков индивидуализации подготовки в педагогическом колледже специалиста по направлению «Дошкольное образование» в условиях сетевого взаимодействия акторов подготовки. Автор анализирует в качестве потенциалов развития индивидуальности будущего специалиста индивидуальные проекты, учебные исследования, способы рефлексивного анализа, подготовку студентов к участию в чемпионатах Worldskills Russia. Коллективная самооценка проведённой инновационной деятельности актуализировала в качестве дополнительных возможностей развития индивидуальности студента устойчивую мотивацию и интерес к опытно-экспериментальной деятельности субъектов-педагогов, центрированных на развитии индивидуальности обучающегося, и интегрированные сетевые ресурсы. В качестве основных ограничений индивидуализации подготовки специалиста в педагогическом колледже называются недостаточная готовность ряда субъектов совместной деятельности к выбору и построению индивидуальных программ развития студента, индивидуальных образовательных маршрутов и недостаточная технологическая подготовка педагогических работников в вопросах развития индивидуальности студента в условиях сете-

вого взаимодействия. Обращение автора статьи к выявлению, изучению и оцениванию не только возможностей, но и ограничений индивидуализации подготовки специалиста в условиях сетевого взаимодействия актуализирует проблемы воспитания индивидуальности будущих педагогов и важность понимания многоаспектности индивидуализации подготовки студентов, которая расширяет их позитивный личностный опыт, помогает молодым людям понять свои возможности и присвоить ценность индивидуальности человека. *В заключении* делается вывод о значимости для повышения качества педагогического образования выявленных средовых потенциалов развития индивидуальности студента на уровнях: насыщенности среды подготовки событиями; возможности обеспечения соответствия педагогического сопровождения развития индивидуальности студента его интересам в области учебной деятельности, педагогической практики, предметной деятельности, общения, самопознания; системы организации лонгитудной практики на базе дошкольных образовательных организаций; наличия в педагогическом колледже структурного подразделения дополнительного образования; возможности тьюторского педагогического сопровождения; приоритета педагогических средств развития индивидуальности обучающегося.

Ключевые слова: индивидуализация, студент педагогического колледжа, подготовка специалиста, сетевое взаимодействие, направление «Дошкольное образование».

Gushchina Tatyana Nikolaevna

*Doctor of pedagogical Sciences, Professor of the Department of social pedagogy
and organization of work with youth,*

Yaroslavl state pedagogical University. K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

OPPORTUNITIES AND LIMITATIONS OF INDIVIDUALIZATION OF SPECIALIST TRAINING IN THE CONDITIONS OF NETWORK INTERACTION

The article actualizes the problem of individualization of specialist training in a pedagogical College, based on the optimization of environmental factors of network interaction of all subjects of training future teachers in order to educate individuality as an integrative quality of a student. They reflects a person's ability to self-actualize, characterizes his creative attitude to himself and is a unique combination of General, special and individual features of a particular individual. *The purpose of the article* is to present and justify the identified opportunities and limitations of individualization of specialist training in a teacher training College in the context of network interaction with future employers. *Methodology:* The study was conduct based on identifying, describing and evaluating the potentials and risks of individualization of training in the pedagogical College of a specialist in the field of "Preschool education" in the conditions of network interaction of training actors. The author analyzes individual

projects, educational research, methods of reflexive analysis, and preparation of students for participation in Worldskills Russia Championships as potential development of the future specialist's personality. The collective self-assessment of the innovative activity carried out actualized as additional opportunities for the development of the student's personality stable motivation and interest in the experimental activities of subjects-teachers, centered on the development of the student's personality, and integrated network resources. The main limitations of individualization of specialist training in a pedagogical College are the lack of readiness of a number of subjects of joint activity to choose and build individual programs for student development, individual educational routes, and insufficient technological training of teachers in the development of student individuality in the conditions of network interaction. The author's approach to identifying, studying and evaluating not only the opportunities. But also the limitations of individualization of specialist training in the context of network interaction actualizes the problems of educating the individuality of future teachers and the importance of understanding the multi-aspect individualization of student training, which expands their positive personal experience, helps young people understand their capabilities and assign value to human individuality. *The conclusion* of significance for improving the quality of teacher education identified environmental potentials of personality development of the student to levels of saturation of the medium of training events. The ability to ensure compliance with the pedagogical support of personality development of the student it interests in learning activities, pedagogical practices, subject activity, communication, self-knowledge; system of organization of the longitudinal practice in preschool educational organizations. The presence of a structural division of additional education in the pedagogical College. The possibility of tutor pedagogical support; the priority of pedagogical means of developing the student's personality.

Keywords: individualization, teacher training College student, specialist training, network interaction, «Preschool education» direction.

Актуальность проблемы воспитания и развития индивидуальности молодых людей определена происходящими в обществе процессами национального самосознания, а также возрастанием степени социальной ответственности человека за себя, своих близких, за свою страну. В стремительно изменяющемся мире личности сложно не только успешно социализироваться, но и сохранить при этом свою неповторимость и уникальность. В этой связи особенно важно создавать необходимые условия для воспитания индивидуальности студента, а также предупреждать и минимизировать ограничения индивидуализации подготовки специалиста в целях развития его индивидуальности.

К сожалению, среда развития индивидуальности молодого человека в современной образовательной организации не всегда становится

механизмом развития индивидуальности обучающегося, а имеющийся у молодых людей социальный опыт не является достаточным для эффективного разрешения ими трудностей собственной социализации и автономизации. Не исключение составляют и профессиональные образовательные организации, чьи ресурсы не всегда позволяют студенту полноценно и самостоятельно развивать свою индивидуальность в связи с разными причинами: недостаток в образовательной организации необходимых специалистов; отсутствие в федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования факультативов и курсов по выбору, которые были бы направлены на удовлетворение индивидуальных потребностей студентов; в педагогике среднего профессионального образования недостаточно разработаны теоретико-методологические основы и социально-педагогические технологии воспитания и развития индивидуальности обучающихся; внедрение в практику результатов исследований по обозначенной с данной статье тематике не носит системного характера.

В связи с этим представляются актуальными результаты, полученные под нашим научным руководством на инновационной площадке «Индивидуализация подготовки специалиста по направлению «Дошкольное образование» на основе сетевого взаимодействия: потенциалы, ограничения, инновации» федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», которая с 2015 по 2019 годы работала на базе Ярославского педагогического колледжа.

Цель статьи – представить выявленные и обоснованные возможности и ограничения индивидуализации подготовки специалиста в педагогическом колледже в условиях сетевого взаимодействия с будущими работодателями.

Идея инновационной деятельности состояла в гипотетическом предположении о том, что индивидуализация *подготовки специалиста* среднего профессионального образования предполагает взаимосвязь субъекта и образовательной среды с *опорой* на осмысление студентом своих значимых в контексте проблемы качеств и на актуализацию *сетевого взаимодействия* с акторами систем дошкольного образования, дополнительного образования, а также с будущими работодателями.

Проблема воспитания и развития индивидуальности человека как интегративного качества, которое отражает способность человека к самоосуществлению, наличие общих, особенных и единичных черт конкретного индивидуума, характеризует его творческое отношение

к самому себе, раскрыта в психолого-педагогической науке достаточно полно и системно [1; 4; 5; 9; 14]. Чем больше спектр предоставляемых студенту средовых возможностей, тем оптимальнее условия для проявления его индивидуальности, внутренних побуждений к продуктивной деятельности, к осознанию собственных возможностей дальнейшего саморазвития [2; 6; 14; 17]. Данную задачу призвано решать сетевое взаимодействие как структурированная система связей социальных акторов (индивидов, организаций, социальных групп), позволяющих осуществлять скоординированную деятельность по достижению результата в формате решения общей проблемы [8; 10; 12; 16]. Сетевое сообщество объединяет при необходимости для её решения ресурсы всех акторов.

Работая с индивидуальностью в формате инновационной площадки, специалисты педагогического колледжа решали целый ряд педагогических задач: помочь студенту адаптироваться и занять достойное место в коллективе; создать условия развития у обучающегося мотивации к познанию и творчеству; сформировать у студента адекватность в оценках и самооценке; развить потенциальные общие и специальные способности обучающегося; сформировать у студента уверенность в своих силах, стремление к саморазвитию и самовоспитанию; способствовать удовлетворению потребности студента в самореализации, самоутверждении и создать каждому «ситуацию успеха»; развить уверенность перед публичным афишированием результатов деятельности; создать условия развития творческих способностей обучающегося.

В соответствии с задачами индивидуализированной подготовки специалиста отбиралось и содержание образовательного процесса, способствующее развитию индивидуальности студента, его нравственной направленности, социокультурного опыта познания и преобразования себя и окружающей действительности, активности и самостоятельности.

В этой связи при определении параметров и критериев оценивания индивидуализации подготовки специалиста по направлению «Дошкольное образование» в условиях сетевого взаимодействия наряду с *личностным* параметром (уровень студента: активность, самореализация, рефлексивность, осознанность ценностных ориентаций) взят также *средовой* параметр (уровень образовательной организации). При этом критериями оценивания средового параметра выбраны: степень удовлетворённости студента пребыванием в колледже, степень удовлетворённости обучающегося педагогической практикой, качество условий для самореализации студентов, уровень методического и информационного обеспечения

индивидуализации подготовки специалиста, степень скоординированности действий всех субъектов индивидуализации подготовки специалиста.

В процессе проведённого нами исследования в формате предложенных параметров и критериев выявлены как возможности, так и ограничения индивидуализации подготовки специалиста в условиях сетевого взаимодействия.

Методологическую основу нашего исследования составили индивидуальный и средовой подходы.

Индивидуальный подход определяется своеобразием каждой личности; учитывает интересы конкретного обучающегося, особенности его характера и темперамента, уровень психического и физического развития, условия его воспитания в семье, отношения с окружающими и представляет собой неповторимое сочетание качеств личности [4; 7; 17]. Индивидуальный подход предполагает приспособление форм и методов педагогического взаимодействия и воздействия к индивидуальным особенностям обучающихся в целях развития личности. Данное положение чрезвычайно актуально для выстраивания педагогической деятельности по созданию условий развития индивидуальности студентов педагогического колледжа.

Средовой подход раскрывает возможности использования среды, в том числе её акторов, в личностном развитии обучающихся [6; 10; 13; 18].

Потенциалы среды педагогического колледжа в развитии индивидуальности студента во многом определены спецификой средовых факторов: насыщенностью среды событиями и возможностью перевода ситуаций повседневности в событийность; возможностью обеспечения соответствия педагогического сопровождения развития индивидуальности студента его интересам в области учебной деятельности, педагогической практики, предметной деятельности, общения, самопознания; сложившейся системой организации практики на базе дошкольных образовательных организаций; наличием в педагогическом колледже отдельного структурного подразделения дополнительного образования «Мой выбор», в творческих и спортивных объединениях которого студенты приобретают дополнительные профессиональные и социальные навыки; возможностью тьюторского педагогического сопровождения; приоритетом педагогических средств для развития индивидуальности обучающегося.

К данным педагогическим средствам относятся прежде всего *индивидуальные учебные проекты* в рамках изучения общеобразовательных дисциплин. Кроме того, в колледже ведется деятельность по работе над индивидуальными проектами в процессе изучения дисциплин и междисциплинарных курсов профессионального учебного цикла, в том числе в процессе выполнения курсового проекта и дипломной работы.

Такое педагогическое средство, как *учебное исследование* позволяет студентам вырабатывать и развивать специфические умения и навыки проектирования, проблематизации, целеполагания и планирования, самоанализа и рефлексии, презентации своей деятельности и её результатов, навыки исследовательской деятельности.

В процессе индивидуализированной подготовки специалиста на всех его этапах используются *методы Педагогики рефлексии* [3; 7; 11]: индивидуальная рефлексия (анализ событий, своих поступков, действий, реакций); обращение к помощи педагога-тьютора, более опытного коллеги; рефлексия в группе в процессе сетевого взаимодействия с акторами других организаций и учреждений и другое. Стимулирование рефлексии предполагает комплекс действий педагога, направленных на отражение студентом происходящего с ним.

Из методов рефлексии и её развития в целях индивидуализации подготовки специалиста на нашей инновационной площадке применялись проблемно-конфликтные ситуации и игры; методы, предполагающие групповое взаимодействие: метод групповой дискуссии, дебаты, деловая игра; метод игрового обучения основам рефлексивного анализа; методы, связанные с разработкой и проведением организационно-деятельностных игр; методы индивидуального и микрогруппового консультирования, предполагающие развитие отдельных операций через ответы на значимые для студента вопросы; ситуационно-ролевые и имитационные игры.

Формы индивидуализации подготовки специалиста направления «Дошкольное образование» в нашем инновационном опыте представлены просмотром и обсуждением видеосюжетов с выявлением значимых проблем и образовательных дефицитов, когда идёт обсуждение индивидуальных и коллективных поведенческих стратегий через интерпретацию содержания; а также представлены подготовкой студентов колледжа к участию в чемпионатах Worldskills Russia.

Потенциалы сетевого взаимодействия – это прежде всего интеграция уникального опыта, знаний и возможностей акторов, взаимная компенсация недостатков и усиление преимуществ, сохранение стимулов

к развитию каждого при условии сбережения его уникальности. Так, дошкольные образовательные организации как базы для прохождения профессиональной практики студентов Ярославского педагогического колледжа по направлению «Дошкольное образование» (таких баз тринадцать) участвуют в согласовании программ практики, содержания и планируемых результатов, а также заданий для студентов, проходящих практику в конкретной дошкольной образовательной организации; обеспечивают безопасные условия прохождения практики студентами, отвечающие санитарным правилам и требованиям охраны труда; организуют контроль деятельности студентов в соответствии с программой учебной и производственной практик; участвуют совместно с педагогами колледжа в определении процедуры оценки результатов освоения общих и профессиональных компетенций, полученных в период прохождения практики, а также в оценке данных результатов. В свою очередь, совместно с центром дополнительного образования «Мой выбор» и дошкольными образовательными организациями специалисты педагогического колледжа включаются в подготовку студентов к конкурсам профессионального мастерства.

На основе системного анализа особенностей образовательной среды Ярославского педагогического колледжа и результатов взаимодействия всех акторов подготовки будущих профессионалов обозначим основные потенциалы развития индивидуальности студентов: субъектно-субъектное взаимодействие обучающихся и педагогов; возможность обеспечения соответствия организации процессов развития индивидуальности студента его интересам; реализация индивидуальных программ развития обучающихся (индивидуальных образовательных маршрутов, дневников практики, портфолио); опосредованность развития индивидуальности студентов; влияние учебной группы на становление индивидуальности каждого; приоритет средств, стимулирующих процессы развития индивидуальности обучающегося.

На основе анализа результатов мониторинговых исследований, наблюдений и бесед с участниками опытно-экспериментальной работы выполнена коллективная самооценка проведенной инновационной деятельности в формате индивидуализации подготовки студентов направления «Дошкольное образование» (таблица 1).

В ходе мониторинга результатов проведённого исследования определены эффективные средства индивидуализации подготовки студентов. Например, наиболее эффективными средствами, по мнению студентов второго курса, в формате учета их индивидуальных особенностей явля-

Оценка эффективности инновационной деятельности

<i>Потенциалы</i>	<i>Доказательства устойчивости результатов инновационной деятельности</i>
<i>1</i>	<i>2</i>
Устойчивая мотивация субъектов-педагогов и их интерес к опытно-экспериментальной деятельности	Активность специалистов колледжа в описании частных авторских методик
Сформированная команда профессионалов, центрированная на развитии индивидуальности обучающихся	Добровольное участие специалистов в разработках групп
Интерес студентов колледжа к инновационной деятельности	Активная включённость студентов экспериментальных групп в инновационные практики
Авторские критериальные базы оценивания инновационной деятельности	Результативная апробация критериальной базы в практике педагогического колледжа
	Использование результатов диагностики в работе специалистов колледжа, воспитателей дошкольных образовательных организаций-акторов
Тиражирование опыта	Тиражирование опыта на круглых столах и научно-практических конференциях, через публикации в научных и научно-методических изданиях Положительные отзывы участников региональных и всероссийских форумов, конференций, круглых столов, семинаров Тиражирование тренингов развития индивидуальности Разработано психолого-педагогическое сопровождение индивидуальной программы педагогической практики студента в дошкольной образовательной организации
Синтегрированные сетевые ресурсы	Системная работа психолога с преподавателями педагогического колледжа и специалистами дошкольных образовательных организаций, проводящими диагностические исследования; обработка диагностических материалов

1	2
	Проведение специалистами педагогического колледжа и педагогического университета образовательных встреч студентов Возможность помочь студентам в адаптации к другим условиям (дошкольная образовательная организация, структура дополнительного образования)
Выявленные «точки роста» в регионе по данному направлению	Корректировка программ инновационной деятельности
Освоение специалистами организаций-участников опытно-экспериментальной работы новых форм и технологий работы со студентами	Использование специалистами колледжа и воспитателями дошкольных образовательных организаций в учебной и воспитательной работе со студентами рефлексивных педагогических средств

ются: в учебной деятельности – индивидуальные проекты, дискуссии и дебаты на учебных занятиях; во внеучебной деятельности – волонтерская работа, участие в досуговых мероприятиях (конкурсы, концерты); в рамках практики – рефлексивный дневник. Наиболее эффективными средствами, по мнению студентов третьего курса, в плане учета их индивидуальных особенностей являются: в учебной деятельности – дискуссионные формы на занятиях, индивидуальные проекты, консультации специалистов, индивидуальный образовательный маршрут; во внеучебной деятельности – индивидуальные консультации специалистов, занятия в творческих объединениях структурного подразделения дополнительного образования Ярославского педагогического колледжа «Мой выбор»; в рамках практики – рефлексивный дневник практики; портфолио, консультации специалистов.

В процессе исследования возможностей индивидуализации подготовки специалиста в педагогическом колледже в условиях сетевого взаимодействия мы выявили и значимые ограничения данного процесса, а именно: трудоёмкость тьюторского сопровождения студента как в период обучения непосредственно в колледже, так и в дошкольной образовательной организации в процессе практики; трудоёмкость мониторинга индивидуализации подготовки специалиста по направлению «Дошкольное образование» на основе сетевого взаимодействия; трудо-

ёмкость организации целостного сетевого взаимодействия в среде колледжа; загруженность студентов; недостаточное стимулирование педагогических кадров в формате заявленной проблематики. Сами практики в ходе работы фокус-групп отметили недостаточную теоретическую подготовку специалистов по теме исследования. По мнению студентов третьего курса, наименее эффективными в плане учета их индивидуальных особенностей являются: в учебной деятельности – курсовые работы; во внеучебной деятельности – участие в досуговых мероприятиях (конкурсы, концерты); в рамках практики – лингвосоциокультурный мониторинг.

Кроме того, реализуя обозначенные выше задачи центрирования на развитии индивидуальности студентов, мы провели в начале опытно-экспериментальной работы опрос, целью которого было выявить степень понимания и осознания студентами сущности индивидуализации подготовки специалиста по направлению «Дошкольное образование». Обучающимся было предложено оценить по десятибалльной шкале, насколько их устраивает учет индивидуальных особенностей в образовательном процессе. Студенты сформулировали предложения по учету их индивидуальных особенностей в образовательной среде. Так, по мнению 31,6 % обучающихся, необходимо больше внимания обращать на индивидуальные особенности студента. При этом студенты третьего курса в большей степени удовлетворены тем, как учитываются их индивидуальные особенности в рамках учебной деятельности, а в меньшей степени удовлетворены, как учитываются их особенности во внеучебной работе. Студенты третьего курса выше оценивают эффективность учета их индивидуальных особенностей в различных мероприятиях, чем студенты второго курса. Студенты второго курса в большей степени удовлетворены, как учитываются их индивидуальные особенности в рамках прохождения практики, а в меньшей степени довольны, как учитываются их индивидуальные особенности в учебной деятельности ... Студентами второго курса обозначены трудности, с которыми они столкнулись при прохождении педагогической практики на базе дошкольной образовательной организации: стеснение при общении с детьми; заполнение таблиц отчёта; трудности в написании конспектов занятий. Студенты третьего курса обозначили как трудности при прохождении практики отсутствие опыта работы с детьми и отсутствие опыта в проведении занятий; трудности в организации детей, недостаточное знание детей.

Результаты анализа ответов студентов послужили базой коррективной работы в формате индивидуализации подготовки специалистов

в условиях сетевого взаимодействия преподавателей, педагогов дополнительного образования и специалистов дошкольных образовательных организаций. Обозначенные студентами возможности и ограничения развития их индивидуальности легли в основу инновационной опытно-экспериментальной работы по развитию индивидуальности студентов педагогического колледжа в условиях сетевого взаимодействия. Так, педагогические работники колледжа прошли обучение современным технологиям индивидуализации образовательного процесса. Был разработан и внедрён рефлексивный дневник педагогической практики, системно внедрены в образовательный процесс разработка и защита студентами индивидуальных учебных проектов. Для студентов экспериментальной группы была организована работа по индивидуальным образовательным маршрутам и проведены тренинги развития индивидуальности

Оценка результатов индивидуализации подготовки специалиста в колледже показала, что студенты в целом удовлетворены учетом их индивидуальных особенностей. Обучающиеся назвали средства, которые в большей степени учитывали их индивидуальные особенности: в учебной деятельности – индивидуальные проекты, дискуссионные формы работы, консультации специалистов, индивидуальный образовательный маршрут; во внеучебной деятельности – консультации специалистов, участие в конференциях; в рамках практики – консультации специалистов, дневник практики, портфолио.

В результате контент-анализа ответов студентов экспериментальной группы было выявлено, в чём, по мнению самих обучающихся, проявляется учёт специалистами их индивидуальных особенностей при организации образовательного процесса в условиях опытно-экспериментальной работы (в рамках учебной деятельности, внеучебной работы, практики): собственная подготовка к занятиям, работа по индивидуальному образовательному маршруту, градация в оценивании, индивидуальные дополнительные задания на занятиях, разный уровень сложности заданий, портфолио; во внеучебной деятельности – волонтерская работа, тренинги развития индивидуальности; индивидуальные поручения, участие в работе творческих и спортивных объединений дополнительного образования; в рамках практики – дневник практики, индивидуальный образовательный маршрут.

Наименее эффективными средствами индивидуализации подготовки обучающихся педагогического колледжа, по мнению студентов экспериментальной группы, являются: в учебной деятельности – лингво-

социокультурный мониторинг; во внеучебной деятельности – участие в праздничных мероприятиях; в рамках практики – лингвосоциокультурный мониторинг.

Опытно-экспериментальная работа на инновационной площадке в Ярославском педагогическом колледже показала, что наряду с достижениями имеются нерешённые проблемы в реализации идей индивидуализации подготовки специалиста (таблица 2).

Таблица 2

**Проблемы в реализации идей индивидуализации
подготовки специалиста в колледже**

<i>Проблемы</i>	<i>Содержание проблемы</i>
<i>Субъективные</i>	Неготовность отдельных субъектов инновационной деятельности к разработке индивидуальных образовательных маршрутов и индивидуальных программ развития студента в условиях сетевого взаимодействия
<i>Организационные</i>	Непроработанность правил и норм индивидуализированной педагогической деятельности в условиях сетевого взаимодействия
<i>Обеспечивающие</i>	Материальные: недостаточность ресурсов организации сетевого взаимодействия Методические: не разработано методик диагностики психолого-педагогического сопровождения развития индивидуальности студента; нехватка литературы по теме инновационной площадки Психологические: больших временных и эмоциональных затрат требуют тьюторское сопровождение конструирования индивидуального образовательного маршрута студента, сетевое взаимодействие, проведение мониторинга индивидуализации подготовки специалиста в колледже
<i>Концептуальные</i>	Неоднозначность понимания субъектами подготовки идей тьюторства и сетевого взаимодействия
<i>Кадровые</i>	Недостаточная на начальном этапе исследования готовность специалистов к работе в режиме инноваций Недостаточная технологическая подготовка специалистов по теме исследования

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить такие средовые потенциалы индивидуализации подготовки специалиста в педагогическом колледже, как насыщенность его среды событиями, способствующими индивидуализации подготовки специалиста; обеспечение соответствия психолого-педагогического сопровождения развития индивидуальности студента его интересам в области учебной деятельности, педагогической практики, предметной деятельности, общения, самопознания; лонгитюдная практика на базе дошкольных образовательных организаций; наличие в самом педагогическом колледже отдельного структурного подразделения дополнительного образования, что способствует расширению возможностей индивидуализации подготовки специалиста; организация тьюторского психолого-педагогического сопровождения студентов; приоритет рефлексивных педагогических средств развития индивидуальности обучающегося в условиях сетевого взаимодействия (подготовка индивидуальных проектов, выполнение индивидуальных учебных исследований, применение способов рефлексивного анализа, подготовка студентов к участию в чемпионатах Worldskills Russia и другое).

Как дополнительные возможности развития индивидуальности студента педагоги колледжа в ходе коллективной самооценки проведенной инновационной деятельности назвали устойчивую мотивацию и интерес к опытно-экспериментальной деятельности субъектов-педагогов, центрированных на развитии индивидуальности студента, а также интегрированные сетевые ресурсы.

В результате исследования в качестве основных ограничений индивидуализации подготовки специалиста в условиях сетевого взаимодействия были определены: недостаточная готовность ряда субъектов инновационной деятельности к построению индивидуальных программ развития студента и индивидуальных образовательных маршрутов, а также недостаточная технологическая подготовка педагогов в вопросах развития индивидуальности обучающегося в условиях сетевого взаимодействия.

Безусловно, выявление, изучение и оценивание как возможностей, так и ограничений индивидуализации подготовки специалиста в педагогическом колледже в условиях сетевого взаимодействия актуализирует проблемы развития индивидуальности будущих педагогов и важность понимания сложности индивидуализации их подготовки, которая расширяет позитивный личностный опыт студентов, помогает им понять

себя, свои потенциалы и присвоить ценность индивидуальности человека.

Знание потенциалов индивидуализации подготовки специалиста в педагогическом колледже позволяет педагогическим работникам, опираясь на полученные данные, лучше организовать образовательный процесс. В свою очередь, понимание проблем и ограничений процессов индивидуализации подготовки специалиста в условиях сетевого взаимодействия помогает смоделировать изменения в образовательном процессе и минимизировать риски.

Библиографический список

1. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение индивидуального образования и идея свободного воспитания // Новые ценности образования: свободное воспитание: отечественные традиции и инновации. 2003. № 3 (14). С. 71–82.

2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001.

3. Вульф Б. З., Харькин В. Н. Педагогика рефлексии. М.: Магистр, 1995.

4. Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б. Основы педагогики индивидуальности. Калининград: Янтарный сказ, 2000.

5. Гущина Т. Н. Воспитание индивидуальности в дополнительном образовании детей. Ярославль: ИРО, 2008. 273 с.

6. Гущина Т. Н. Педагогическая сущность феномена «образовательная среда»: по материалам исследования // Общество. Среда. Развитие. СПб., 2011. № 4 (21). С. 187–190.

7. Казакова Е. И., Галактионова Т. Г., Пугач В. Е. Основные приёмы и технологии в работе тьютора: Учебно-методическое пособие. М.: АПК и ППРО, 2009.

8. Короткова Н. В. Сетевое взаимодействие образовательных организаций разных типов как фактор развития самоорганизации обучающихся // Самоорганизация детей и взрослых в процессе интеграции различных систем и подсистем образования: материалы всероссийской научно-практической заочной интернет-конференции / под ред. Т. Н. Гущиной. Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2015. С. 63–70.

9. Лазурский А. Ф. Классификация личностей: Психология индивидуальных различий. М.: Изд-во МГУ, 1982.

10. Мануйлов Ю. С., Шек Г. Г. Опыт освоения средового подхода в образовании: учебно-методическое пособие. М., Н. Новгород, 2008.

11. Мухаметзянова Ф. Г. О субъектности студента // Субъектность в личностном и профессиональном развитии человека: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Казань: КСЮИ, 2004.

12. Мясичев В. Н. Психология отношений. М., Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.

13. Нийт Т. Общие тенденции в развитии теорий о взаимоотношениях человека и среды: Человек. Среда. Общение. Таллин: Таллинский пединститут, 1980. С. 5–20.

14. Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М.: ПЕРСЭ, 2002.

15. Рожков М. И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юноголика: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Организация работы с молодежью». М.: ВЛАДОС, 2008.

16. Рябова Н. В. Проблемы формирования сетевого взаимодействия образовательных организаций // Современные проблемы науки и образования, 2015. № 4. С. 363–369.

17. Селевко Г. К. Применение технологии саморазвития личности А. А. Ухтомского – Г. К. Селевко в дополнительном образовании // Идеи саморазвития личности в дополнительном образовании: материалы межрегион. конф. Ярославль: ИРО, 2006.

18. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.

УДК 378.046.4

Киселёва Ольга Олеговна

*Доктор педагогических наук, главный научный сотрудник,
Московский социально-экономический институт, Москва, Россия*

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СТАЖИРОВОЧНОЙ ПЛОЩАДКИ НА БАЗЕ ШКОЛЫ, РЕАЛИЗУЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Появление и широкое распространение стажировочных площадок как практико-ориентированной формы дополнительного профессионального образования педагогов вызвана необходимостью активизации процесса обновления профессиональных компетенций педагогических работников, потребностью в распространении передовых образовательных практик вызвало, однако перспективной остается проблема разработки моделей стажировочных площадок, решающих конкретные актуальные задачи в области дополнительного профессионального образования педагогических работников, обеспечивающего активную трансляцию инновационного опыта в образовании. *Цель статьи* – анализ опыта работы и обоснование организационно-методической модели стажировочной площадки на базе школы, реализующей программы развития разных видов одаренности детей. *Методология и методы исследования.* Методологическим основанием исследования выступает системный подход, позволивший рассмотреть взаимосвязи элементов организационно-методической модели стажировочной площадки. Для достижения цели исследования применены методы анализа опыта работы федеральной инновационной площадки и моделирования. *Результаты исследования.* На основе анализа опыта работы

стажировочной площадки на базе школы, реализующей инновационный проект развития одаренности школьников, описана организационно-методическая модель стажировочной площадки, решающей конкретные актуальные задачи в области профессиональной подготовки педагогических работников к работе с одаренными детьми; определены ресурсные возможности стажерской площадки как составной части федеральной инновационной площадки. В *заключении* делается вывод об эффективности модели стажировочной площадки, решающей конкретные актуальные задачи дополнительного профессионального образования педагогов для работы с одаренными детьми.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, стажировочная площадка, одаренные дети, профессиональное развитие педагогов.

Kiselyova Olga Olegovna

*Doctor of Pedagogy, Chief Researcher, Moscow Social and Economic Institute,
Moscow, Russia*

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL MODEL OF THE TRAINEE PLATFORM BECAUSE OF THE SCHOOL IMPLEMENTING THE PROGRAMS FOR DEVELOPING THE ABILITIES OF SCHOOLBOYS

The emergence and widespread distribution of internship sites as a practice-oriented form of additional professional education of teachers is caused by the need to activate the process of updating the professional competencies of teachers. The need for the dissemination of advanced educational practices has caused, however, promising remains the problem of developing models of internship sites that solve specific urgent tasks in the field of additional professional education of teaching staff, providing an active broadcast of innovative experience in education. *The purpose of the article* is to analyze work experience and substantiate the organizational and methodological model of an internship site based on a school that implements programs for the development of various types of gifted children. *Research methodology and methods.* The methodological basis of the study is a systematic approach, which made it possible to consider the relationship between the elements of the organizational and methodological model of the internship site. To achieve the goal of the study, methods of analyzing the experience of the federal innovation platform and modeling were applied. *Research results.* Based on an analysis of the experience of an internship site based on a school that implements an innovative project for the development of the giftedness of schoolchildren, an organizational and methodological model of an internship site is described. They solve specific urgent tasks in the field of professional training of teachers for working with gifted children; determined the resource capabilities of the internship site as an integral part of the federal innovation site. *In the conclusion,* a conclusion was made about the effectiveness of the internship platform

model, which solves specific urgent tasks of additional professional education of teachers for working with gifted children.

Keywords: additional professional education, internship, gifted children, professional development of teachers.

Введение, постановка проблемы. Инновационные процессы, инициированные в ходе реализации приоритетного национального проекта «Образование», призваны обеспечить общемировой уровень качества общего образования, в том числе посредством внедрения национальной системы профессионального роста педагогических работников, обеспечивающей вовлечение молодых педагогов в различные формы поддержки и сопровождения в первые три года работы, повышение уровня профессионального мастерства педагогических работников системы общего, дополнительного образования детей и профессионального образования в форматах непрерывного образования. Эти ориентиры, заложенные в федеральном проекте «Учитель будущего», предполагают поиск новых моделей и механизмов организации повышения квалификации педагогических и управленческих кадров, внедрение разнообразных форм дополнительного профессионального образования педагогов. Необходимость активизации процесса обновления профессиональных компетенций педагогических работников, потребность в распространении передовых образовательных практик вызвало появление и широкое распространение стажировочных площадок как формы дополнительного профессионального образования педагогов, имеющей практическую ориентацию. Научные разработки в области дополнительного профессионального образования создали теоретическую базу изучения стажировочных площадок [7; 8; 11; 12; 13], однако перспективной остается *проблема* разработки моделей стажировочных площадок, решающих конкретные актуальные задачи в области дополнительного профессионального образования педагогических работников, обеспечивающих активную трансляцию инновационного опыта в образовании.

Цель статьи – обоснование организационно-методической модели и анализ опыта работы стажировочной площадки на базе школы, реализующей программы развития разных видов одаренности детей.

Обзор научной литературы по проблеме. Использование стажировочных площадок стало одним из средств выполнения целей Федеральной целевой программы развития образования (ФЦПРО) на 2011–2015 годы [2]. К настоящему времени создан ряд нормативно-правовых актов и распоряжений, методических указаний и рекомендаций, выступающих

нормативной и методической основой отбора, создания и функционирования стажировочных площадок [1; 3; 4; 5; 6]. Реализация целевых государственных установок в области повышения квалификации педагогов инициировала исследования, направленные на изучение особенностей функционирования стажировочных площадок в системе образования.

Отмечая отсутствие четкого разграничения понятий «стажировочная» и «стажерская» площадка в теории и практике современного образования Г. А. Игнатъевой, М. Н. Крайниковой, О. В. Тулуповой [9] проведен сравнительный анализ и выделены общие и отличные характеристики стажировочной и стажерской площадки. Их объединяет, по мнению авторов, общее назначение – распространение как передового педагогического опыта, так и инновационного.

Стажерская площадка, по мнению авторов, это общественное объединение или государственное учреждение (образовательная организация или ее структурное подразделение, группа образовательных организаций, муниципальная образовательная система). Функциональное назначение таких стажерских площадок – служить центром, предоставляющим свои ресурсы для проведения стажировок или осуществлять повышение квалификации работников образования в форме стажировки в рамках дополнительной профессиональной профессионального образования на базе образовательной организации дополнительного профессионального образования. Стажерская площадка, как ресурсный центр педагогических практик позволяет сделать обучение в рамках переподготовки и повышения квалификации строго индивидуализированным, адресным, четким и функциональным. Таким образом, стажерская площадка – это элемент системы непрерывного профессионального педагогического образования [7, с. 141].

Стажировочная площадка, в отличие от стажерской, рассматривается как форма профессионального сотрудничества педагогов, позволяющая решать задачи внедрения инноваций в образовательную практику, повышения роста профессионального мастерства педагога и обеспечения опережающего развития образовательных учреждений. «В рамках стажировочной площадки осуществляется, как правило, апробация и внедрение образовательных и управленческих инноваций, повышение квалификации педагогических и руководящих кадров в установленном порядке по направлениям инновационной деятельности, соответствующим государственной образовательной политике в сфере образования» [9, с. 59]. В условиях дополнительного профессионального образования стажировочные площадки разворачиваются на базе образовательных

учреждений, имеющих инновационный опыт в той или иной области, для распространения этого опыта путем соответствующего повышения квалификации в условиях сопровождаемой тьютором практико-ориентированной деятельности [12].

Подготовка или переподготовка в форме стажировки носит практико-ориентированный характер и предусматривает оперативную трансляцию новых образовательных моделей. А. Ю. Сергиенко, Л. Г. Панфилова, выделяя роль и значение тьюторов, способных транслировать инновационный педагогический опыт другим педагогам, полагают, что одной из задач стажировочной площадки выступает, в том числе и подготовка таких специалистов, которые, приобретая инновационный опыт в форме стажировки, способны в дальнейшем распространять его в новых условиях [12, с. 152].

Доминирование в деятельности стажировочных площадок функции переноса и распространения инновационного опыта определяет базу создания таких площадок – это образовательного учреждения, имеющее опыт создания, внедрения и распространения инновационных практик. Таким образом, стажировочная площадка выступает частью инновационной площадки. Являясь элементом инновационной инфраструктуры образовательной системы, стажировочные площадки обеспечивают распространение инновационных практик через дополнительное профессиональное образование педагогически работников. Таким образом, вслед за Е. Н. Демиденко под стажировочной площадкой мы понимаем педагогическую организацию, имеющую обобщенный инновационный опыт, транслирующую его и тем самым обеспечивающую повышение квалификации по конкретному направлению инновационной деятельности [7].

Методология и методы исследования. При построении организационно-методической модели стажировочной площадки используется системный подход, позволяющий выявить взаимосвязи ее элементов с учетом всех факторов и возможностей на всех этапах построения модели. Модель обеспечивает фиксацию элементов и связей, составляющих ее элементов, на основании которых модель функционирует [14]. Моделирование образовательных процессов позволяет обеспечить экстраполяцию инновационного опыта в новые условия. Внедрение созданной модели основано на реализации компетентностного, аксиологического, системно-процессного подходов [8].

Необходимость решения проблем, профессиональной и личностной подготовки педагогов, психологов и управленцев образования для об-

учения и развития одаренных детей привела к созданию модели стажерской площадки, решающей задачи повышения педагогического мастерства педагогов, ознакомления с новыми подходами к одаренным школьникам, моделями их сопровождения, технологиями образования, системами поддержки, критериями оценивания в процессе практико-ориентированной деятельности. На основе созданной модели стажерской площадки повышения квалификации педагогических кадров на базе школы с углубленным изучением отдельных предметов, реализующей программы дошкольного - общего образования, созданы программы, обеспечивающие профессиональную и личностную подготовку педагогов, психологов и управленцев образования, направленную на выявление, развитие и образование одаренных детей, и реализацию их потенциальных возможностей.

Результаты исследования, обсуждение. В практике работы школы – федеральной инновационной площадки - была реализована организационно-методическая модель (ОММ) стажерской площадки, включающая несколько подсистем: процессная модель дополнительного профессионального образования педагогических работников; учебные планы и программы стажировок; схему партнерского взаимодействия участников стажерской площадки [10]. Организационно-методическая модель выступает макроструктурой по отношению к включенным в нее подсистемам.

Процессная модель стажерской площадки, раскрывая содержание дополнительного образования педагогических работников, представляет систему компонентов, описанных в процессно-деятельностных категориях: целевой (цели и задачи), персонифицирующий (группы субъектов педагогического и методического взаимодействия), содержательный (содержание дополнительного профессионального образования), организационный (формы и методы образования) компоненты.

Целевой компонент. Создание стажерской площадки повышения квалификации педагогических кадров на базе школы с углубленным изучением отдельных предметов, реализующей программы работы с одаренными детьми призвано обеспечить профессиональную и личностную подготовку педагогов, направленную на выявление и развитие одаренных детей и реализацию их потенциальных возможностей как одной из приоритетных социальных задач современного общества, способствовать созданию кадрового ресурса (педагогов дошкольного учреждения, учителей начальной школы, учителей-предметников, педагогов дополнительного образования, педагогов-психологов, социальных пе-

дагогов, а также представителей школьной администрации) для работы с одаренными детьми в школах.

Целью деятельности стажировочной площадки является включение работников образования в практическую деятельность стажерской площадки – носителя актуального инновационного опыта развития разных видов одаренности детей в школе. Стажерская площадка решает задачи содействия формированию кадрового ресурса по вопросам развития разных видов одаренности детей в школе; повышения квалификации педагогических работников системы образования по работе с одаренными детьми; формирования компетенций педагогических работников, обеспечивающих на развитие разных видов одаренности детей в школе; разработку и внедрение персонифицированной модели повышения квалификации; методическое оснащение и проведение процедур аттестации педагогических и руководящих работников.

Персонифицирующий компонент. Стажерская площадка решает задачи дополнительного образования различных категорий педагогических работников. Выделены две группы стажеров: молодые педагоги и вновь прибывшие работники образовательной организации, для которых освоение опыта инновационной площадки является необходимым условием профессиональной деятельности в школе; педагогические работники образовательных организаций региона, повышающие квалификацию с целью освоения инновационного опыта работы с одаренными детьми.

Реализация персонализирующего компонента ООМ учитывает возможные риски и ограничения, связанные с неоднородностью профессиональных компетенций слушателей в рамках одной учебной группы; разнообразием профессиональных запросов слушателей в рамках одной группы; отсутствием целостной системы подготовки педагогических кадров к работе с одаренными детьми; отсутствием системных знаний о психологических особенностях одаренного ребенка. Существует риск нарушения преемственности, сквозного характера программ подготовки разных категорий педагогов. Предусмотрены возможности преодоления рисков профессиональной инертности педагогических работников, нежелание заниматься инновационной деятельностью с помощью методических приемов (психологические тренинги, консультации психологов, методические семинары), расширяющие представление педагогов о работе с одаренными детьми.

Вместе с тем, содержание модулей программ дополнительного образования «Методическое сопровождение и подготовка педагога к работе

по развитию разных видов одаренности у детей в условиях общеобразовательной школы» учитывает категории слушателей, принимающих участие в деятельности стажерской площадки на базе образовательного учреждения:

- программа для учителей предметной области «Искусство» (учителя мировой художественной культуры, физического воспитания, музыки, искусства, технологии, изобразительного искусства);
- программа для учителей точных наук (информатика, математика);
- программа для учителей иностранных языков;
- программа для учителей русского языка и литературы;
- программа для учителей технологии;
- программа для учителей основ безопасности жизнедеятельности, физики, астрономии, биологии, химии, экологии;
- программа для педагогов и специалистов образовательных учреждений;
- программа для работников дошкольного образовательного учреждения, учителей ИЗО-деятельности, педагогов дополнительного образования;
- программа для учителей начального общего образования;
- программа для классных руководителей, педагогов-организаторов, педагогов дополнительного образования, социальных педагогов.

Содержательный компонент. Курс нацелен на повышение квалификации педагогических работников в области теоретических основ и практики реализации современных подходов к работе с одаренными детьми в общеобразовательных учреждениях. Программа представляет собой набор модулей, которые могут варьироваться по различным параметрам: количество часов, содержание. Модули программы предназначены для педагогических работников различной квалификации: модуль № 1 – предметной области «Искусство»; модуль № 2 «Развитие интеллектуальной одаренности школьников посредством изучения предметов математики и информатики»; модуль № 3 «Развитие лингвистической одаренности обучающихся в урочной и внеурочной деятельности»; модуль № 4 «Работа с одаренными детьми в области филологии (русский язык и литература)»; модуль № 5 предметной области «Технология»; модуль № 6 предметной области «Естествознание»; модуль № 7 – «Развитие одаренности детей в условиях современного образования»; модуль № 8 – «Реализация образовательной области «Художественное творчество» в дошкольном образовательном учреждении при работе с детьми с разными видами одаренности»; модуль № 9 – «Информаци-

онно-образовательная среда как условие развития одаренности младшего школьника в образовательном учреждении»; – модуль № 10 «Роль воспитательной системы образовательного учреждения в работе с одаренными детьми».

Учебный модуль программы «Методическое сопровождение и подготовка педагога к работе по развитию разных видов одаренности у детей в условиях общеобразовательной школы» включает в себя несколько разделов, содержание которых соотнесено с областью проявления одаренности. В качестве примера приводим раздел модуля программы повышения квалификации для учителей предметной области «Искусство» (стажеры – учителя мировой художественной культуры, физического воспитания, музыки, искусства, технологии, изобразительного искусства): признаки ребенка, склонного к одаренности в области искусства, трудности в работе с учащимися склонными к одаренности в области искусства; современные подходы в преподавании предметов образовательной области «Искусство»; проектная деятельность в урочной и внеурочной работе с учащимися, склонными к одаренности в предметной области «Искусство»; анализ и самоанализ учебных занятий для решения актуальных педагогических задач в работе с одаренными учащимися. Таким же образом строится содержание всех модулей программы.

Организационный компонент. Стажировка реализуется в виде практики, осуществляемой в рамках реализации образовательных программ повышения квалификации. Такая форма дополнительного образования создает условия для проектирования стажёрами на основе изученного инновационного опыта школы, реализующей программы развития одаренных детей, собственных вариативных моделей профессиональной деятельности, экстраполированных в условия постоянного места профессиональной деятельности педагогических работников.

Деятельность стажировочной площадки осуществляется в виде очных, дистанционных форм проведения мероприятий в школе-инновационной площадке, где педагоги школы выступают тьюторами стажеров и участниками процесса дополнительного образования. В процессе повышения квалификации используются интерактивные и практико-ориентированные технологии, позволяющие слушателями приобретать новые профессиональные компетенции в процессе стажировки; информационно-коммуникационные технологии, повышающие качество визуализации в обучении и расширяющие охват содержания профессиональной подготовки. Применяются разнообразные формы и методы повышения квалификации: семинары, вебинары, семинары-совещания,

конференции, видеоконференции, демонстрационные площадки, тематические консультации, мастер-классы, открытые уроки, профессиональные пробы и др. Наиболее востребованными в работе стажерской площадки являются практические занятия, открытые уроки, семинары практической направленности.

Ресурсное обеспечение стажеров представляет собой конспекты уроков, занятий по программам дополнительного образования, мероприятий по внеклассной и внеурочной деятельности; программы и планы семинаров, практикумов, практических занятий; презентации опыта педагогических работников стажёрской площадки.

По завершении обучения участникам выдается документ по форме, устанавливаемой учреждением, имеющем лицензию на право осуществления образовательной деятельности по программам дополнительного профессионального образования.

На уровне внешнего взаимодействия стажерская площадка поддерживает партнерские связи с различными организациями: региональными и муниципальными органами управления образованием (министерствами, департаментами, отделами образования); учреждениями дополнительного профессионального образования педагогов (институтами повышения квалификации педагогических кадров и развития образования); образовательными учреждениями общего образования республики, края, города и т. п.; учреждениями высшего и среднего профессионального образования; сетевыми сообществами инновационных образовательных учреждений (федеральными, региональными инновационными площадками).

Оценка качества реализации модели стажерской площадки повышения квалификации педагогов по работе с одаренными детьми проведена по ряду показателей: общее количество стажеров; удовлетворенность участников образовательной деятельности; уровень профессиональной компетентности педагогов, обеспечивающего развитие разных видов одаренности детей.

Заключение. Анализ опыта реализации организационно-методической модели стажерской площадки на базе школы, реализующей программы развития разных видов одаренности детей, позволил сделать вывод о том, что созданная организационно-методическая модель раскрывает целостность процесса дополнительного профессионального образования в форме стажерской площадки, позволяет выявить и изучить его внутреннюю структуры, а также связи с внешней средой. Подструктурами организационно-методической модели выступают процессная мо-

дель дополнительного профессионального образования педагогических работников; учебные планы и программы стажировок; схема партнерского взаимодействия участников стажерской площадки. Модульная архитектура содержания программ дополнительного образования обеспечивает гибкость и мобильность в организации деятельности стажерской площадки. Эффективность стажировки как формы образовательной деятельности, направленной на формирование и совершенствование профессиональной компетентности педагогов, обусловлена возможностью включения их в практику инновационной образовательной площадки. Оценка результатов дополнительного профессионального образования подтвердили возможность использования модели стажерской площадки для повышения педагогической и личностной компетентности педагогов по развитию одаренности обучающихся.

Внедрение организационно-методической модели стажерской площадки позволяет решать конкретные актуальные задачи в области дополнительного профессионального образования педагогических работников, расширяя их компетенции в области работы с одаренными детьми, обеспечивает активную трансляцию инновационного опыта в образовании.

Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ.

Проект № 19-013-00659

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ // КонсультантПлюс: информационно-правовой портал [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 13.10.2020).
2. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы: утверждена постановлением Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 61 // Гарант: информационно-правовой портал [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/55170694/> (дата обращения 13.10.2020).
3. Паспорт национального проекта «Образование» утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. N 16) // Гарант: информационно-правовой портал [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/72192486/> (дата обращения 13.10.2020).
4. Об утверждении методических рекомендаций по отбору стажировочных площадок. Распоряжение Минпросвещения России от 25.04.2019 N П-52 // КонсультантПлюс: информационно-правовой портал [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_325380/ (дата обращения 13.10.2020).

5. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 июля 2013 г. N 499 зарегистрирован Минюстом России 20 августа 2013 г., регистрационный N 29444 // Гарант: информационно-правовой портал [Электронный ресурс]. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70440506/> (дата обращения 13.10.2020).

6. Методические рекомендации о создании и функционировании центров опережающей профессиональной подготовки, утвержденные распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 28 февраля 2019 г. N P-16 //Кодификация РФ: информационно-правовой портал [Электронный ресурс]. URL: <https://rulaws.ru/acts/Rasporyazhenie-Minprosvescheniya-Rossii-ot-28.02.2019-N-R-16/> (дата обращения 13.10.2020).

7. Демиденко Е. Н. Стажерская площадка как интерактивная форма трансляции педагогических практик //Человек и образование. 2015. № 4 (45). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stazherskaya-ploschadka-kak-interaktivnaya-forma-translyatsii-pedagogicheskikh-praktik/> (дата обращения: 25.10.2020).

8. Жижина И. В. Организационно-содержательные условия стажировочной деятельности в системе повышения квалификации // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 3 (19). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-soderzhatelnye-usloviya-stazhirovochnoy-deyatelnosti-v-sisteme-povysheniya-kvalifikatsii-1/> (дата обращения: 25.10.2020).

9. Игнатьева Г. А., Крайникова М. Н., Тулупова О. В. Стажировочная площадка как проектный полигон инновационного образования //Педагогика и психология образования. 2016. № 2. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stazhirovochnaya-ploschadka-kak-proektnyy-poligon-innovatsionnogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 25.10.2020).

10. Камышная И. В., Киселёва О. О., Козырь И. В. Модель стажерской площадки повышения квалификации педагогических кадров на базе школы, реализующей программы развития различных видов одаренности детей: Проект федеральной инновационной площадки // Информационная система сопровождения деятельности федеральных инновационных площадок [Электронный ресурс]. URL: <https://fip.expert/project/1031/show/> (дата обращения: 25.08.2020).

11. Панфилова Л. Г., Шилова О. Н. Взаимодействие участников образовательного процесса в условиях стажировочной площадки //Человек и образование. 2015. № 4 (45). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-uchastnikov-obrazovatelno-go-protssessa-v-usloviyah-stazhirovochnoy-ploschadki/> (дата обращения: 25.10.2020).

12. Сергиенко А. Ю., Панфилова Л. Г., Соколова И. И. Опыт деятельности стажировочных площадок в отечественной и зарубежной практиках образования // Человек и образование. 2015. № 3 (44). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-deyatelnosti-stazhirovochnykh-ploschadok-v-otечestvennoy-i-zarubezhnoy-praktikah-obrazovaniya/> (дата обращения: 25.10.2020).

13. Федосюк Д. В., Верзунова Л. В., Пересыпкин А. П. Становление и развитие стажировочных площадок как центров, обеспечивающих инфраструктуру

ную поддержку развития академической и научной мобильности в классическом университете // ИСОМ. 2015. № 7–2. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-i-razvitie-stazhirovochnyh-ploschadok-kak-tsentrov-obespechivayuschih-infrastrukturu-podderzhku-razvitiya/> (дата обращения: 25.10.2020).

14. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Модель как результат моделирования педагогического процесса // Вестник ЮУрГГПУ. 2016. № 9. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-kak-rezultat-modelirovaniya-pedagogicheskogo-protsessa> (дата обращения: 03.10.2020).

УДК 371.236

Петрушкевич Марина Александровна

*Руководитель региональных образовательных проектов,
ООО «Мобильное электронное образование», Новосибирск, Россия*

НРАВСТВЕННЫЕ И ЭТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ СОЗДАНИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Инфодемия и коронокризис обострили и приоритизировали вопросы цифровой этики, усилив не только техно-гуманитарный дисбаланс, но и антропологический кризис феномена человека XXI века. Ситуация вынужденного дистанционного обучения помогла увидеть истинные ценности, жизненные принципы и смыслы образования. Актуализировалась задача школы в овладении навыками цифровой грамотности, цифровой гигиены для качественного и эффективного взаимодействия с digital. Цель статьи в исследовании возможностей влияния цифровой среды на этические ценности человека, и как следствие, анализ возможностей гуманизации цифровой образовательной среды.

Ключевые слова. Этические ценности, нравственные ценности, цифровая образовательная среда, цифровая этика, цифровая дидактика, социальные медиа, субъект цифровой образовательной среды.

Petrushkevich Marina Aleksandrovna

Manager of the regional educational projects ltd MEO, Novosibirsk, Russia

MORAL AND ETHICAL VALUES OF CREATING A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Infodemia and the coronavirus crisis have sharpened and prioritized digital ethics sharpened not only the techno-humanitarian imbalance, but also the anthropological crisis of the 21st century human phenomenon. The distance-learning situation helped to see the true values, life principles and meanings of education. The task of the school in mastering the skill of digital literacy, digital hygiene for high-quality and effective

use with digital environment. The purpose of the article is to study the possibilities of the influence of the digital environment on the ethical values of a person, and, as a consequence, to analyze the possibilities of humanizing the digital educational environment.

Keywords. Ethical values, moral values, digital educational environment, digital ethics, digital didactics, social media, subject of the digital educational environment.

Сотворение цифрового мира принадлежит рукам человека и датируется примерно с 1984 г., актуализируя вопросы этического плана. Современная цифровая этика появилась в период технологической революции и приобрела экзистенциальную ценность в настоящее время. Самые общие представления в отношении образования и этики транслируются через доступность и равенство, гендерное и расовое уважение и терпимость, доброжелательность, вежливость и тактичность, этику работы с источниками информации. Минпросвещение России и Профсоюз этичным поведением в интернете определяют воздержание от размещения в сети интернет, местах, доступных для детей, информации, причиняющей вред здоровью и (или) развитию. Это единственное указание на нормы профессиональной этики в интернете, зафиксированное в примерном положении [12] о нормах профессиональной этики педагогических работников. Еще одним документом об этике человеческих отношений можно считать Всеобщую декларацию прав человека и ее принцип гуманизма, предполагающий заботу о людях. Ситуация вынужденного дистанционного обучения помогла увидеть истинные ценности, жизненные принципы и смыслы образования. Наряду с этим сохраняется ряд проблем обеспечения прав человека в цифровом мире: этично ли признавать роль цифрового аватара человека в качестве живого социального объекта, осуществлять видеонаблюдение, считать сбор персональных данных в открытом пространстве интернета публичными, осуществлять прокторинг и скоринг, делать дом некой школой в миниатюре через зум или тимс и т. п.

Технооптимисты отмечают глобальную коммуникативность сегодняшнего социума, как капитала общественной сети, капитала знаний. Педагоги признают влияние и необходимость трансформации образовательных ценностей в сторону сотрудничества, настраивания удаленных коммуникации, вместо привычного контроля. Именно дистант обнажил проблему отсутствия правильной коммуникации с учеником. По мнению А. Сидоркина, «образование не столько про информацию, сколько про отношения. Среда и впечатления конвертируются в отношения,

а те, в свою очередь, могут превратиться в мотивацию на собственное учение. Ведь по-настоящему учиться можно только у того учителя, с которым у тебя есть отношения, сложившиеся вне урока. Многие учителя освоили эти приемы в офлайн. Теперь им надо это имплицитное знание извлечь, расшифровать, осознать и применить, к совершенно новой, коммуникационной среде» [15].

С точки зрения массового образования, социальные медиа стали одним из возможных средств сетевого и дистанционного обучения, но при этом их образовательный потенциал изучен недостаточно. Мы предполагаем, что цифровая среда становится еще одной объективной реальностью и формой существования живой материи, в связи с этим *целью* нашей статьи является решения определенных вопросов: каковы возможности влияния цифровой среды на этические ценности человека и возможности гуманизации цифровой образовательной среды.

Говоря о современной ситуации возникновения цифровой образовательной среды, необходимо упомянуть институционально значимые технологические периоды. Мы эволюционно и последовательно прошли три этапа: компьютеризации, информатизации и в данный момент находимся на этапе цифровизации. Это строго технологический подход, который зародился в практике как синоним применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Однако в современной отечественной педагогике отсутствует устоявшееся толкование терминов «цифровое образование», «цифровая образовательная среда». Мы опираемся на проект Постановления Правительства «О проведении в 2020–2022 годах эксперимента по внедрению целевой модели цифровой образовательной среды», разработанный Министерством просвещения совместно с Министерством цифрового развития, связи и массовых коммуникаций (в рамках НП «Образование», проекта «Цифровая образовательная среда») [13]. Описание цифровой образовательной среды определяется как совокупность условий для реализации образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, с учетом функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных и телекоммуникационных технологий, соответствующих технических средств, обеспечивающих освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся. Основные компоненты цифровой

образовательной среды, в рамках данного документа – комплекс инфраструктуры: материально-техническое и технологическое оснащение, цифровой образовательный контент, платформа ЦОС, образовательные сервисы, информационные сервисы, цифровые видеотрансляции.

Однако если предположить, что инфраструктура в методологическом плане, согласно «теории возможностей» Дж. Гибсона, – это «мост» между субъектом и средой, то за счет этого повышается активность самого субъекта [6]. Е. А. Александрова также выделяет субъектность в образовательной среде, предполагая включенность человека в совокупность материальных условий его существования [2]. Именно поэтому, не «железо» и не программное обеспечение, а общественные привычки, те виды отношений, предпринимательства, обществ и рынка принесут самые глубокие перемены, которые допускает инфраструктура [14]. Инфраструктура нужна для создания опыта, который необходим людям для достижения определенных целей и приоритетов стоящих за ними задач. Следовательно, субъектом цифровой образовательной среды является активный пользователь, резидент цифровой среды, который умеет настраивать цифровое присутствие, онлайн-коммуникации, использование технических средств с целью создания, потребления, дистрибуции и ремедиации контента. Активное начало субъекта в данной случае происходит за счет переориентирования онлайн учебного процесса на личную активность учащихся, тем самым формируя новую субъектность, способную к осознанному целеполаганию, преобразованию собственной деятельности, которая будет проектироваться как результат образования. Для этого в первую очередь необходимо изменить педагогические ориентиры и обратить внимание на профессиональные и педагогические ценности под углом девальвации фундаментальных культурных оппозиций частного и публичного в цифровой среде. Проблематика данного вопроса относится к появлению цифровой дидактики – трансфер-интегративной области научного знания, где такими областями выступают, с одной стороны, педагогика, с другой – информатика и другие науки, изучающие цифровые технологии [4].

Цифровая дидактика призвана осмыслить деятельность человека в условиях развития цифровой образовательной среды. Но сама цифровая среда не имеет нравственного осознания. По словам Lucy A. Suchman, машина ведет себя сообразно предоставляемых ресурсов, а человек – в согласии внутренним пониманием. Поведение цифровой системы запрограммировано разработчиками в виде алгоритмов, которые детерминируют ее поведение, и сенсоров, которые регистрируют изме-

нения в состоянии машины, включая изменения, вызванные действиями человека [18]. Человек погружается в ситуацию создания культурного и социального опыта, не фрагментируя реальность, как ранее, на онлайн и оффлайн. Пол Милграм [11] в 1994 г. назвал это термином «смешанная реальность» (*mix reality*). Сегодня разные исследователи, ученые-разработчики виртуальной компьютерной среды сегментируют *mix reality* на реальное окружение, виртуальную реальность, дополненную реальность, и дополненную виртуальность. Однако А. Г. Асмолов, присоединяясь к словам Питера Друкера, считает, что к принятию решений в ситуации изобилия человечество совершенно не готово. Роль школы в подготовке подрастающего поколения к ответственному поведению в мире изобилия будет со временем возрастать [3].

Первая практическая попытка сформулировать набор этических критериев для цифровых технологий, опираясь на общепринятые моральные ориентиры и нравственные ценности, была предпринята в Ватикане (2020), в разработке морально-этических норм использования искусственного интеллекта прозрачность, инклюзивность, ответственность, беспристрастность, надежность, безопасность, конфиденциальность. В свою очередь главы технологических компаний (Microsoft и IBM) разделяют необходимость формирования этических принципов искусственного интеллекта, особенный акцент делая на доверии людей искусственному интеллекту. Однако Н. Луман отмечает «зависимость доверия от уровня рискогенности общества», который повышается в эпоху прогрессирующей экономической и политической глобализации [9]. На этой почве активно ассимилируются новые источники угроз. Так, в период первой волны пандемии произошел скачек киберпреступлений в отношении детей, и связано это с увеличением времени нахождения онлайн. Самым частым видом онлайн-правонарушений за последние месяцы стал т. н. «зумбомбинг» [7] – срывы дистанционных уроков. Таким образом, актуализируется задача школы в овладении цифровой грамотностью, цифровой гигиеной для качественного и эффективного взаимодействия с digital.

В условиях сохранения угрозы распространения COVID-19 и необходимости гибридного формата образования, произошла утрата приватности, которая является неотъемлемым элементом правового статуса личности [10]. Большинство педагогов добровольно используют цифровую среду и социальные медиа как площадку коммуникации и репрезентации педагогического опыта, построения личного бренда и цифрового следа, продюсирование собственной профессиональной и учебной

траектории учащихся. Благодаря цифровой среде взаимоотношения педагогов и учащихся стали более просто настраиваемые, а дистанция сократилась до «пары кликов», такие отношения, с участием естественного языка и кода, могут развивать культурную природу новой – цифровой – коммуникации [16], формируется предстваление о цифровой образовательной среде как части «культурного софта» (Л. Манович), где посредством использования программного обеспечения (платформы для написания новых программ и приложений, инструменты для ведения блогов в интернете, мессенджеры для обмена мгновенными сообщениями, программы и базы данных на серверах компании и тд. происходит распространение элементов культуры, таких как: медиа, информация и формы пользовательского взаимодействия с ними.

Число пользователей культурного софта в России продолжает расти. По данным исследования «Российский медиа-ландшафт 2020» Левада-центра растет число тех, кто пользуется социальными сетями каждый день. Наиболее популярными остаются «ВКонтакте», «Одноклассники», YouTube и Instagram (45 %, 31 %, 30 %, 28 % россиян соответственно). При этом число пользователей «ВКонтакте» и Instagram быстро растет, а аудитория «Одноклассников» уменьшается пятый год подряд. С точки зрения онлайн-коммуникации, самым популярными мессенджерами остаются WhatsApp (им пользуются 59 % россиян), Viber (31 %) и мессенджер ВКонтакте (18 %) [5]. Данное сравнение различных социальных сетей не случайно, т. к. говорить о приоритетных коммуникационных сервисах для образовательных целей пока не приходится. При этом необходимо признать, что современное искусство, гейм-индустрия имеют сильнейшие эффекты погружения, перенося в вымышленное цифровое пространство. Так, аналитики лаборатории Касперского за июнь 2019 - май 2020 гг. отметили, что почти 40 % всех уведомлений Safe Kids приходилось на категорию «ПО, аудио, видео», «Общение в сети» (24,16 %), а третье место занимают компьютерные игры – 15,98 % [8]. Формирование и накопление впечатлений как капитала, который навсегда остается с человеком, – «экономика впечатлений» [17] – отражение новой социальной и рыночной стратегии. Развиваются технологии дополненной и виртуальной реальности, в индустрии игр появился термин фиджитал (phygital – соединение английских слов physical и digital) – интегрированные коммуникации на стыке цифрового и физического пространств, обеспечивающие потребителям новый интерактивный опыт. Образование, в свою очередь, отвечает образовательным эдьютейнментом (от англ. edutainment – обучение через развлечение) геймифи-

кацией (от англ. gamification – использование игровых механик и элементов в неигровом контексте), «играми для обучения» (от англ. games for learning – игры, «обучение, основанное на игре» (от англ. game-based learning – подход в обучении, основанный на игре) и др. Однако, многие из этих образовательных технологий и форм обучения до сих не получили массового распространения, а скептики открыто их критикуют за трудности в подготовке и реализации. Ценности и смыслы исследователи нового подхода к геймификации в образовании предлагают формировать через создание педагогической траектории («путешествие героя»), когда игрок проходит стадии мономифа или путешествия героя, выделенного Дж. Кемпбеллом в книге «Герой с тысящейо лицами» [1].

Еще один этический принцип цифровой среды связан с самостоятельной оцифровкой человека. Облачные хранилища, цифровые системы, архивы, флеш-память и практический опыт показывают рост доверия к комфортному сохранению данных в цифре растет. Однако следует помнить, что, если в аналоговом мире есть культура забывания, специальные летатехники, то в цифровом мире подобных механизмов нет. В этой связи необходимо обозначить, что, отдавая на аутсорсинг цифре некоторые функции памяти, тем самым обесценивается человеческая память и ее этические функции. Цифра же напротив, не имеет и не учитывает этических и эмоциональных реакций человека. Этика машины опосредована чисто техническими настройками.

Таким образом, задача образования заключается в том, чтобы осознать и реализовывать практики по созданию человекоориентированной цифровой образовательной среды через: рефлексирование себя как субъекта и источника данных, цифровых следов и артефактов создания цифровой среды; развитие практик осознанного медиапотребления и повышение уровня цифровой грамотности; осознанный медиаменеджмент и формирование собственной цифровой идентичности, цифровой репутации.

Заключение. Цифровая среда – реальность нового времени, которая трансформирует отношения между людьми. Она обладает этикой, заложенной в ее программный дизайн людьми. Искусственное посредничество цифровой среды для социального общения можно рассматривать и как угрозу, и как ресурсы. Цифровизация и механизация должны компенсироваться гуманизацией отношений и мышления, в первую очередь. Цифровые артефакты могут стать вполне дружественным, культурным софтом и преобразовываться в софт-культуру. Цифра порождает новое семантическое поле и философию, оказывая влияние на трансформа-

цию ценностей и смыслов собственно человеческого существования, актуализируя педагогические аспекты.

Библиографический список

1. Акчелов Е. О., Галанина Е. В. Новый подход к геймификации в образовании // Векторы благополучия: экономика и социум. 2019. № 1 (32). С. 117–132.
2. Александрова Е. А. Образовательное пространство: на перекрестке субкультур детей и взрослых // Воспитательная работа в школе. 2009. № 7. С. 25–30.
3. Асмолов А. Г. Школа может стать великой вакциной от примитивных способов мышления // Сайт РАНХиГС [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ganepa.ru/sobytiya/novosti/direktor-shkoly-antropologii-budushchego-rankhigs-aleksandr-asmolov-shkola-mozhet-stat-velikoy-vakts/?fbclid=IwAR0gXUy01yVhKhISIXBjLUq31KoD-nx7TvAR3XfSxFe3dL0scw5sQXG6mTQ> (дата обращения: 27.10.2020).
4. Блинов В. И., Сергеев И. С., Есенина Е. Ю. Основные идеи дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. М.: Издательство «Перо», 2019. 24 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://docplayer.ru/> (дата обращения: 05.11.2020).
5. Волчков Д. Российский медиаландшафт-2020 // Исследовательская организация Левада-Центр. 2020. 20 мая [Электронный ресурс]. URL: <https://www.levada.ru> (дата обращения: 21.10.2020).
6. Гибсон Д. Экологический подход к зрительному восприятию. М.: Прогресс, 1988. 464 с.
7. Ефимова А. «Не выдержат натиска»: интернет стал опаснее для детей // Сайт Газета.Ru. 2020. 1 июня [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gazeta.ru/social/2020/06/01/13103227.shtml> (дата обращения: 27.10.2020).
8. Ларкина А. Дети в интернете 2020 // Сайт лаборатории Касперского. 2020. 1 июня [Электронный ресурс]. URL: <https://securelist.ru/children-report> (дата обращения: 4.11.2020).
9. Луман Н. Формы помощи в процессе изменения общественных условий // Социологический журнал. 2000. № 1/2. С. 16–35.
10. Ляпунов Б. А. Приватность личности: понятие, сущность и правовая природа // Актуальные проблемы российского права. 2019. № 2. С. 33–42.
11. Мытников А. Н. История дополненной реальности // Журнал «НоваУм». № 5. 2017 [Электронный ресурс]. URL: <https://novaum.ru/public/> (дата обращения: 7.11.2020).
12. Письмо Министерства просвещения РФ и Профессионального союза работников народного образования и науки РФ от 20 августа 2019 г. N ИП-941/06/484 «О примерном положении о нормах профессиональной этики педагогических работников» (последняя редакция) // Сайт Гарант.ру. - 2020. [Электронный ресурс]. Дата обновления: 31.07.2020 URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72558920/?_utl_t=wh (дата обращения: 9.11.2020).
13. Проект Постановления Правительства РФ от 2020 «О проведении в 2020–2022 годах эксперимента по внедрению целевой модели цифровой образовательной среды в сфере общего образования, среднего профессионального образования и соответствующего дополнительного профессионального

образования, профессионального обучения, дополнительного образования детей и взрослых» // Федеральный портал проектов нормативно-правовых актов [Электронный ресурс]. URL: <https://regulation.gov.ru/projects#npa=105396> (дата обращения: 9.11.2020).

14. Рейнгольд Говард. Умная толпа: новая социальная революция / пер. с англ. А. Гарькавого. М.: ФАИР ПРЕСС, 2006. 416 с.

15. Сидоркин А. М. Открытие нового мира // Интернет-издание «Директория-онлайн». 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://medium.com/direktoria-online/> (дата обращения: 4.11.2020).

16. Суслова Е. В. Язык как интерфейс: перевод и цифровая гуманитаристика // Практики и интерпретации: журнал филологических, образовательных и культурных исследований. 2016. Т. 1. № 3. С. 25–38.

17. Экономика будущего – экономика впечатлений: ИД «Коммерсантъ». 2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3991204> (дата обращения: 4.11.2020).

18. Lucy A. Suchman. Human–Machine Reconfigurations: Plans and Situated Actions, 2nd Edition. Suchman. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.researchgate.net/publication/> (дата обращения: 5.11.2020).

УДК 37.013.42

Ромм Татьяна Александровна

*Доктор педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики и психологии
Института истории, гуманитарного и социального образования,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия*

Ромм Марк Валериевич

*Доктор философских наук, заведующий кафедрой философии,
Новосибирский государственный технический университет,
Новосибирск, Россия*

**СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ
В КОНТЕКСТЕ СЕТЕВОГО ПОДХОДА**

В современных исследованиях особое место отводится констатации усиления роли сетевых сообществ и процессов в развитии инфраструктуры воспитания. Определение потенциала сетевого подхода для развития социального воспитания становится важной задачей теории и практики воспитания. Опираясь на положения теории социального воспитания, сетевого и системного подхода в воспитании, осуществлён анализ сущностных положений сетевой теории применительно к задачам социального воспитания; выделены основные условия эффективной сетевой практики в воспитательной организации.

Ключевые слова: социальное воспитание, сеть, сетевое взаимодействие, сетевое партнерство, сетевые отношения.

Romm Tatiana Alexandrovna

Doctor of Pedagogy, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of the Institute of History, Humanities, Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Romm Mark Valerievich

Doctor of Philosophy, Head of the Department of Philosophy Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia

SOCIAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF A NETWORK APPROACH

In modern studies, a special place is giving to the statement of the strengthening of the role of network communities and processes in the development of the infrastructure of education. Determining the potential of the network approach for the development of social education becomes an important task of the theory and practice of education. Based on the provisions of the theory of social education, the network and system approach in education, the analysis of the essential provisions of the network theory in relation to the tasks of social education is Carr out; the main conditions for effective network practice in educational organization are highlight.

Keywords: social education, network, networking, network partnership, network relationships.

Актуальность. Фокус обсуждения проблем, связанных со спецификой современной социальной реальности нацелен на выделение её ключевых характеристик: стохастичность, изменчивость, нестабильность и неустойчивость. А. Г. Асмолов в качестве основных вызовов времени, которые оказываются значимыми для развития современного образования выделяет вызов неопределённости, вызов сложности, вызов разнообразия и вызов ответственности [1]. В решении задач современного образования обсуждается освоение ключевых компетенций XXI века. По мнению экспертов, для человека сегодня актуальны навыки, которые определяются как «метод 4К» (критическое мышление, когнитивность, кооперация, коммуникативность). По мнению экспертов, человеку в ближайшее время будут актуальны навыки, которые определяют как «метод 4К» (критическое мышление, когнитивность, кооперация, коммуникативность), активно обсуждаются «мягкие навыки» [18, р. 624]. В отчете по результатам международного исследования PISA-2018 «Функциональная грамотность: глобальные компетенции» обращено внимание на то, что глобальные компетенции – это «не конкретные навыки, а сочетание знаний, умений, взглядов, отношений и ценностей,

успешно применяемых при личном или виртуальном взаимодействии с людьми, которые принадлежат к другой культурной среде, и при участии отдельных лиц в решении глобальных проблем (т. е. в ситуациях, требующих от человека понимания проблем, которые не имеют национальных границ и оказывают влияние на жизнь нынешнего и будущих поколений)» [20, с. 3]. В этой связи актуализируется и вопрос о социальной функции и миссии воспитания.

С одной стороны, сохраняется тезис о значимости социальности как сущностной характеристики воспитания. С другой – все более важным местом становится признание социальности не только с позиций макропроцессов, но – положения современной социологии, социальной психологии о микроуровне социальности как способности личности быть субъектом социальных отношений, реализовать свою индивидуальность в реальных социальных условиях [Подроб. об этом: 9; 11]. В теории и практике воспитания это находит свое развитие в проблематике социального воспитания [14], которое понимается нами (вслед за А. В. Мудриком) как вид воспитания, направленный на обеспечение решения задач социализации человека, которое осуществляется в воспитательной организации [11].

В современных исследованиях (М. В. Воропаев, И. Н. Теркулова, М. В. Никитин, В. А. Плешаков и др.) особое место отводится констатации усиления роли сетевых сообществ и процессов в развитии инфраструктуры воспитания [13], которые становятся значимыми носителями социальности в современном обществе. Однако обращение к сетевым проблемам зачастую связано с анализом технической (информационно-технологической) оснащенности образовательного процесса или осмыслением рисков и угроз взаимодействия человека с дополненной (альтернативной, сетевой, игровой) реальностью, что сужает возможности применения сетевого подхода в теории и практике социального воспитания. Несмотря на признание динамичности, аморфности, изменчивости социальной сети, она обладает просоциальным потенциалом, выполняя функции образования, досуга, общения, релаксации поддержки, социальной активности. К сожалению, обращение к проблеме сетевых отношений связано с оценкой негативных эффектов последствий включенности детей в сетевое (как синоним определяют: дополненное игровое, виртуальное) пространство. Но если мы признаем существование этой реальности, то должны видеть не только возможные риски, но перспективные тренды, которые востребованы уже в жизни этого поколения, в том числе с учетом сетевых отношений и взаимодействий.

Цель статьи: определение потенциала сетевого подхода для развития социального воспитания.

Методология и методы исследования: основы теории теоретико-социального воспитания как составной части социализации (А. В. Мудрик), положения сетевого подхода (теория анализа социальных сетей (SNA), реляционная социология (relational sociology) и акторно-сетевая теория (ANT)), системного подхода в воспитании (Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова).

Результаты исследования. Исследователи (И. Э. Кондракова и др.) отмечают, что первые обращения к сетевым сюжетам присутствуют в работах экономистов 1970–1980-х гг. («метод сетевого планирования»), который впоследствии был применен к процессам в образовании (Ю. А. Конаржевский). Одним из первых о сетевом взаимодействии как таковом и сетевой информированности заговорил И. Иллич, когда призывает отказывать школам в праве на монополию образования, открывая тем самым для обсуждения процессы модернизации, бюрократизации и сетевой информированности [4], а Ю. А. Адамский использует словосочетание «сетевое взаимодействие» применительно к созданию образовательной сети [12], понимая под сетью не только совокупность субъектов образовательной деятельности, но и предоставление друг другу собственных образовательных ресурсов с целью повышения результативности и качества образования друг друга [7, с. 30]. Однако активное вхождение сетевого дискурса в педагогическое пространство происходит после 2012 г., в связи с выходом Закона «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 г.), в котором закрепляется сетевая форма (ст. 15) реализации сетевых программ [19]. Заимствованная в экономике идея сетевизации отношений постепенно наполнилась и педагогическим смыслом, который вышел за пределы понимания сети как информационного или коммуникативного ресурса и заставляет задуматься о существовании сетевой или альтернативной реальности, в которой помимо досуга, коммуникации, информирования вполне развиваются и процессы образования.

На сегодняшний день использование термина «социальная сеть» применительно к педагогическим процессам происходит следующим образом.

Сетевые вопросы рассматривают как составную часть стратегических ориентиров инновационного развития образования, где сетевое взаимодействие, сетевые форматы выступают альтернативой будущего образования, что закреплено нормативных документах. Федеральным

законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определены возможности реализации образовательных программ в сетевой форме (ч.1, ст.13 и ст.15). Правительством РФ утверждена «Концепция развития дополнительного образования детей» от 4 сентября 2014 г. № 1726-р, предусматривающая вариативность содержания и форм организации образовательного процесса. Концепция подчеркивает, что проектирование и реализация программ дополнительного образования может осуществляться в сетевой форме [8].

В образовательной практике социальная сеть рассматривается в свете решения организационно-управленческих задач модернизации образовательных структур как способ объединения учреждений, организаций, совместно выполняющих общую деятельность в комплекс (например, разнообразные ресурсные центры, сетевые партнерские группы, кластеры и т. п.). Так, например, Н. С. Макарова утверждает, что перспективы дальнейшего изучения сетевого взаимодействия в педагогическом образовании связаны с дальнейшей разработкой моделей кластерного взаимодействия, учитывающих региональные особенности, потребности регионального рынка труда [10].

На уровне решения отдельных задач (в образовательном процессе) речь о сетевых программах связывается с нашим представлением о неких технологических приемах (преимущественно при содействии различных digital-ресурсов).

В свете этого необходимо отметить работу Д. В. Григорьева «Воспитание в сети событий» (2006), в которой он один из первых проводит анализ сетевой проблематики применительно к целям и задачам воспитания [3]. Обобщая результаты дискуссии о возможностях и перспективах сетевого подхода в образовании, привлекая к обсуждению идеи А. М. Цирульникова, Н. Б. Крыловой, В. И. Слободчикова, Д. И. Иванова, Т. М. Ковалевой, С. Д. Полякова и др. о смыслах образовательной сети, исследователь остается в пространстве воспитательного дискурса. Используя метафору сети для объяснения идеи воспитательного пространства, он показывает перспективность развития сетевых взаимодействий (через организацию событий) для управления этим пространством: «воспитательное пространство можно определить как динамическую *сеть событий* (*курсив наш – Т.Р.*) воспитания, в каждом из которых происходит личностно развивающая, целе- и ценностно-ориентированная встреча взрослого и ребенка, их со-бытие» [3].

Очевидно, что, говоря о сетевых практиках, следует уточнить смысловое наполнение понятия «социальная сеть». Все исследователи от-

мечают в качестве отличительных характеристик, во-первых, наличие общей взаимовыгодной цели, во-вторых, наличие узлов сети, которыми могут быть отдельные личности – лидеры, организации, объединения, структуры, от которых осуществляется дальнейшее разветвление сети и вокруг которых формируются отношения – и это третье, что делает сеть сетью: «сеть представляет собой набор отношений» [17, р. 14]. В рамках сетевого подхода сущностная характеристика социальных сетей раскрывается именно через обращение к определению устойчивых социальных связей и отношений, объединяющих находящихся в коммуникации социальных акторов (В. С. Вахштайн, Д. В. Мальцева, М. В. Ромм, Ч. Кадушин, Р. Хойслинг и др. [5; 17; 18]). Таким образом, социальную сеть можно рассматривать как совокупность формально-неформальных связей (отношений) между сетевыми акторами, которые позволяют последним в процессе сетевого взаимодействия добиваться увеличения сетевого капитала. Любая социальная сеть представляет полезность и значимость для ее участников с точки зрения повышения их адаптивного потенциала и коммуникативной компетентности, социальной устойчивости и функциональной результативности. Она – инструмент, обеспечивающий связи/отношения между социальными субъектами, направленный на достижение взаимовыгодного результата. Данное положение сетевого подхода представляется особенно актуальным для теории воспитания [15]. В теории воспитательных систем (Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова и др.) особое внимание уделяется формированию отношений, реализующихся в психологической общности школьного коллектива, что составляет ядро жизнедеятельности воспитательной организации.

При каких условиях складывается эффективная социальная практика сетевых отношений?

Прежде всего, жизнедеятельность воспитательной организации, в которой осуществляется социальное воспитание, должна быть максимально открыта для партнеров. Открытость трактуется неотъемлемой характеристикой постиндустриального, информационного общества [См., напр. 6]. Применительно к образованию в целом открытость может осуществляться на операционном («образование для всех и всегда»), институциональном (учет интересов всех участников образовательных отношений через управляющие или общественные советы, коллегиальные органы управления и т. д.) и информационном (информационный обмен между всеми участниками образовательного процесса) уровнях (Т. Н. Мерцалова). Однако наиболее важным является признание необ-

ходимости расширения методов «мягкой регламентации» воспитательного процесса, недирективности форм воспитания, прозрачности, гибкости и вариативности программ и систем воспитания. Тем самым реализуется положение теории социального воспитания о принципиальной незавершенности воспитательного процесса (А. В. Мудрик) и вероятностном характере его результатов (П. В. Степанов).

Важным представляется необходимость устремленности каждого партнера сети к обладанию ресурсным потенциалом для укрепления собственной сетевой позиции. Каждый участник сетевого взаимодействия обладает определенным накопленным капиталом (социальным, человеческим, материальным, информационным и т. д.) и предоставляет беспрепятственный доступ к нему другим участникам. При этом объемы ресурсов могут быть различными у каждого участника, но необходимым условием основной позиции в сети является готовность её участника к использованию своего ресурса для достижения общих целей, естественно, параллельно с реализацией собственных задач. Вовлеченность всех субъектов воспитательного процесса и их партнеров в общий созидательный процесс становится важным фактором создания и управления сетевым пространством. Сетевые партнеры обеспечивают возможность быстрого установления многосторонних связей между всех участников в рамках общей совместной деятельности. Это подразумевает и технические возможности, и характер взаимодействия (сетевое взаимодействие всегда открыто и не предполагает иерархических связей), и заинтересованность всех участников в установлении подобного партнерства, доверительная среда взаимодействия, сетевая культура (общие ценности, признаваемые всеми цели и средства реализации деятельности и т. д.).

Но для этого воспитательная организация (школа, детский лагерь, учреждение дополнительного образования) как партнер должна представлять интерес для прочих партнеров. С этой точки зрения сетевое партнерское взаимодействие сводится к выстраиванию отношений с ключевыми для социального развития, партнерами (родители, другие образовательные организации, педагогическое сообщество), также – добровольными помощниками (непедагоги, волонтеры, руководители детских общественных организаций), представителями детского сообщества, субкультурных общностей.

Одним из инструментов укрепления собственной позиции в партнерской сети для воспитательной организации должна стать деятельность по презентации себя в социальных сетях. Создание позитивного

имиджа, который невозможен без работы над символической, организационной культурой организации способствует ценностному самоопределению, формированию интереса укреплению доверия, со стороны общества. Для этого могут быть широко использованы способы совместного общения, досуга, привлечение СМК, социальная реклама, участие в конкурсах, проектах и пр.

Заключение. Осмысление социального воспитания сквозь призму сетевого подхода позволяет зафиксировать, что воспитательная организация, стремящаяся создать или войти в сетевое сообщество, должна обладать высоким социализирующим потенциалом, ибо лишь в этом случае она может восприниматься родителями, профессиональным сообществом в качестве интересного и перспективного субъекта/партнера.

Важным условием успешности в партнерской сети служит ареал сетевой вовлеченности образовательной организации: чем большее количество сетевых партнеров напрямую взаимодействуют с учреждением образования, тем выше его «рейтинг», т. е. уровень доверия к нему внутри профессиональной общности, тем более привлекателен он в глазах потенциальных партнеров (родителей, учащихся).

Для сетевого партнёрства актуальна идея М. Грановеттера о силе «слабых связей» т. е., неявных, опосредованных каналах информации, взаимоподдержки, эмоционального реагирования, по которым к субъекту попадают социально удалённые от него идеи, влияние или информация (удаленные доступы, неформальные контакты, группы в глобальных сетях и пр.). Именно «слабые связи» оказываются важным источником возможной социальной мобильности индивида и социальной сплочённости общности.

Формирование сетевого облика социального воспитания обладает не только методологическим, эвристическим, но - преобразующим потенциалом. Воспитательная организация, осуществляющая социальное воспитание, должна «желать» стать частью партнерской сети, которые в ситуации нестабильности выполняют и функции поддержки, стимулирования и взаимопомощи, и уметь входить в такие сети или создавать их вокруг себя.

Исследование выполнено при поддержке РФФИ.

Проект № 19-013-00208.

Библиографический список

1. Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. С. 1. [Электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 03.11.2020).

2. Грановеттер М. Сила слабых связей // *Экономическая социология*. 2009. Т. 10. № 4. С. 31–51.
3. Григорьев Д. В. Воспитание в сети событий // *Воспитательная работа в школе*. 2006. № 6. С. 49–58.
4. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир = *Deschoolin Society* (1971). М.: Просвещение, 2006.
5. *Инновационный вуз: сетевая перспектива в партнерских сообществах: монография / под общ. ред. М. В. Ромма, Р. А. Заякиной*. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2018.
6. Ковалева Т. М. Реализация принципа открытости при построении и применении образовательных технологий // *Инновационный потенциал дидактических исследований*. 2016. № 1. С.63–71.
7. Кондракова И. Э. Сетевое взаимодействие: механизмы реализации образовательной политики // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2013. № 3. С. 29–32.
8. Концепция развития дополнительного образования детей [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf> (дата обращения: 06.11.2020).
9. Леонтьев Д. А. Социальное и транссоциальное в личности // *Константа в неопределенном и меняющемся мире: маленькая психологическая серенада к юбилею Г. М. Андреевой*. М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2009. С. 198–216.
10. Макарова Н. С. Исследование сетевого взаимодействия в педагогическом образовании: результаты и перспективы направления поиска // *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2015. № 3(7) С. 110–113.
11. Мудрик А. В. Социальное воспитание в воспитательных организациях // *Вопросы воспитания*. 2010. № 4. С. 38–43.
12. Организация сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, принимающих участие в конкурсе на государственную поддержку / Под ред. Адамского А. И. М.: Эврика, 2006.
13. Плешаков В. А. Киберсоциализация человека: от HOMO SAPIENSa до «HOMO CYBERUSa»? // *Вопросы воспитания*. 2010. № 1(2). С. 92–97.
14. Ромм Т. А. Социальное воспитание- концепт педагогики // *Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова*. Вып. 8. Екатеринбург, 2015. С. 310–322.
15. Ромм М. В. Ромм Т. А. Сетевые горизонты теории воспитательных систем // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2018. Т.1. № 4 (52). С. 54–66.
16. Селиванова Н. Л. Возможные направления изменения воспитания в современной социальной ситуации // *Вопросы воспитания*. 2015. № 1 (22). С. 54–61.
17. Kadushin Ch. *Understanding social networks: theories, concepts and findings*. NY, Oxford University Press, 2012.
18. *Oxford English Dictionary*. 2nd edition. NY, Oxford University Press, 1989.
19. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_

LAW_140174/499cc91f8e852d6839d4de3b173bb4953a33419c (дата обращения 04.11.2020).

20. Функциональная грамотность: глобальные компетенции. Отчет по результатам международного исследования PISA-2018. М., 2020 // [Электронный ресурс]. URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%9C%D0%A1%D0%98/%D0%93%D0%9A%20PISA-2018_.pdf (дата обращения: 04.11.2020).

УДК 159.923

Сафонов Андрей Геннадьевич

Старший преподаватель кафедры теории и методики воспитательных систем Института культуры и молодежной политики, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ В УСЛОВИЯХ ВИРТУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье затрагиваются вопросы особенностей влияния современных информационно-коммуникативных технологий на процессы развития и формирования личности. Затрагиваются проблемы изменений в человеческой психике под воздействием виртуализации действительности, и, как следствие, коррекция значений качеств зрелой личности, опасности распространения инфантилизма как основной содержательной характеристики современного человека. *Цель:* объяснение сущности процессов взаимодействия и взаимовлияния современных информационных технологий на человека, их роль в процессах формирования и развития личности.

Ключевые слова: техногенез, виртуализация действительности, психика, зрелая личность, социально безопасный тип личности, ответственность.

Safonov Andrey Gennadievich

Senior Lecturer, Department of Theory and Methodology of Educational Systems, Institute of Culture and Youth Policy, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

PERSONALITY FORMATION IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE IN THE CONDITIONS OF EDUCATION VIRTUALIZATION

The article discusses the peculiarities of the influence of modern information and communication technologies on the processes of development and personality

formation. The problems of changes in the human psyche under the influence of virtualization of reality are affected, and, as a result, the correction of the meanings of the qualities of the mature personality, the danger of the spread of infantilism as the main meaningful characteristic of modern man. *The goal:* to explain the essence of the processes of interaction and interaction of modern information technologies on the person, their role in the processes of formation and development of the individual.

Keywords: man-madness, virtualization of reality, psyche, mature personality, socially safe personality type, responsibility.

Произошедшие трансформационные процессы ресурсов социального развития естественным образом изменили содержание и значение воспитательно-образовательных ландшафтов современности. Технологизация, утвердив свое доминирование ролью и особенностями виртуализации над содержанием жизнедеятельности людей, закрепила необратимость своей сферы, приобретая принципиальное значение для осмысления современного положения человечества. Рост объемов информационных полей привел к неизбежным коренным изменениям в экономической, политической, социокультурной и иных сферах человеческой жизни. Появление новых знаний привело к возникновению их новых форм существования, что, в свою очередь, требует иных способов их получения и усвоения. Кроме того, виртуализация, как доминирующая форма взаимодействия между людьми, неизбежно приводит к созданию новых ценностных ориентаций и формированию иных ценностных систем человеческих отношений.

Особую роль здесь приобретают массовые коммуникации, обеспечивающие состояние постоянного информационного взрыва в условиях ценностной многовекторности при отсутствии более или менее внятных систем идеологических координат. Это неминуемо влечет субъективизацию представлений индивидом о себе и о других, обособляя его внутренний мир и личные интересы от социума, что приводит к ослаблению социального контроля за его поведением.

Проблемами образования, воспитания и развития личности в условиях технологической трансформации общества занимаются многие ученые и практики современности. Так Д. В. Иванов в своей публикации высказывает точку зрения о принципиальном значении изучения роли виртуализации как основной в понимании процессов, происходящих в современном мире [2]. Подобная проблематика также описывается в работах И. Г. Борисенко [1], В. П. Овечкина [7], В. Л. Силаевой [8].

При этом актуализируется опыт классиков педагогической деятельности в осмыслении условий формирования личности. Например,

известный всем А. С. Макаренко [6] в своих трудах формирует представление о процессах и условиях формирования на бессознательном уровне опосредованных представлений об ответственности за свои действия, необратимости поступков и ценностях взаимоотношения между людьми.

Современные условия жизнедеятельности человека таковы, что требуют от него максимальных усилий для того, чтобы успевать приспосабливаться к постоянно изменяющимся условиям окружающего мира. Высокая скорость и частота поведенческих реакций индивида на изменения в современной социальной среде не позволяют ему адекватно и своевременно реагировать на эти изменения, опираясь на личный и эволюционный опыт жизнедеятельности предыдущих поколений. Человек все чаще оказывается в ситуациях, когда у него нет возможностей оставаться человеком в привычном гуманитарном понимании этого слова.

Антропогенные основы эволюционного развития человечества все больше уступают техногенному содержанию, что приводит к поведенческому кризису, как отдельного человека, так и цивилизации в целом. Старые, устоявшиеся веками нормы поведения человека и социума, перестают работать, а новые формы еще не созрели, при этом уже приобрели фактор доминирования над старыми моделями взаимодействия между людьми.

Техногенное содержание процесса воспитания, усиливает свою первичность в формировании образцов действий индивида и его образа жизни в целом, переиначивая прежние схемы поведения человека. Если раньше носителями социальных норм и морали были семья и общество, то в условиях виртуализации отношений между людьми, даже не сама информация, а непосредственное информационное давление формирует новые атрибуты человеческого существования.

Статус человеческих переживаний снижен, ослабляется способность личности воспринимать нюансы взаимодействия и взаимоотношений. Взрослая глупость стирает память опыта переживаний предыдущих поколений. Когнитивная сфера жизнедеятельности личности сужена до интеллектуальных рефлексов и бытовых привычек. Тем самым упрощается образ жизни личности со всеми последствиями при формировании ее образа мышления. Первоначальные природные явления психики – психические процессы индивида – подвергаются жесткому ограничению техногенным воздействием. Так, например, современный человек утрачивает практическую способность производить «счет

в уме» и не способен понять переживания другого человека, которые имеют даже внешние формальные проявления.

Современные условия воспитания усиливают фактор стихийности в формировании эмоционально-волевой сферы личности. Дисбаланс стихийности и целенаправленности в процессе воспитания приводит к упрощению структуры необходимых качественных характеристик личности, что, в конечном итоге ведет к снижению уровня моральной чувствительности и ограничивает нравственные способности индивида. К примеру, упрямство, как свойство индивида, отождествляется с такой качественной характеристикой личности как «настойчивость», которая является результатом воспитательного воздействия, а не врожденным свойством психики.

Способность сознательно управлять своими переживаниями внутренних желаний и потребностей и подчинять их самостоятельным осознанным внешним действиям формирует внутриличностное противоречие, выраженное в стремлении согласовать свои субъективные представления о самом себе с объективными результатами своих внешних действий. Доминирующие переживания такого свойства усиливают опасность отказа от совершения реальных волевых усилий, которые приводят к действительным трудовым, а не мнимым желаемым результатам. Незрелость эмоционально-волевой сферы личности усиливает хаотичность «срабатывания» психических процессов, ей становится сложно управлять своим поведением, вследствие чего, происходит усиление биологической природы человека над его социальной природой. Материальные потребности возобладают над духовными потребностями человека.

Происходит «смещение» переживаний: с одной стороны, осознания личностью себя, как индивидуальности, с другой стороны, с восприятием реального самоотражения в социуме. Как результат формируется неосознанное внутреннее стремление к приятному самоощущению, переживанию наслаждения от использования внешнего посредничества в решении личных проблем, что является пусковым механизмом для формирования таких личностных качеств, как тщеславие, самоуверенность и многих других, приводящих к образованию предпосылок девиантного поведения.

Современные внешние условия, расширяющие возможности пространства и закрепления социальной незрелости личности, усиливают трудности процесса ее взросления. Реальность такова, что в своем проявлении личность теряет способность к объективной самоидентификации

фикации, принятии на себе ответственности за свое поведение, проявлению установок на формирование личностных потребностей и, в целом, в реализации своих качеств, как индивидуальности.

На первый план выступают представления социума о личности по принципу «кто ты?», которые подразумевают саморекламу и переживаемый ею образ набора личностных компетенций и компетентности в целом. Все меньше принимается во внимание принцип «какой ты?». Формальные способности личности, закрепленные соответствующим образом, не требуют качественной оценки ее поведения и объективных результатов деятельности. Тем более техногенизация жизнедеятельности социума, ограничивая возможности реализации природных потенциалов личности к естественному самостоятельному проявлению своих способностей в реальности, изобретает все больше «посредников», в виде всевозможных гаджетов, замещающих настоящие эмоции, чувства, когнитивные способности личности на виртуальные аналоги, которые, вполне могут стимулироваться и управляться извне.

Социальные нормы, регулирующие взаимоотношения людей внутри сообществ и поэтому удерживающие общественную систему в состоянии жизнеспособного равновесия в условиях информационно-потребительского общества, подверглись индивидуализации и «частнотизации» в вопросах морали и нравственности. Теперь субъект имеет возможность самостоятельно, опираясь на личный незрелый опыт, определять их границы и содержание.

Облегчается внедрение поведенческих норм, не достигших уровня морали исторического опыта человечества в целом. В результате закрепляется иерархия ценностей, при которой усилия человека направлены на достижение социального положения, обеспечивающего доступ к распоряжению материальными ресурсами общества и властным структурам государства. Эти условия выступают решающим фактором в процессе профессионального самоопределения молодого человека и исключают возможности формирования социально безопасного типа личности.

Социально-безопасный тип личности можно описать следующими характерными чертами:

- ориентированность на коллективистскую, а не формально-групповую мотивацию в своей жизнедеятельности;
- способность осознанно брать ответственность на себя;
- умение искренне сопереживать и гармонично общаться;

наличие навыков зрелого переживания мнимых угроз, мелочей и неудобств личной жизни.

Социально безопасный тип личности, являясь носителем высоко-развитых духовных навыков, умений и личностных качеств, становится «белой вороной», поскольку резко выделяется из сообщества и рассматривается большинством представителей современного социума как идентификатор – носитель устаревших взглядов на жизнь, «лузер» и т. д.

Вместе с тем «Для формирования социально безопасного типа личности нужно вооружать людей подлинно научными знаниями ... навыками положительного взаимодействия и саморазвития ... самореализации индивидуальных возможностей безопасного существования для себя и других людей» [5, с. 493].

Изменившиеся представления о достоинствах и недостатках у современной личности усиливают доминирование субъективно-нормативного подхода к восприятию и оценке ее качественных характеристик. С начала девяностых годов прошлого века в стране подверглись осмеянию и остракизму такие представления о духовности личности, как, например, стыд, совесть, ответственность, моральность и прочие, отнесенные, к так называемому, «идеологическому мусору». Денотации понятий «ответственность», «творчество» были оттеснены от конкретного понимания сущности этих социально-психологических явлений общими представлениями о современной личности, такими ее характеристиками, как «креативность», «предприимчивость», «успешность», «карьера» и прочее.

Современные условия взросления молодежи жестко ограничивают возможности для самостоятельного приобретения естественного личного опыта переживаний, что искажает логику формирования и социального развития личности от уровня биологического индивида до уровня индивидуальности и достижения ею состояния социально безопасного типа личности.

Разрыв между внутренними переживаниями человека и его виртуально-реальными условиями жизнедеятельности усиливает его желания реализации личных потребностей в условиях облегчения получения наслаждения от жизни, которые должны предоставляться ему без необходимых на то личных естественных затрат и усилий к труду и личностному росту. Субъект перестает ощущать, понимать и ценить достижения переживаний своих собственных состояний удовольствия как результата собственных же трудовых усилий, личного вклада в конкретное

дело, вне зависимости от его частного или общественного характера. Доминированное стремление вкладывать меньше усилий в выполнение групповых задач становится оправданным в условиях затрудненности организации контроля и оценки вклада и ответственности каждого отдельного члена группы в окончательный результат. В таких условиях, как правило, формируется личность паразитирующей направленности.

Стремление к наслаждению становится главным мотивирующим фактором, направленным на усиление личного положительного самочувствия за счет использования «посредников» при взаимодействии личности с окружающей реальностью. Эти «посредники» ослабляют осознание ответственности личности за использование собственных и привлеченных ресурсов. Инфантильная личность, не осознающая влияние таких посредников, с одной стороны, но свободно владеющая ими с другой, стремится сохранять себя в зоне комфорта и спокойствия, что не только ограничивает ее естественное развитие, но и «консервирует» формирование самой этой личности.

Объективная реальность начинает восприниматься как враждебная агрессивная среда, угрожающая ее комфортному состоянию, и стимулирует страхи, формируя агрессивные состояния. Узкое когнитивное пространство в результате ограничивает возможности перцептивного поведения и формирует привычку довольствоваться внутренним пространством личности, наполненным субъективными образами и представлениями о реальности. В результате понятийный аппарат человека приобретает поверхностный и ригидный характер.

Человеку всегда сложно делать выбор, потому что, в любом случае, это столкновение двух внутренних переживаний: переживание личной свободы и переживание масштабов своей ответственности. В этом столкновении запускается процесс «осознания себя в ситуации». Свобода, переживание которой реализуется в ощущениях вседозволенности, формирует регрессивное состояние личности. Переживания же, реализующиеся в ощущениях возможности понимать свой выбор и личную ответственность за него, формирует состояние свободы. Опыт подобных переживаний очень важен в процессе личностного самоопределения характерного для периода ранней юности и не только.

На всем протяжении человеческого существования быть ответственным означало: во-первых, бескомпромиссно соотносить себя с проблемой и ее решением; во-вторых, доверять себе и быть уверенным в собственных силах; в-третьих, понимать и быть готовым в настоящем времени принять будущие успешные или неуспешные результаты

своих действий; в-четвертых, проявлять способность, вне зависимости от оценки социума, не отказываться от любых результатов своих действий.

Приспосабливаясь к новым условиям через механизмы личной ответственности, зрелый человек сам себе создает возможность самосовершенствования и саморазвития, обеспечивающую восхождение к социальной зрелости, которую можно понимать как «...устойчивое состояние личности, характеризующееся целостностью, предсказуемостью, социальной направленностью поведения во всех сферах жизнедеятельности» [4, с. 177].

К характерным признакам зрелой личности можно отнести следующие способности:

- понимать особенности ситуации и адаптироваться к этим особенностям, не разрушая основы окружающей среды;
- совершать конкретные действия в рамках реальных дел;
- применять знания, умения и совершенствовать свой опыт в практической деятельности;
- действовать самостоятельно, приобретая личную независимость на основании собственной ответственности;
- формировать и развивать личные потребности в процессе реализации самостоятельных действий, как успешных, так и неуспешных;
- испытывать удовольствие от своих трудовых усилий, формирующих основу ее индивидуальной системы мировоззрения;
- совершенствовать возможность принимать решения на основе оценки реальных фактов реальной жизни;
- обеспечивать свое достоинство, защищая, в первую очередь, свои обязанности, и как следствие по их исполнению, свои права;
- сохранять свое физическое и духовное здоровье.

К признакам же незрелой личности можно отнести следующие особенности ее способностей:

- стремление манипулировать другими людьми, приспособливая их достоинства и недостатки к своим индивидуальным особенностям с целью получения выгоды от этого взаимодействия;
- нежелание и неспособность учитывать особенность ситуации и, как следствие, действие с позиций личной выгоды в ущерб окружающей среде, в широком смысле этого понятия;
- неумение, а, потому, нежелание, совершать реальные конкретные дела, приводящее к копированию результатов трудовых усилий зрелых

личностей, что способствует присвоению чужих потребностей, переживаемых по форме, а не по содержанию;

– стремление к накоплению знаний без опыта их переживания в реальной жизни не развивает понятийный аппарат личности и приводит к состоянию «знаю, но не умею». В результате такая личность ориентирована, в первую очередь, на критику, претендуя на «экспертную оценку» мнений, суждений, точек зрения и даже личностных переживаний других людей, но не себя.

– принятие решений, в первую очередь, на основе желаний и представлений о собственной выгоде без учета реальных условий и интересов других людей. Только потом, по мере реализации такого решения, инфантильный индивид начинает подгонять объективные факты под его субъективные представления о результатах.

Обобщая изложенное, можно зафиксировать следующее.

Процесс развития человеческой цивилизации достиг закономерного уровня противоречий между антропогенной и техногенной сущностью.

Механизмы, машины, техника и технологии, которые раньше служили человеку инструментом, обеспечивающим прогресс в развитии цивилизации, сегодня начали представлять угрозу гуманитарному содержанию человеческой сущности. Облегчая человеку его существование, заменяя при этом его биологические, физиологические и психические функции, современные технологии все больше и больше оказывают ему «медвежью услугу», лишая возможности нынешние поколения реализовывать природную психологическую самостоятельность, подменяя естественные усилия индивида виртуальной имитацией в достижении результатов при помощи современных все более совершенствующихся технологий.

В современных условиях воспитания затруднена возможность формирования зрелой личности, в объемах содержания ранее достигнутого цивилизацией.

Возрастающая степень виртуализации приводит к угасанию достигнутых цивилизацией уровней развития психических процессов и состояний человека, что, в свою очередь, способствует регрессу гуманитарных основ личности и общества в целом.

Обозначенные проблемы требуют более тщательного изучения и своевременного практического решения в условиях современных социальных процессов.

Библиографический список

1. Борисенко И. Г. Виртуализация отечественного образовательного пространства: социально-философский анализ: автореф. дисс. ... канд. филос. наук (социальная философия). Красноярск. 2016.
2. Иванов Д. В. Виртуализация общества. СПб: Питер, 2000.
3. Кнорринг В. И. Социальное управление. Государство, коллектив, личность. М.: Экзамен, 2008.
4. Кон И. С. Междисциплинарные исследования. Социология. Психология. Сексология. Антропология. Ростов: Феникс, 2006.
5. Крысько В. Г. Социальная психология. Минск: Харвест, 2004.
6. Макаренко А. С. Сочинения в 7 т. Ин-т теории и истории педагогики АПН РСФСР. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. Т. 5.
7. Овечкин В. П. Образование в условиях изменяющейся культурно-технологической среды // Педагогика. 2005. № 10. С. 18–28.
8. Силаева В. Л. Подмена реальности как социокультурный механизм виртуализации общества: дисс. ... канд. филос. наук. М., 2004.
9. Собчик Л. Н. Психодигностика в профессиональном и кадровом отборе. СПб: Речь, 2018.

УДК 37.013

Тараканов Антон Вениаминович

Кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии и педагогики, Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия

**ВОСПИТАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО:
СИСТЕМНО-СЕТЕВОЙ ПОДХОД**

Проблема и цель. В статье рассматривается проблема педагогического творчества, погруженная в контекст воспитания личности в современных условиях. С позиций системно-сетевых подходов описаны те возможные корреляты, при помощи которых формируется представление об образе творчески-ориентированной личности участника воспитательного процесса (как педагога, так и воспитанника), способной к гибкому принятию решений и системной адаптации. *Цель статьи* – описать системно-сетевые корреляты педагогического творчества, преломленные через призму целей и задач современного воспитания. *Методология.* Методология статьи строится на принципах системного и сетевого подходов, реализуемых через теорию «бутстрапа» J. Chew, позволяющую вывести образовательный и воспитательный дискурс из рамок иерархичности и причинно-следственной обусловленности в русло сетевой многоаспектности и взаимообусловленности. Также задействована концепция обратной связи G. Veutson, реализуемой через феномен самообучающегося поведения. Основные принципы системно-сетевых подходов применены к анализу проблем

воспитания и педагогического творчества, компоненты которого представлены как единая самонастраивающаяся сеть. В заключении указывается, что современный воспитательный процесс построен на творческой активности всех его субъектов и представляет собой динамический обмен и самонастройку психических элементов через систему нелинейных положительных и отрицательных связей.

Ключевые слова: воспитание, педагогическое творчество, сетевой подход, сетевые корреляты.

Tarakanov Anton Veniaminovich

Candidate of psychological Sciences, head of the Department of psychology and pedagogy, Novosibirsk state technical University, Novosibirsk, Russia

UPBRINGING AND PEDAGOGICAL CREATIVITY: A SYSTEM-NETWORK APPROACH

Problem and goal. The article deals with the problem of pedagogical creativity, immersed in the context of personal upbringing in modern conditions. From the point of view of the system-network approach, the possible correlates are described, which help to form an idea of the image of a creatively orient personality of a participant in the educational process (both a teacher and a pupil), capable of flexible decision-making and system adaptation. *The purpose* of the article is to describe the system-network correlates of pedagogical creativity, refracted through the prism of goals and objectives of modern upbringing. *Methodology.* The methodology of the article builds on the principles of system and network approaches implemented through the theory of the “bootstrap” J. Chew, allowing you to educational discourse from a framework of hierarchy and causal conditionality in the direction of network complexity and interdependence. The concept of G. Beytson feedback, implemented through the phenomenon of self-learning behavior, is also involved. The main principles of the system-network approach are appl to the analysis of problems of upbringing and pedagogical creativity, the components of which are present as a single self-adjusting network. In conclusion, it is indicat that the modern educational process is building on the creative activity of all its subjects and is a dynamic exchange and self-adjustment of mental elements through a system of nonlinear positive and negative connections.

Keywords: upbringing, pedagogical creativity, network approach, network correlates.

Вопросы педагогического творчества рассматриваются в педагогике и смежных науках, в частности в педагогической психологии, довольно давно. В педагогических словарях [9] можно встретить устоявшееся определение педагогического творчества как выработки и воплощения

нестандартных педагогических решений в постоянно меняющихся условиях образовательного и воспитательного процесса.

Однако современный мир с его особой динамикой развития ставит перед личностью сверхтребования к адаптации, творческому самопроявлению, а также общей психологической гибкости. Очевидно, что классический подход к воспитанию претерпевает ряд изменений, выражающихся в коррекции как его содержания, так и самой структуры. Одним из существенных моментов его преобразования является внесение выраженного творческого компонента в деятельность педагога и нелинейный сетевой характер педагогических требований. При этом необходимым становится переосмысление и преодоление принципа объектности и выход в парадигму субъект-субъектных отношений, позволяющую реализовывать ключевые принципы сетевого подхода.

На творческий характер педагогической деятельности обращали внимание, пожалуй, все выдающиеся педагоги и психологи, как прошлых веков, так и современности: И. Г. Песталоцци, А. Дистервег, К. Д. Ушинский, П. П. Блонский, П. Ф. Каптерев, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Л. С. Выготский, М. М. Кашапов, В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, и др. При этом одна часть исследователей рассматривали педагогическое творчество исключительно как высший уровень мастерства и технологичности в освоении педагогической профессии, а другая часть – как эквивалент искусства и проявления таланта в сфере профессиональной деятельности [7; 10]. П. Ф. Каптерев говорил о том, что педагогу необходимо научиться быть «художником», выработать личностное отношение к существующим формам, методам и методикам обучения, по необходимости видоизменять, совершенствовать их. При этом ведущим чувством педагога в его творческом совершенствовании педагогического процесса должно быть чувство свободы [7]. По большому счету, множество критериев сближает педагогическую деятельность и искусство: стремление к созиданию нового, вдохновение, озарение, интуиция, катарсические и инсайтные переживания, артистичность и т. п. Именно в педагогическом творчестве раскрывается потенциал личности учителя и воспитателя.

Л. С. Выготский, говоря о необходимости творческих решений в педагогической деятельности, указывал на то, что творчески-ориентированный педагог тем самым преодолевает состояния «футляра», как приверженности догматам и стереотипам и становится на путь «вдохновленной педагогической деятельности» [2].

М. М. Кашапов применяет к характеристике творческой деятельности педагога понятие «надситуативности», говоря о том, что для профессионалов с надситуативным мышлением свойственны высокий уровень самоанализа, активизация собственных потенциальных возможностей и ресурсов, высокая критичность в оценке собственной деятельности [8].

В психолого-педагогической науке выделяют как психологию, так и педагогику творчества [12]. И если психология творчества является областью знаний, изучающей психологические механизмы созидания человеком нового, оригинального, полезного в различных сферах деятельности, вскрывающей психологическую природу интуиции, воображения, творческой активности, то педагогика творчества является областью, изучающей сам процесс создания инновационных педагогических систем, технологий, методов и средств, направленных на развитие личности педагога и учащегося (воспитанника) [12].

Современная интегративная теория творчества рассматривает данный процесс как деятельность, порождающую новое (как в предметном, так и в ментальном мире) на основе реорганизации имеющегося опыта и формирования новых комбинаций знаний, умений, продуктов. При этом основными критериями творчества являются критерии новизны и эстетической/социальной значимости [1; 11]. Для педагогического творчества наиболее характерными критериями будут являться новизна и полезность создаваемого продукта для решения задач обучения, воспитания и развития. При этом можно выделить несколько уровней, на которых данные задачи могут решаться:

- обнаружение, открытие идей, способных преобразовать педагогическую действительность;
- разработка и внедрение новых элементов педагогических технологий;
- педагогическое рационализаторство (совершенствование отдельных элементов педагогического процесса) [6].

Существует ряд ситуаций, в которых педагогическое творчество необходимо: выявление нестандартных педагогических проблемных ситуаций, разработка новых форм педагогической деятельности, методов, средств и приемов, модернизация содержания педагогической деятельности, педагогическое импровизирование и т. п. [6].

Следует отметить, что специфичны сами предмет и инструмент педагогического творчества. В первом случае – это формирующаяся личность учащегося/воспитуемого, а во втором – творческая личность само-

го учителя/воспитателя. Н. Д. Никандров и В. А. Кан-Калик выделяют три сферы творческой деятельности учителя: методическое творчество, коммуникативное творчество (взаимодействие с детьми), творческое самовоспитание [6]. При этом методическое творчество связано с анализом и рефлексией актуальных педагогических ситуаций, включает в себя конструирование тех или иных методических моделей и систем; коммуникативное творчество выражается в построении педагогически корректного и свободного общения с воспитанниками, позволяющего им свободно реализовывать свою индивидуальность; а творческое самовоспитание предполагает определение своих творческих качеств и их дальнейшее системное развитие.

Многообразие педагогических ситуаций, их неоднозначность требуют вариативности в анализе и разрешении вытекающих из них задач. Вместе с тем, каждый из данных уровней предполагает определенную степень интервенции в ту или иную устоявшуюся педагогическую систему и, как правило, соответствующую ей степень сопротивления данной системы. При этом сопротивление новшествам имеет, как правило, два уровня - социальный и индивидуально-психологический. И если сопротивления социального уровня имеют довольно четкий, выработанный веками алгоритм их преодоления, то сопротивления, обусловленные индивидуально-психологическими особенностями самих педагогов (ригидность, стереотипность мышления и т. п.) преодолеваются довольно сложно. Здесь и возникает вопрос о психологических коррелятах или предикторах, обеспечивающих свободное течение творческого процесса в деятельности педагога. И их структура не может быть линейной или иерархической, как правило, они образуют сложно организованную сеть, все элементы которой находятся в отношениях взаимоопределения.

Сетевой подход предполагает, что сочетание различных элементов сети (в нашем случае, психологических свойств и качеств личности) может быть представлено не столько в структурно-вертикальном отношении, предполагающем строгую иерархизированность элементов, сколько в горизонтально-сетевом, наилучшим образом описанным в современной психолого-педагогической науке через теорию «бутстрапа» J. Chew (от англ. bootstrap – самонастройка, самосогласование) [5], т. е., как динамической паутины взаимосвязанных событий (элементов), где свойство любой части вытекает из свойств других частей, а общая их согласованность определяет структуру всей сети и позволяет уйти от дискурса причинно-следственной обусловленности психических элементов.

Наиболее показательным в данном аспекте является процесс воспитания. Часто воспитание понимают как передачу общественно-исторического опыта из поколения в поколение [4]. При этом сущность рассматриваемого процесса выражается в попытках так называемого преобразовательного влияния воспитателя на воспитуемого, в практико-преобразующей деятельности, направленная на изменение его психического состояния, мировоззрения, суждений, сознания в целом, личностных особенностей и ценностных ориентаций.

Как правило, под целями воспитания понимают ожидаемые изменения в человеке (или группе людей), осуществленные под воздействием специально подготовленных и планомерно проведенных воспитательных акций, и действий. А критериями воспитанности человека считают степень усвоения им культурных ценностей, степень ориентации в правилах, нормах, идеалах и ценностях общества, мера руководства ими в поступках или действиях, а также приобретенные личностные качества и их иерархию в структуре личности [4].

При этом каждая воспитательная система несет в себе отпечаток времени и социально-политического строя, характера общественных отношений, соответственно, так или иначе, ориентируется на задаваемые обществом установки и ожидания. В связи с этим возникает вопрос: а могут ли постулаты классической теории воспитания быть безоговорочно перенесены на процесс воспитания личности, растущей и развивающейся в современных условиях?

В свете современных концепций, основной целью воспитания становится формирование адаптивной, гуманистически ориентированной личности, способной творчески себя реализовывать [3]. При этом как воспитатель, так и воспитуемый, выступают в роли субъектов рассматриваемого процесса. И именно субъект-субъектный характер их отношений определяет для воспитуемого возможность свободно самоопределяться и гибко адаптироваться к существующим культурно-историческим условиям. Данную ситуацию можно назвать ситуацией воспитания творческой личности, где основным условием становится не только и не столько социально-исторический контекст, сколько творческие качества самого педагога.

Системно-сетевое представление о личностных качествах творческого педагога-воспитателя включает в себя свойства и качества, сгруппированные в соответствующих психических сферах.

В когнитивной сфере это внимание и наблюдательность, сформированность и развитость абстрактно-аналитического и критического

мышления, обеспечивающие в свою очередь высокую рефлексивность, развитая педагогическая интуиция, высокий уровень вербальной/невербальной креативности, тесно связанных с исследовательскими навыками и умениями (исследовательски подходить к анализу учебно-воспитательных ситуаций), богатое воображение. Понятие творческой оригинальности и творческой индивидуальности в когнитивной сфере раскрывается как наличие интеллектуально-творческой инициативы, выраженных интеллектуальных способностей, широте и глубине знаний, чуткости к противоречиям, склонности к творческому сомнению, информационном голоде.

К когнитивным способностям творческого педагога предъявляется, пожалуй, наиболее всего требований. Это также способность замечать противоречия и формулировать альтернативные решения, стремление избегать поверхностных формулировок, умение вникнуть в проблему и увидеть перспективу её решения, а также легкость ассоциирования (способность к быстрому мысленному переключению, мысленной игре образами). Это и особая готовность памяти (упорядоченность, динамичность и систематизированность знаний, способность к обобщению и отбрасыванию несущественного).

В эмоционально-волевой сфере это выраженная инициативность, настойчивость в отстаивании своего мнения, целеустремленность, развитая эмоциональная культура, выраженная эмпатия. Творческого педагога отличает способность заинтересовываться, увлекаться и вдохновляться, развитое чувство юмора.

В сфере мотивации – это потребность в профессиональном самовоспитании, в творческом взаимодействии с учащимися, выраженность мотивов саморазвития, инструментальное отношение к использованию педагогической власти.

В сфере социальных отношений это организаторские способности, готовность к риску, умение находить и ставить широкий спектр коммуникативных задач и средств мобилизации межличностного взаимодействия учащихся/воспитанников, создание новых форм общения между ними.

В сфере Я-концепции выделяется самостоятельность суждений и выводов, самобытность, осознание себя в качестве творческой индивидуальности.

В данном аспекте процесс воспитания может быть описан и представлен как творческое самосогласование приобретаемых элементов психической системы (различных когний, волевых качеств и свойств,

ценностей и смыслов), ориентированное на задачу адаптации и саморазвития. Данный процесс является многоплановым, обладает существенной нелинейностью (многообразием обратных связей) по всем направлениям и не имеет единого управляющего центра.

Существенной характеристикой сети является её способность к самоорганизации, самосохранению и самовосстановлению. G. Beytson представляет концепцию обратной связи, реализуемой через феномен самообучающегося поведения [5], согласно которой отрицательные связи обеспечивают организационную устойчивость системы, а положительные – «раскачивают» её, приводят в состояние неустойчивого равновесия, тем самым обеспечивают возможность для творческого развития, перехода на новые уровни организации.

В итоге процесс воспитания организует личностные качества и свойства, как педагога, так и воспитанника в единую сеть, где все элементы, так или иначе, определяют друг друга. В данном процессе становится невозможным формировать какие-либо свойства или качества автономно, изолированно, а только в их тесной взаимосвязи. Так, например, формирование самостоятельности и самобытности в сфере Я-концепции будет неразрывно положительно связано с готовностью к риску, целеустремленностью, креативностью, а также способностью к обобщению и отбрасыванию несущественного в мотивационной, волевой и когнитивной сферах; и отрицательно связано с общей психической ригидностью и шаблонностью мышления.

Подобная «раскачка» системы за счет образования новых положительных связей и «отфильтровки» свойств и качеств, вышедших в отрицательные связи, как раз и будет приводить к образованию устойчивого конгломерата самобытности – креативности – целеустремленности в личности воспитуемого, но только тогда, когда данный конгломерат представлен и в личности и воспитательных интенциях самого педагога.

Выводы. Таким образом, современный воспитательный процесс не мыслим без активизации творческого начала как педагога, так и воспитанника, выступающих в качестве его субъектов. При этом сам процесс превращается в динамический обмен и самонастройку психических элементов через систему положительных и отрицательных связей, которые имеют преимущественно нелинейный характер и не могут быть однозначно иерархизированы. Их сила и направленность могут меняться, ослабевать или усиливаться в зависимости от конкретных культурно-исторических обстоятельств и факторов самого воспитатель-

ного процесса, высвечивая в профиле личности те или иные, востребованные для адаптации и саморазвития черты, свойства и качества.

Статья подготовлена при поддержке Гранта РФФИ.

Проект № 19-013-00208.

Библиографический список

1. Богоявленская Д. Б. Парадоксы современной психологии творчества // Международный конгресс по креативности и психологии искусства. Пермь: 2005. С. 50–52.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.
3. Голованова Н. Ф. Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике // Педагогика. 2007. № 10. С. 38–47.
4. Загвязинский В. И., Емельянова И. Н. Теория обучения и воспитания. М.: Юрайт, 2018.
5. Зеленкова Т. В. О сетевой парадигме в психологии // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. № 1. С. 18–28.
6. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. М.: Педагогика, 1990.
7. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982.
8. Кашапов М. М. Психология творческого мышления профессионала. М.: ПЕРСЭ, 2006.
9. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000.
10. Макаренко А. С. О воспитании. М.: Политиздат, 1988.
11. Торшина К. А. Современные исследования проблемы творчества в зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1998. № 4. С. 123–132.
12. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика. М.: Академия, 2010.

УДК 370.186

Щелина Тамара Тимофеевна

Доктор педагогических наук, декан психолого-педагогического факультета, заведующая кафедрой общей педагогики и педагогики профессионального образования, Нижегородский государственный университет (Арзамасский филиал), Арзамас, Россия

ПРОБЛЕМЫ И РИСКИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ТОТАЛЬНОЙ «ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

Проблема и цель. В статье актуализируется проблема влияния внедрения цифровых технологий на содержание, организационно-технологическое обе-

спечение и результат социального воспитания в системе современного образования. *Цель статьи* – выявить и дать анализ проблем и возможных рисков социального воспитания в контексте тотальной «цифровизации образования». *Методология.* Исследование проводилось на основе идей и концептуальных положений, разработанных в научной школе Л. И. Новиковой «Системный подход к воспитанию и социализации детей и молодежи». Согласно системному подходу, воспитание, с одной стороны, рассматривается как целенаправленно управляемый, а, с другой, – как саморегулируемый процесс. Процесс и результат воспитания обусловлены наличием у педагога личностно-профессиональной позиции воспитателя, гуманизацией взаимоотношений детей и взрослых. Развитие личности ребенка опосредовано детским коллективом, представляющим собой единство организации и психологической общности. Эффективный механизм воспитания в школе – это ее воспитательная система, важнейшими характеристиками которой являются образ жизни коллектива и его психологический климат. Логика выявления проблем социального воспитания в условиях интенсивного внедрения цифровых технологий в систему образования осуществлялась в русле теории социального воспитания А. В. Мудрика. В соответствии с этим проведен анализ явно обозначившихся проблем и потенциальных рисков «цифровизации образования» в контексте создания в воспитательной организации благоприятных условий для позитивного развития и позитивной духовно-ценностной ориентации личности в трех основных процессах: организации социального опыта обучающихся, их образования и индивидуальной помощи им. Теоретические выводы подтверждены результатами опроса педагогов и студентов выпускных курсов, опираются на психологические и социально-психологические характеристики «цифрового поколения»: гиперактивность, нетерпеливость, сосредоточенность на краткосрочных целях, ориентированность на потребление, клиповость восприятия и мышления, способность к многозадачности, отсутствие опыта реального общения и межличностного взаимодействия, сенсорная депривация и др. В заключении делается вывод о том, что выявленные проблемы могут стать основой для разработки эффективных содержания и технологий организации социального опыта, образования и индивидуальной помощи обучающимся в связи с риском неадекватного использования цифровых технологий в современной школе.

Ключевые слова: социальная ситуация развития, социальное воспитание, цифровые технологии, социальный опыт, образование, индивидуальная помощь, «цифровое поколение».

Shelina Tamara Timofeevna

Doctor of Pedagogy, Dean of the Faculty of Psychology and Education, Head of the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Professional Education, Nizhny Novgorod State University (Arzamas branch), Arzamas, Russia

PROBLEMS AND RISKS OF SOCIAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE TOTAL «DIGITALIZATION OF EDUCATION»

Problem and purpose. The article actualizes the problem of the impact of the introduction of digital technologies on the content, organizational and technological support and the result of social education in the system of modern education. *The purpose* of the article is to identify and analyze the problems and possible risks of social education in the context of the total «digitalization of education». *Methodology.* The research was carried out based on ideas and conceptual provisions developed in the scientific school of L. I. Novikova «A systematic approach to the upbringing and socialization of children and youth». According to the systematic approach, education, on the one hand, is seen as purposefully controlled, and, on the other, as a self-regulating process. The process and the result of upbringing are due to the presence of the teacher's personal and professional position of the educator, the humanization of the relationship between children and adults. The children's team mediates the development of the child's personality, which is a unity of organization and psychological community. An effective upbringing mechanism in a school is its upbringing system, the most important characteristics of which are the collective lifestyle and its psychological climate. *In conclusion*, it is concluded that the identified problems can become the basis for the development of effective content and technologies for organizing social experience, education and individual assistance to students in connection with the risk of inadequate use of digital technologies in a modern school.

Keywords: social situation of development, social education, digital technologies, social experience, education, individual assistance, «digital generation».

Введение, постановка проблемы. Социальное воспитание в современной России переживает очередной этап поиска, связанный с осмыслением самой ситуации его развития и факторов, влияющих на происходящие в нем процессы. Складывающаяся ситуация развития социального воспитания в России характеризуется повышением внимания государства к проблемам образования, которое в большей степени традиционно рассматривается как основной канал трансляции будущим гражданам социально ценных норм и правил поведения, деятельности и взаимодействия. Об этом свидетельствуют внесенные в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» изменения по вопросам воспитания обучающихся [7], а также вытекающие из федерального проекта «Цифровая образовательная среда» [5], который входит в национальный проект «Образование», требования к педагогу и обучающимся в части готовности к цифровому обучению и взаимодействию в цифровом формате.

В законе подробно перечислено, какие чувства, какое отношение необходимо формировать у обучающихся, какие ценности, правила и нормы должны лежать в основе воспитания как деятельности, направленной на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся. Очевидно, что это результат осознания произошедших и происходящих в качественных характеристиках современного растущего «человеческого капитала» изменений, в том числе и негативного плана.

Социальное воспитание в отечественной науке рассматривается как «вращивание человека в процессе планомерного создания условий для целенаправленных позитивных развития и духовно-ценностной ориентации» [4, с.10]. Любые стремительные перемены в этой сфере требуют серьезного предварительного анализа рисков внедряемых нововведений, что, как показывает история, нередко отсутствует либо под натиском бюрократии, либо заинтересованного бизнеса. Именно это происходит сейчас в условиях тотального внедрения цифровых технологий в школьную и вузовскую жизнь без оценки тех потерь, которые, по мнению А. А. Вербицкого «скажутся на качестве формирования личности школьника или студента с позиций не только их профессионально-практической, но и социальной компетентности, гражданской позиции и нравственного облика» [2].

Целью статьи является выявление и анализ проблем и возможных рисков социального воспитания в контексте тотальной «цифровизации образования».

Обзор научной литературы по проблеме. Периодичность обращения к проблемам воспитания в целом и социального воспитания в частности в отечественной педагогике закономерно обусловлена обострением социально-экономических противоречий. Ярким примером тому в последние несколько десятилетий являются работы, раскрывающие:

– сущность воспитания как социальной проблемы в конце 1990 – начале 2000 гг. (И. А. Зимняя, В. А. Караковский, А. В. Мудрик Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова и др.);

– место социального воспитания и его теоретическую концептуализацию в отечественной педагогике в 2001–2012 гг. (В. И. Беляев, В. Г. Бочарова, А. В. Мудрик, В. А. Никитин, М. М. Плоткин, Т. А. Ромм, Е. Н. Сорочинская);

– проблемы социального воспитания в условиях значимых изменений психологии детства и социальной ситуации его развития, модернизации системы образования в 2010–2020 гг. (А. А. Вербицкий, В. В. Гав-

рилюк, Н. Ф. Голованова, И. В. Дубровина, Н. Л. Селиванова, П. В. Степанов, Т. А. Ромм, Д. И. Фельдштейн, М. В. Шакурова, Т. Т. Щелина).

Результаты теоретического анализа проблем социального воспитания в контексте происходящих в обществе перемен на рубеже XX–XXI вв. отражают основные положения, сформулированные М. М. Плоткиным по итогам осмысления возникновения, развития и становления социального воспитания, которые остаются актуальными на данный момент. Во-первых, социальное воспитание как элемент социокультурного порядка испытывает влияние как целенаправленной деятельности воспитательных (педагогических) институтов, так и среды, традиций, конкретного временного этапа. Во-вторых, определяющей основой социального воспитания являются духовно-нравственные ценности, приобщение к которым и составляет цель социального воспитания. В-третьих, основной смысл социального воспитания состоит в создании «благоприятных условий для полноценной самореализации, саморазвития конкретной личности, ее самоактуализации в ближайшем окружении, в передаче социального опыта от поколения к поколению; в создании воспитывающей среды в ближайшем окружении личности; в формировании социально одобряемых, социально значимых групповых и коллективных норм, ориентаций и ценностей; в преодолении социальных отклонений, обеспечении социально-педагогической поддержки и защиты детей, преодолении социальной дезадаптации» [6, с.17].

В данном контексте весьма остро встает вопрос о возможности специально организованного в системе образования цифрового обучения в том варианте, как оно реализуется в настоящий момент в российских школах, обеспечить необходимые благоприятные условия в соответствии со смысловым значением социального воспитания.

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, существенные 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).

Выявление и характеристика проблем и возможных рисков социального воспитания в контексте тотальной цифровизации образования осуществлялись на основе теоретического изучения проблемы, а также анализа результатов опроса педагогов, студентов выпускных курсов и магистрантов – участников семинаров Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Арзамасского филиала ННГУ им. Н. И. Лобачевского. Общее количество участвовавших в опросе 300 человек, представителей педагогического сообщества Нижегородской и Владимирской областей, Республик Мордовия и Татарстан.

Результаты исследования, их обсуждение. Согласно теории социального воспитания А. В. Мудрика, организация социального опыта обучающихся, образование и индивидуальная помощь им являются основными процессами, в ходе взаимодействия в которых создаются благоприятные условия для позитивных развития и духовно-ценностной ориентации растущих граждан [4, с. 61]. Именно в эти процессы активно внедряются сегодня цифровые технологии наряду с использованием их в обучении, что дополнительно стимулируется ситуацией с новой коронавирусной инфекцией. При этом, как справедливо отмечает А. А. Вербицкий, «в мире нет педагогической или психолого-педагогической теории цифрового обучения, на которую могли бы опираться школьные учителя, преподаватели колледжей и вузов при его проектировании и использовании» [2].

Проведенный анализ исследований и результаты опроса участников программ повышения квалификации педагогов позволили выявить ряд проблем, связанных с уже понятными и возможными рисками в социальном воспитании современных детей, подростков и юношей.

Во-первых, воспитание как организация социального опыта непосредственно опирается на «социальную ситуацию развития» (по Л. С. Выготскому), что предполагает общение и межличностное взаимодействие субъектов воспитательного процесса, эмоционально-ценностное отношение к ситуациям нравственного выбора, проживание и переживание ими этих ситуаций на основе знания принятых в обществе моральных норм.

Какова ситуация развития современных подростков и юношей? Она характеризуется мировым финансовым кризисом, укрупнением бизне-

са, созданием торговых сетей, повсеместным распространением различных средств связи, интернета, всевозможных гаджетов. Укрепляется вертикаль власти, крупные сети поглощают мелкие предприятия. Живое общение неуклонно сокращается в пользу виртуального. В обществе постоянно нагнетается ожидание новых крупных терактов, новых страшных эпидемий (птичий грипп, атипичная пневмония, коронавирус). Ситуация нарастающей нестабильности, сложности, противоречивости, в которой важно уметь брать ответственность на себя, быть стрессоустойчивым и способным к адекватным поступкам и действиям, что приобретает только с опытом, с тренировкой реального взаимодействия с другими людьми.

Какие проблемы уже понятны? Современные дети (так называемое «поколение Z») практически с момента рождения общаются с окружающим миром с помощью мобильных телефонов и компьютеров, им трудно заводить друзей в реальном мире; виртуальное общение преобладает над личным; дети быстро вступают в онлайн-контакт, однако реальные дружеские связи для них затруднены. В связи с возрастанием роли интернета увеличивается психологическая дистанция между ребёнком и взрослым, страдает процесс передачи опыта от родителей к детям. Недостаток позитивных эмоциональных контактов в семье и избыток информации обуславливают нарушения развития нервной системы: дети легко возбудимы, впечатлительны, непоседливы, менее послушны; у них размыты социальные и гендерные ориентации, возникают проблемы самоидентификации; зыбкими становятся понятия брака и семьи. У детей отсутствует реальный жизненный опыт, им сложно решать даже небольшие проблемы, они вырастают чувствительными и пессимистическими, немногие могут добиться независимости собственными усилиями [3].

В то же время социальное воспитание предполагает, что организация социального опыта осуществляется «через организацию быта и жизнедеятельности формализованных групп (коллективов); организацию взаимодействия членов организации, а также обучение ему; стимулирование самостоятельности в формализованных группах и влияние на неформальные микрогруппы» [4, с. 61]. При этом очень важно грамотно задействовать основные сферы жизнедеятельности воспитательной организации, в которых ребенок мог и стремился бы реализовать свою активность, выступая в качестве субъекта. По А. В. Мудрику основными сферами жизнедеятельности являются:

- общение (активность человека направлена на взаимодействие с людьми);
- познание (активность направлена на познание окружающего мира);
- предметно-практическая деятельность (активность связана с освоением и преобразованием предметной среды);
- духовно-практическая деятельность (активность связана с созданием и (или) использованием духовных и социальных ценностей);
- спорт (реализуется функционально-органическая активность);
- игра (реализация активности в свободном импровизировании в условиях ситуаций) [4, с.72].

Исследования психологов подтверждают важность обеспечения в процессе воспитания поддержки возникающих у ребенка побуждений к началу какого-либо дела, его способности и готовности 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.

Особое место в воспитании современного ребенка, живущего в цифровом мире, отводится созданию условий и поддержке инициативы в выборе моторной деятельности – деятельности, позволяющей развивать мелкую моторику в целом, освоить навыки владения собственным телом, координацию движений, деятельностную, двигательную компетентность [9].

Дети, которые проводят очень много времени за компьютером, в интернете, испытывают сенсорную депривацию, т. е. лишаются определенных сенсорных сигналов, которые связаны с окружающим миром – запахи, прикосновения и т. д., что в значительной мере обедняет их восприятие и взаимодействие с миром и людьми.

Использование потенциала основных сфер жизнедеятельности позволяет в разных возрастных периодах корректировать недостаточное развитие самостоятельности, инициативности, ответственности, уверенности в себе, своих способностях и компетентности. При этом особое значение имеют разнообразие форм и способов реализации активности в той или иной сфере жизнедеятельности, содержательное насыщение осваиваемого опыта поведения, деятельности, взаимоотношений, переживания смыслов и ценностей.

Основной вопрос в этом плане: как уже сейчас можно поправить ситуацию недостаточного жизненного опыта воспитанников и не абсолютизировать, не довести до абсурда в сложившейся ситуации вынужденное использование *online-форматов организации воспитания*.

Во-вторых, образование как составная часть социального воспитания включает систематическое обучение (формальное образование, как основное, так и дополнительное); просвещение, т. е. пропаганду и распространение культуры (неформальное образование); стимулирование самообразования. В контексте рассматриваемой проблемы риск тотальной «цифровизации образования» со всей очевидностью продемонстрирован А. А. Вербицким в ходе анализа проблем, рисков и перспектив цифрового обучения [2]. Приведем некоторые выводы и положения, сделанные автором.

Продуктивность восприятия и усвоения информации, превращение её в знание обусловлены качественными характеристиками общения педагога и обучающихся: его коммуникативного, интерактивного, перцептивного компонентов, а также вербальной и невербальной сторон. Компьютер в принципе не способен превращать значения в смыслы, информацию в знание; переработка информации компьютером не является механизмом порождения из неё знаний человеком.

Существует реальный риск деградации речи, а вместе с ней и мышления, поскольку оно совершается в речи, которая в цифровом обучении редуцируется до нажатия пользователем на буквы клавиатуры компьютера. Если школьник или студент не имеет развитой практики живого общения, формирования и формулирования мысли в речи, у него, как показывают психологические исследования, мышление не формируется.

Компьютер не является источником формирования эмоционально-ценностного отношения к содержанию ситуаций диалогического общения и взаимодействия, включенных в них людей, опыта чувственного (положительного или отрицательного) переживания человеком отношений между людьми, возникающих в этих ситуациях. Источником таких переживаний и отношений, носителем морали и нравственности может быть только человек – родитель, педагог, любой представитель социума.

Явная абсурдность понимания принципа индивидуализации как изоляция одного обучающегося от другого и тем более от педагога усиливает отрыв обучения от воспитания и лишает обучающегося возможности полноценного психического развития. Тотальная индивидуализация обучения с помощью персональных компьютеров создаст риск упустить

саму возможность формирования творческого мышления, которое по своему происхождению диалогично [2].

В поисках обоснованного баланса между использованием возможностей компьютера и живым диалогическим общением субъектов образовательного процесса – педагога и обучающихся – важно сохранить ту грань образования, которая обеспечивает человеку развитие собственной субъектности. Именно эта грань позволяет субъекту не только адаптироваться к условиям постоянно меняющегося социума, но и быть способным к неадаптивной активности, выходить за пределы заданного (В. А. Слостенин).

В-третьих, индивидуальная помощь воспитанникам как составная часть социального воспитания приобретает в современных условиях особую значимость. Традиционно она предполагала содействие воспитанникам в решении возрастных задач либо в ситуациях столкновения с опасностями возраста. Однако сегодня основные направления индивидуальной помощи обучающимся значительно шире в связи с изменившимися особенностями их психологических и социально-психологических характеристик.

К ним относятся рассеянность, дефицит внимания и предпочтение визуальных символов логике и углублению в текст. Современные подростки менее склонны к усердной, скрупулезной, усидчивой и целеустремленной работе, зато они более лабильны [1]. Учителя отчетливо замечают, что ученики практически не умеют мысленно концентрироваться, у них крайне ослаблены способность воображения, рефлексии, понимания, в том числе, понимания другого и т. д.

Особую озабоченность вызывает у педагогов уже проявляющаяся зависимость учащихся от компьютера, когда им становится сложно реально действовать, а не говорить про действие и не играть в компьютерную игру. Подросткам, не имеющим опыта живого общения со сверстниками трудно ставить цели, вступать во взаимодействие с другими учащимися, передавать им свой замысел, реализовывать его, заново формулировать цели и проектировать действие, уже исходя из полученного опыта, и т. д. Страдает не только теоретическое, но проектное мышление, умение работать в команде как главные ориентиры современного обучения и профессионализма.

Одной из трудностей обучения современного школьного обучения является изменение особенностей процессов памяти учащихся: им трудно работать с большим объемом информации, осмысливать текст, выделять главное, впоследствии пересказывать, применять в объясне-

нии и аргументации фактов, примеров. Это свидетельствует о снижении объема долговременной памяти учащихся, что осложняется ограниченным (до примитивного) словарным запасом.

Весьма примечательной особенностью современного школьника становится потребность в репетиторах практически с младшего школьного возраста. Для одних – это необходимо, чтобы скорректировать неготовность к обучению в школе, для других – снять школьную тревожность или страх перед конкретным учителем. Для большинства же потребность в репетиторстве является свидетельством неумения школьника самостоятельно работать в присутствии других, усваивать материал урока без непосредственного контакта педагога лично с ним и больше ни с кем, как одно из проявлений выученной беспомощности [8].

Все это требует серьезной психологической составляющей в организации индивидуальной помощи современным школьникам и студентам, а значит, и переосмысления проблем и задач социального воспитания в контексте внедрения цифрового обучения. В частности, вынужденная самоизоляция взрослых, стремительный и массовый переход на дистанционное обучение школьников и студентов выявили множество проблем, связанных с психологической напряженностью от длительного совместного пребывания и нарушения привычного образа жизни семьи, ограничением выхода из дома и др.

Прогнозы специалистов подтверждают реальность повторения подобных ситуаций с длительной самоизоляцией, что требует быстрого реагирования на меняющиеся требования к организации взаимодействия педагогов и обучающихся. В частности, анализ работы вуза с середины марта 2020 г. показал: в условиях опосредованного, технически ограничивающего взаимодействия страдает не только формирование новых профессиональных навыков, но и обнаруживается неготовность к новому формату взаимодействия. Готовность к этому необходимо формировать заранее, не дожидаясь очередной пандемии или другой чрезвычайной ситуации.

Заключение. Выполненный анализ оформившихся и возможных проблем социального воспитания в связи риском неадекватного понимания задач использования цифровых технологий в образовании может стать основой для понимания и определения:

– основных направлений организации социального опыта современных детей, подростков и юношей;

- педагогического потенциала цифровых технологий в организации обучения, просвещения и самообразования в условиях карантинных мероприятий, вынужденной изоляции, длительной болезни и др.;
- содержания и технологий индивидуальной помощи обучающимся с учетом их изменившихся психологических и социально-психологических характеристик и самой ситуации развития.

Библиографический список

1. Богачева Н. В., Сивак Е. В. Мифы о «поколении Z». М.: НИУ ВШЭ, 2019.
2. Вербицкий А. А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Электронный научно-публицистический журнал «Homo Cyberus». 2019. № 1(6). [Электронный ресурс]. URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (дата обращения: 12.10.2020).
3. Коровин А. Дети в сети, или знакомьтесь: Поколение Z. [Электронный ресурс] URL: <http://www.pravmir.ru/deti-v-seti-ili-znakomtes-pokolenie-z> (дата обращения: 12.10.2020).
4. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2000.
5. Паспорт федерального проекта «Цифровая образовательная среда». [Электронный ресурс] URL: <https://edu-fm.spb.ru/files/iiMBxQ4cNH1BCsaWn2WqDgFinWeU3rVYpmO6sd33.pdf> (дата обращения: 10.10.2020).
6. Плоткин М. М. Социальное воспитание в контексте теории социальной педагогики // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. Т.18. С. 10–18.
7. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся». [Электронный ресурс] URL: <https://rg.ru/2020/08/07/ob-obrazovani-i-dok.html> (дата обращения: 18.10.2020).
8. Щелина Т. Т. Психолого-педагогическое обеспечение личностно-профессионального развития современного педагога в условиях межпоколенческих различий // Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке и практике: Сборник статей. М.: Психологический институт РАО, 2020. С.70–74. [Электронный ресурс] URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43935410> (дата обращения: 18.10.2020).
9. 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.

РАЗДЕЛ 4.
**НАУЧНАЯ ЭКСПЕРТИЗА ПРОЦЕССОВ ВОСПИТАНИЯ,
КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ЭФФЕКТИВНОСТИ
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ
СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ**

УДК 37.01

Бобрышов Сергей Викторович

*Доктор педагогических наук, профессор, старший научный сотрудник,
профессор кафедры общей педагогики и образовательных технологий,
Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь, Россия*

**ЭКСПЕРТИЗА РЕЗУЛЬТАТОВ
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ
В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ**

В статье анализируются вопросы достижения объективности процедур экспертизы результатов научного педагогического исследования в области воспитания. Раскрывается сущность и содержание экспертной работы в области оценки результатов воспитания. Показано, что сложности этой работы во многом определяются субъективным восприятием и интерпретацией педагогической действительности со стороны ученых и педагогов. Обосновывается необходимость проведения анализа в процессе экспертизы полного цикла воспитательного процесса. Раскрывается инструментарий восприятия, понимания и оценки представленных на экспертизу описаний результатов исследования воспитательных явлений на основе принципа адекватности. Приведены примеры применения принципа адекватности в анализе и интерпретации педагогических явлений в ключевых параметрах осмысления результатов воспитательной работы: в ракурсах понятийной, факторной (детерминационной), целевой, ценностно-смысловой, субъектцентрированной, технологической, композиционной адекватности. *Цель статьи* – обосновать методологическую схему и алгоритм экспертной работы по изучению, анализу и оценке результатов научно-исследовательской работы в области воспитания; раскрыть значение принципа адекватности как средства достижения объективности, точности и грамотности эмпирического и теоретического описания результатов. *Методология:* В основу исследования положены принципы системности, связи логического и исторического, целостного изучения явлений и процессов в их развитии, взаимосвязи их объективного и субъективного представлении и понимания. Применены системный, науковедческий, герменевтический, антропологический, аксиологический, полисубъектный подходы, раскрывающие сущность экспертизы результатов научного исследования вопросов воспитания как системы многофакторного

понимания и объяснения объективной реальности, представленной в субъективном восприятии и описании, наполненной мультисмысловыми значениями явлений, связей и отношений, пронизывающими «педагогическую картину мира». Используются следующие методы исследования: анализ, синтез, сопоставление данных с данными и выводами других исследователей, абстрагирование. В заключении делается вывод о том, что в основе методологической схемы экспертной работы по изучению, анализу и оценке результатов научно-исследовательской работы в области воспитания лежит осуществляемое на основе принципа адекватности рефлексивное восприятие и интерпретационное объяснение полного цикла воспитательного процесса в его результирующем, содержательном и детерминационном проявлении.

Ключевые слова: экспертиза, результат, воспитание, педагог, научное исследование, научное знание, принцип адекватности, понимание, понятие, цель воспитания, факторы воспитания, ценности воспитания, субъект, технология.

Bobryshov Sergey Viktorovich

*Doctor of Pedagogy, Professor, Senior Researcher, Professor of the Department of General Pedagogy and Educational Technologies,
Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russia*

EXPERTISE OF RESULTS OF RESEARCH WORK IN THE FIELD OF EDUCATION

The article analyzes the issues of achieving the objectivity of the procedures for the examination of the results of scientific pedagogical research in the field of education. The essence and content of expert work in the field of assessing the results of education is reveal. It is shoing that the complexity of this work is largely determin by the subjective perception and interpretation of pedagogical reality by scientists and teachers. The necessity of the analysis in the process of the examination of the full cycle of the educational process is substantiat. The toolkit of perception, understanding and assessment of the descriptions of the results of the study of educational phenomena based on the principle of adequacy is reveal. Examples of the application of the principle of adequacy in the analysis and interpretation of pedagogical phenomena in key parameters of understanding the results of educational work are giving: in terms of conceptual, factorial (deterministic), target, and value-semantic, subject-centered, technological, compositional adequacy. The purpose of the article is to substantiate the methodological scheme and algorithm of expert work on the study, analysis and assessment of the results of research work in the field of education; to reveal the meaning of the principle of adequacy as a means of achieving objectivity, accuracy and literacy of the empirical and theoretical description of the results. Methodology: The study is based on the principles of consistency, the connection between logical and historical, holistic study of phenomena and processes in their

development, the relationship between their objective and subjective presentation and understanding. The applied systematic, scientific, hermeneutic, anthropological, axiological, polysubjective approaches, revealing the essence of the examination of the results of scientific research of education issues as a system of multifactor understanding and explanation of objective reality, presented in subjective perception and description, filled with multi-semantic meanings of phenomena, connections and relationships that permeate «the pedagogical picture of the world». The following research methods were we: analysis, synthesis, and comparison of data with the data and conclusions of other researchers, abstraction. In conclusion, it is concluded that the methodological scheme of expert work on the study, analysis and assessment of the results of research work in the field of education is based on the principle of adequacy of reflexive perception and an interpretive explanation of the full cycle of the educational process in its resultant, meaningful and determinative manifestation.

Keywords: expertise, result, education, teacher, scientific research, scientific knowledge, principle of adequacy, understanding, concept, goal of education, factors of education, values of education, subject, technology.

Экспертиза результатов научно-исследовательской работы в сфере воспитания решает три группы задач – идентификационные, диагностические и классификационные, – комплексно нацеленные на определение значения представленных на экспертизу данных (описание выявленных преобразований в личности воспитанников, в характеристиках детского коллектива, в системе отношений и взаимодействия субъектов воспитательного процесса и т. д.) как актуальную доказательственную информацию, которая может быть использована в практической и теоретической работе в сфере педагогического процесса, а также послужить надежной опорой для дальнейших исследований.

В практике проведения эмпирических исследований (а именно они составляют основной массив проводимых научных исследований по проблемам воспитания) описание результатов подразумевает два его вида: первичное – эмпирическое и вторичное – теоретическое. Эмпирическое описание подразумевает перевод чувственно получаемой информации в знаковую форму. Здесь решается двуединая задача: во-первых, предоставить описание проведенной воспитательной и исследовательской работы в том виде, в котором она будет максимально понятна и доступна для освоения всеми, кто будет знакомиться как с ходом осуществления воспитательного процесса, так и с содержанием проводимого исследования; во-вторых, сделать полученную информацию удобной для последующей её рациональной обработки и приведения к той или иной когнитивной информационной конструкции (идеи, гипотезы,

концепции, теории, модели, принципы, классификации, алгоритмы и др.), т. е. придания формы научного знания [1; 3; 6].

При экспертизе результата внимание должно быть уделено и конечно фиксируемому проявлению достигнутых свойств изучаемого объекта, и комплексу детерминаций, приведших к получению *именно этих* свойств. Т. е. результат научно-исследовательской работы в области воспитания может быть в полной мере понят, оценен и продуктивно использован только при рефлексивном восприятии полного цикла воспитательного процесса (от возникновения замысла и целеполагания до проявления у объекта изменений, заданных программой воспитания). Один из ключевых моментов здесь, учитывая значительную феноменологичность воспитания, – стремление к восприятию и пониманию представленных данных на основе *принципа адекватности*.

Представляется, что общая адекватность восприятия результатов исследования воспитания определяется в ракурсах достижения исследователем *понятийной, факторной (детерминационной), целевой, ценностно-смысловой, субъектцентрированной, технологической, композиционной адекватности*. Кратко обозначим наше видение экспертной работы по этим ракурсам.

Понятийная адекватность. Одним из ключевых моментов понимания воспитания как области науки и практики, уяснения, какие смыслы закладываются в воспитательную деятельность и её результат является прояснение ключевых нормативных терминов и определений, к числу которых относятся сущностно-отраслевые понятия (педагогический процесс, педагогическая ситуация, воспитание, социализация, развитие, педагог, воспитанник и др.), операциональные понятия (метод, средство, форма воспитания и др.) и др. [4]. В качестве примера приведем абрис осмысления только одного термина – воспитание.

Анализ научных, учебных и практикоориентированных работ показывает, что истолкование термина воспитание в педагогической литературе очень разнообразно, а порой даже не согласуется друг с другом. Но ведь как ты понимаешь воспитание, так его и организуешь, реализуешь, отслеживаешь то, достиг ли ты цели, правильно ли всё сделано.

Среди наиболее распространенных ответов на вопрос, что такое воспитание, можно отметить следующие его смысловые интерпретации. Это: *оказание формирующего или развивающего влияния* на личность (на развитие личности) в рамках взаимодействия, общения и выстраивания отношений с нею (либо же просто взаимодействие воспитателя и воспитанника); *воздействие на личность* с целью её изменения

под какие-то параметры (придание личности какого-то целостного статуса, к примеру – субъектности; формирования в личности чего-то, например – каких-то потребностей, навыков социального поведения и др.; изменения тех или иных структур личности – когнитивной, нравственной, эмоциональной, волевой и др. сфер); *привнесение новых элементов в жизнь и деятельность* детей, в целом *организация их образа жизни и деятельности*; *регулирование и коррекция развития* ребенка; *создание условий* для развития личности ребенка *через изменение среды его жизнедеятельности*; *управление процессом развития личности*; в целом *особый вид педагогической деятельности*, именуемый как *воспитательная деятельность* и др.

Как видим, значений понятия «воспитание», выделяемых учеными, много. И это лишь малая толика из того, что мы встретили в литературе. Но даже если мы сделаем на их основе какое-то одно определение, включающее в себя всю совокупность указанных выше смыслов воспитания, оно всё равно не будет исчерпывающим. Е. В. Титова объясняет это тем, что «понятие воспитание не только многозначное, но и многомерное, т. е. спектр принимаемых значений и смыслов определяется тем, какова, образно говоря, условная метрическая система, избираемая или конструируемая автором толкований» [8, с. 27].

А ведь от того, насколько адекватно взглядам педагога и исследователя будет трактоваться ведущий смысл воспитания экспертом, будет зависеть и точность понимания предпринимаемых мер и действий в ходе осуществляемой работы, и адекватная оценка получаемых результатов.

Факторная (детерминационная) адекватность. Исследователи феномена воспитания в ряду его значимых детерминаций выделяют целый ряд условий: личность и деятельность воспитателя, в частности, способность воспитателя руководить деятельностью ребенка, способствовать его активному самовоспитанию посредством самостоятельных и ответственных поступков (Л. С. Рубинштейн); правильная организация социальной системы развития; активное межличностное и конвенциональное общение субъектов воспитания; сотрудничество личности с другими детьми и коллективом в целом; общая активность ребенка (Д. И. Фельдштейн); активная деятельность субъекта воспитания, соотносимая с общим контекстом его ведущей деятельности; самостоятельный выбор и осознанное принятие детьми содержания и целей деятельности (Д. И. Божович, Т. Е. Конникова); направление педагогом развития субъективного мира ребенка (А. В. Введенков) и др. Этот список можно продолжать практически до бесконечности. И это вполне

естественно, ибо как подчеркивал Ю. П. Сокольников, «процесс воспитания как поток разнообразных воспитательных взаимодействий не однороден, он включает в себя воспитательные воздействия, различные по содержанию и целеустремленности. Воспитательный процесс есть систематическое функционирование всей совокупности воспитательных отношений, в которые включен воспитанник» [7, с. 14]. Т. е. воспитание как процесс целенаправленного формирования и развития личности осложняется широким кругом мелких и крупных обстоятельств: наличием разнообразных влияний (школы, семьи, улицы, СМИ, неформальных групп и т. д.); наличием у детей определенных уже сложившихся взглядов, стремлений, привычек, вкусов, предпочтений; наличием в пространстве жизни детей тех или иных событий (влюбленность, ссора, одиночество и др.) и т. д. В реалиях жизни воспитывает каждая минута жизни и каждый уголок земли, каждый человек и группа, с которыми формирующаяся личность соприкасается когда преднамеренно, а подчас как бы случайно, мимоходом (В. А. Сухомлинский). А кроме того, следует учесть ещё и возрастную, национальную, религиозную, нравственную, гендерную, политическую, правовую, профессиональную и т. д. многогранность любого общества, формирующего пространство воспитания и создающего внутри него бесконечное количество воспитательных ситуаций.

И осуществляя экспертизу результатов воспитания и их научной рефлексии необходимо как можно глубже проникнуть в ценностную, содержательно-деятельностную, событийную картину каждой из этих ситуаций.

Целевая адекватность (соотнесение цели воспитания и результата). Цель воспитания в наиболее общем виде выступает как выражающий потребности общества проект личности, платформу которого составляют определенные качества, свойства, отношения, компетенции, которые должны быть достигнуты (сформированы, развиты) в воспитательном процессе. Цель, а именно её словесная форма, задаваемая на момент проектирования воспитательного процесса, предполагает её понимание как минимум в трёх аспектах: 1) социальном (чего хотел достичь педагог для улучшения, совершенствования, коррекции, к примеру, социальных отношений и др.); 2) психологическом (какова психологическая природа желаемых личностных образований, образований в системе групповых отношений и др.); 3) методическом (какие средства необходимо привлечь или разработать чтобы достигнуть желаемого результата). Рефлексия этих трёх аспектов цели как раз и позволяет понять

то, как педагог формировал «образ необходимых и достаточных элементов, обуславливающих рождение результата, отраженного в цели воспитания» [9, с. 11]. Чем более четко мы отразим в ходе анализа результатов воспитания эти аспекты, тем более объективно и адекватно поставленной цели будет нами воспроизведен образ воспитательного процесса.

При всем при этом отметим, что определение цели воспитания (воспитательной работы) является очень субъективно устанавливаемым моментом, так как касается, как правило, различных «красивых» и «правильных» проекций будущего (близкого или далекого, но всё же будущего), в которых человек (ученик, воспитанник) или группа воспитанников, отношения и взаимодействия между воспитанниками предстают в неких идеализированных качествах и состояниях, притом трудно операционализируемых. Так, к примеру, цель «совершенствование нравственных и творческих сил» оказывается не совсем ясным и в содержательном, и в качественном проявлении для любого, даже очень опытного педагога, а «развитие индивидуальности», если оно совершается целенаправленно, по сути становится заранее извне заданным (что важно – определяемым по канонам самого педагога, исходя из его конкретных представлений об индивидуальности) и напоминающим скорее поточное изготовление, повторение уже имеющегося (В. А. Петровский) [5, с. 158].

Ценностно-смысловая адекватность. В своей основе предполагает три момента: а) понимание желаемого и допустимого/неприемлемого касаясь всего, что и как делается/делалось в рамках воспитательного процесса и в ходе его исследования на каждом из их этапов; б) понимание ценности ребенка, детского коллектива, детско-взрослого сообщества как уникальных субъектов воспитательной и исследовательской (т. е. преобразующей, формирующей) деятельности, чье здоровье и благополучие находится в приоритете в структуре планируемого/получаемого результата независимо от «великих целей» и «благих побуждений» педагога или ученого, уважение решения завершить эксперимент даже когда до его логического конца «осталось всего чуть-чуть», но есть нежелательные угрозы воспитанникам (исследуемым), а, соответственно, признание результатов обоснованно прерванного исследования в качестве значимого результата, который должен быть всесторонне проанализирован; в) понимание ценности результатов исследования как для самого исследователя, так и для субъектов, выступивших предметом исследовательской деятельности, возможностей/необходимости

их применения, полной или частичной реализации уже в рамках практической воспитательной работы в постисследовательском периоде.

Субъектцентрированная адекватность. Воспитание – сложный, многосторонний, многовекторный, многофакторный процесс, поскольку и объект его – личность – является сложным, многогранным и многофакторным явлением. Динамичность личности во многом определяется тем, что дети постоянно находятся в кризисе – назревающем, наступившем или уже разрешенном, остром или вяло текущем, сильно или слабо выраженном, внутриличностном или вызванном извне и т. д. Но наряду с кризисными, каждый ребенок пребывает еще и в соответствующих той или иной возрастной фазе сензитивных периодах. Их тоже надо учитывать, имея только в виду, что наступают они не одновременно у всех детей, достигших, к примеру, 3-х или 14-ти лет, а иногда в достаточно широко проявляемом возрастном коридоре. Да еще и половая принадлежность ребенка выступает здесь значимым фактором (известно, девочки в социальном и физическом плане на определенном этапе созревают быстрее мальчиков). Всем этим определяются многие трудности изучения воспитания: сложность фиксации, понимания и описания внутреннего состояния воспитанников; существенная вариативность достигаемых результатов при использовании одного и того же воспитательного действия даже в очень похожих условиях; непредсказуемость поведенческих и личностных проявлений детей как реакция на одни и те же слова, действия, предложения, сделанные в разное время и в другой обстановке и др.

Соответственно, разбираясь в показателях, свидетельствующих об эффективности или результативности реализованных в ходе исследования воспитательных программ, методов или целых технологий следует помнить, что дети как субъекты воспитательного процесса, на которых направлены воспитательные воздействия, не есть что-то среднее арифметическое, средневыводимое из возраста, пола и социального статуса. Каждый мальчик и девочка, каждый детский коллектив – это индивидуально проявляемое явление. И параметры этой уникальности обязательно должны быть адекватно учитываемы.

Технологическая адекватность. Означает признание/не признание валидности педагогического (используемого в практической воспитательной деятельности) и специфически исследовательского (в рамках научно-исследовательской работы) инструментария как комплекса, реализованного в целостном исследовательском цикле и обусловившего достижение результатов (воспитательных и научных); оценка целесоо-

бразности и обоснованности его применения в аспекте изучаемых явлений и процессов, принципиальной возможности их повторного использования при контрольном или последующем изучении разрабатываемой проблемы воспитания.

Композиционная адекватность. Ориентирует на понимание изучаемого процесса воспитания и получаемых результатов с точки зрения соответствия принципам композиционной целостности, т. е. обусловленности построения на каждом этапе грамотной соотнесенностью его характера и направленности, связью содержания, форм, методов, средств и др. компонентов друг с другом. Именно отсутствие/неполнота композиционности процесса при всех прочих позитивных моментах организации и реализации воспитательной работы может послужить значимой помехой в решении планируемых задач, и, соответственно, стать причиной искажения получаемых воспитательных результатов, искажения их восприятия педагогом и исследователем в силу непонимания порой тонких нарушений причинно-следственных связей.

На следующем этапе экспертизы результатов научно-исследовательской работы в области воспитания рекомендуется оценить полноту их описания, что позволит сделать вывод о целостности и грамотности понимания педагогом и исследователем не просто самого процесса воспитания во всех его основных проявлениях и детерминациях, а значения полученных результатов для совершенствования данного процесса, в целом значения результатов для педагогической теории и практики. Структурно такое описание может быть осуществлено с опорой на общий алгоритм, предложенный М. А. Аксеновой: «определить тип и вид полученного результата; перечислить и описать составные компоненты результата; описать необходимые условия его реализации; назвать пользователей нового результата; перечислить и описать методы, при помощи которых был получен результат; определить предметную область результата; дать характеристику аналогов и прототипа полученного результата с указанием тех недостатков, которые могут быть устранены при использовании предлагаемого результата; представить примеры, подтверждающие возможность получения положительного эффекта при использовании нового результата во всей совокупности признаков; дать качественную оценку всех преимуществ полученного результата в сравнении с прототипом» [2, с. 558]. Это общий подход, реализуя который, следует помнить, что описание результата должно учитывать его специфику.

Таким образом, экспертиза результатов научного педагогического исследования в области воспитания представляет собой комплексную работу, фокусы которой распределены по следующим направлениям: оценка представленных в описании проявлений достигнутых свойств и параметров изучаемого объекта (личности, группы); оценка выявленных детерминаций, приведших к получению этих свойств и параметров; оценка научно-исследовательского инструментария, использованного в рамках изучения вопросов воспитания; оценка полноты представленных на экспертизу материалов. Экспертная работа в области анализа результатов воспитания будет продуктивна при рефлексивном восприятии полного цикла воспитательного процесса (от возникновения замысла и целеполагания до проявления у объекта изменений, заданных программой воспитания). Учитывая гуманитарный статус педагогического знания, значительную феноменологичность воспитания, работу по пониманию представленных в описании результирующих данных целесообразно осуществлять на основе принципа адекватности, прежде всего, в ракурсах достижения исследователем понятийной, факторной (детерминационной), целевой, ценностно-смысловой, субъектцентрированной, технологической, композиционной адекватности.

Библиографический список

1. Александров А. В. Когнитивные информационные конструкции // Образовательные ресурсы и технологии. 2016. № 4 (16). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnye-informatsionnye-konstruktsii> (дата обращения: 01.11.2020).
2. Аксенова М. А. Виды и способы описания основных результатов научно-педагогических исследований // Вестник МГСУ. 2011. № 6. С. 556–559.
3. Бобрышов С. В. Методология разработки и изучения фундаментальных категорий педагогической науки // Методология педагогики: монография / Е. А. Александрова, Р. М. Асадуллин, Е. В. Бережнова, С. В. Бобрышов [и др.]; под общ. ред. В. Г. Рындак. М. : ИНФРА-М, 2018. С. 8–140.
4. Бобрышов С. В. Нормативность как инструмент и характеристика парадигмального мышления и деятельности в педагогической науке и образовательной практик // Диалектика нормативности и творчества в педагогической инноватике: коллективная монография / авт. колл. Л. Н. Авдеева, С. В. Бобрышов, М. В. Гузева и др. Ставрополь: Ставролит, 2019. С. 27–46.
5. Бобрышов С. В., Шиянов Е. Н. Социализация и воспитание как процессы развития личности // Педагогическая антропология: учебное пособие / Под ред. Л. Л. Редько, Е. Н. Шиянова. Ставрополь: Сервис-школа, 2005. С. 149–185.
6. Полонский В. М. Научный результат: структура и способы описания // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2016. № 4 (10). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnyy-rezultat-struktura-i-sposoby-opisaniya> (дата обращения: 23.10.2020).

7. Сокольников Ю. П. Системный анализ воспитания школьников. М., 1986.
8. Титова Е. В. Феноменологические ракурсы воспитания // Воспитание: научные дискуссии и исследования: Сборник научных трудов (По материалам научной конференции-дискуссии) / Под ред. Е. В. Титовой. СПб. 2005.
9. Щуркова Н. Е. Система воспитания в школе и практическая работа педагога. М.: АРКТИ, 2007.

УДК 37.012.85

Киселева Елена Васильевна

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Института истории, гуманитарного и социального образования,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия*

ЭКСПЕРТИЗА ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ОБЪЕКТЫ И КРИТЕРИИ ЭКСПЕРТИЗЫ

Статья рассматривает основания для экспертного анализа процесса воспитания в образовательной организации и затрагивает в целом проблему экспертизы процесса воспитания. Цель статьи. Для понимания сущностных характеристик экспертизы процесса воспитания, специфики экспертного анализа данного процесса в статье определяются объекты экспертизы и подробно описываются дескриптивные критерии экспертного анализа данных объектов, обосновывается их конкретное содержание. В качестве методов исследования использованы: анализ психолого-педагогических исследований экспертизы в сфере образования, изучение практики педагогической экспертизы процесса воспитания в образовательных организациях. В качестве результатов исследования в статье определены объекты экспертизы процесса воспитания в образовательной организации, названы дескриптивные критерии экспертного анализа данных объектов. Заключение. В целом можно констатировать, что в современный период все больше усиливается внимание исследователей к проблеме экспертной оценки процесса воспитания, достаточную разработанность имеют понятия «эксперт» и «психолого-педагогическая экспертиза». Имеющиеся к настоящему времени теоретические разработки и накопленные автором эмпирические исследования позволяют определить объекты педагогической экспертизы, экспертного анализа процесса воспитания в образовательной организации, ключевыми из которых являются: целевой компонент, воспитывающая деятельность, воспитывающие отношения, воспитывающая среда, достижения личностного развития ребенка. Представленные критерии экспертного анализа данных объектов процесса воспитания в образовательной организации позволяют структурировать экс-

пертную деятельность в сфере воспитания и дают конкретный инструментарий практикам данной сферы. Анализ вышесказанного позволил рассмотреть существенные характеристики экспертного анализа процесса воспитания в образовательной организации, объекты и дескриптивные критерии данного анализа, что является основой практического инструментария и может служить хорошей платформой экспертизы процесса воспитания, его экспертного анализа и, в итоге, его совершенствования в современных условиях.

Ключевые слова: экспертный анализ, процесс воспитания, объекты экспертизы, дескриптивные критерии.

Kiseleva Elena Vasilyevna

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

EXPERTISE OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION: OBJECTS AND CRITERIA OF EXPERTISE

The article deals with the problem of expert analysis of the educational process and considers the grounds for expert analysis of the process of education in an educational organization. Purpose of the article. To understand the essential characteristics of the educational process expertise, the specifics of the expert analysis of this process. The article defines the objects of expertise and describes in detail the descriptive criteria for expert analysis of these objects, justifies their specific content. The following research methods were use: analysis of psychological and pedagogical research of expertise in the field of education, study of the practice of pedagogical expertise of the educational process in educational organizations. As the results of the research, the article defines the objects of expertise of the educational process in an educational organization, and names descriptive criteria for expert analysis of those objects. Conclusion. In general, it can be stat that in the modern period, the attention of researchers to the problem of expert evaluation of the educational process is increasing. The concepts of “expert” and “psychological and pedagogical expertise” are sufficiently developed. The theoretical developments available to date and the empirical research accumulated by the author allow us to determine the objects of pedagogical expertise, expert analysis of the educational process in an educational organization, the key of which are: the target component, educational activities, educational relationships, educational environment, and achievements of personal development of the child. The presented criteria for expert analysis of these objects of the educational process in an educational organization allow you to structure expert activities in the field of education and provide specific tools for practitioners in this field. The foregoing analyses allowed considering the essential characteristics of the

expert analysis of the educational process at an educational establishment, objects and descriptive criteria of this analysis, which is the basis of practical tools and can serve as a good basis of examination of the educational process, its expert analysis and, eventually, its improvement in modern conditions.

Keywords: expert analysis, educational process, objects of expertise, descriptive criteria.

Внимание современных теоретиков и практиков педагогики к сфере воспитания, разработка и апробация примерной программы воспитания обучающихся в РФ обуславливают интерес к различным аспектам построения и реализации процесса воспитания в образовательной организации. Как показала апробация примерной программы воспитания обучающихся, одним из затруднений для тех, кто занимается осуществлением воспитания в практическом поле, становится процесс самоанализа воспитательной работы в своей организации, его экспертная оценка.

В примерной программе воспитания предложены ведущие принципы, на основе которых может осуществляться самоанализ воспитательной работы в школе, обозначены направления анализа организуемого в школе воспитательного процесса, предложены критерии и способы получения информации для экспертного анализа [1]. Все это значительно облегчает процесс самоанализа воспитательной работы педагогам-практикам. В данной статье предлагается еще один алгоритм экспертного анализа процесса воспитания в образовательной организации, который может использоваться как для внутренней, так и для внешней экспертизы воспитания в школе и, частично, уже представлялся ранее [3].

Анализ психолого-педагогических исследований экспертизы в сфере образования показывает, что в современный период данной экспертизе уделяется существенное внимание, как отечественными учеными, так и западными. Вектор исследований от гуманитарной экспертизы (С. Л. Братченко) к психологической и педагогической экспертизе (Г. А. Мкртчян, И. Б. Умняшова, В. А. Ясвин), свидетельствует о широком спектре вопросов об экспертной оценке, которые интересуют исследователей сферы образования [2; 4; 6; 7].

Внимание исследователей уделено таким аспектам, как гуманитарная экспертиза образования, как социальная технология, функции психолого-педагогической экспертизы в образовании, школьная среда как предмет измерения, педагогическая экспертиза процесса воспитания и др. [2; 4; 7]. Все это свидетельствует о том, что проблемам экс-

пертного анализа различных аспектов сферы образования уделяется достаточно серьезное внимание.

Зарубежные исследователи также посвящают свои работы проблемам экспертизы в сфере образования. Экспертным оценкам образовательных программ уделяют внимание такие исследователи, как П. Х. Росси, М. В. Липси, Г. Т. Генри [8]. Данные авторы применяют экспертный анализ к следующим параметрам образовательных программ или проектов:

Оценка воздействия как оценка эффективности программы. Она включает в себя попытку измерить, достигла ли программа ожидаемых результатов.

Результаты программы важны в первую очередь для состояния целевой группы, для которой создана программа, или для социальных условий, которые, как ожидается, программа изменила, т. е. оценивается эффект программы.

Надежность, показывающая, прежде всего, адекватность инструментов измерения, обеспечивающих максимально надежную оценку.

Восприимчивость. Основная цель процесса экспертизы состоит в том, чтобы измерить, влияет ли программа на педагогическую, социальную проблему, которую она пытается решить [8].

Дж. Мутон, директор центра исследований экспертизы (CREST) в ЮАР, пишет, что необходимо экспертное оценивание влияния комплексных социальных программ на их участников. Как считает автор, важно оценивать возникающий эффект, на основании чего в дальнейшем корректировать данные социальные программы, повышая их эффективность [9].

Важность экспертной оценки проблем воспитания отмечает Н. Л. Селиванова: «Сегодня проблемы воспитания формулируются как на уровне экспертного сообщества ведущих ученых в области теории воспитания, так и на уровне ведущих практиков отечественного воспитания» [5, с. 104], подчеркивая, что «необходим отбор тех знаний, которые позволяют адекватно исследовать сущность педагогических объектов» [5, с. 112].

Но любая экспертиза прежде всего определяет объекты экспертизы, т. е. то, что к чему будет применен экспертный анализ. Говоря об экспертизе процесса воспитания в образовательной организации, можно выделить следующие объекты и логику экспертного анализа:

- анализ целевого компонента;
- анализ воспитывающей деятельности;
- анализ воспитывающих отношений;

- анализ воспитывающей среды;
- анализ достижений личностного развития ребенка.

Таким образом, целевой компонент, воспитывающая деятельность, воспитывающие отношения, воспитывающая среда, достижения личностного развития – отражают в целом основные содержательные компоненты процесса воспитания и являются ключевыми объектами экспертизы процесса воспитания в образовательной организации. Экспертный анализ данных компонентов позволяет сформировать представление о качестве и эффективности процесса воспитания в образовательной организации.

Понятно, что анализ данных объектов должен опираться на определенные критерии, позволяющие увидеть и условия, и качество организации процесса воспитания. Предлагается использовать два вида критериев экспертизы процесса воспитания: дескриптивные и качественные критерии. Дескриптивный характер критериев определяет параметры процесса воспитания по принципу «есть – нет», т. е. отражает скорее условия организации процесса воспитания. Качественные критерии отражают содержательные характеристики данного процесса, определяют, как работает то, что есть в условиях.

В данной статье обозначим дескриптивные критерии для экспертного анализа названных выше объектов экспертизы процесса воспитания.

Целевой компонент может быть проанализирован с помощью следующих дескриптивных критериев:

- реальность, адекватность заявленной цели (отсутствие глобализованности, фантазийности), существующим условиям;
- конкретный ожидаемый результат, продукт;
- определены средства достижения цели;
- соответствие цели и задач, задачи отражают частные составляющие цели;
- результаты достижения цели измеримы.

Если мы при внутренней или внешней экспертизе определяем наличие дескриптивного критерия, то каждый плюс, характеризующий его присутствие, может быть приравнен к единице (каждый минус — к нулю) и, таким образом, объект экспертизы может быть оценен в цифровом эквиваленте. Оценив данный объект при первичной экспертизе, необходимо в дальнейшем, через год, провести повторную (итоговую) экспертную оценку, после доработки коллективом объекта. Сравнение результатов первичной и итоговой экспертизы, позволяет высчитать в цифровом эквиваленте размер эффекта, что даст возможность опреде-

лить происходит ли совершенствования данного объекта. Ту же логику можно применить и к анализу остальных объектов.

Воспитывающая деятельность – возможные дескриптивные критерии для экспертного анализа – есть ли в школе:

– воспитательная программа организации (программа развития, концепция);

план воспитательной работы;

– автономная воспитательная деятельность в классах (кружках, студиях);

– методическое обеспечение деятельности (банк методических разработок, сценариев и т. п.);

– авторские технологии и разработки у методистов, педагогов;

– диагностика результатов деятельности;

– разнообразие форм и методов воспитательной деятельности;

– ритуалы, традиции образовательной организации и т. п.

Воспитывающие отношения могут быть проанализированы по следующим критериям:

– создан эмоционально благоприятный климат (отсутствие значимого количества аутсайдеров, деструктивных коммуникаций в детской среде);

– заданы нормы положительной эмоциональной коммуникации во взаимодействии «дети – педагоги»;

– присутствует деятельностная поддержка членами коллектива друг друга (заданы нормы поддержки друг друга при организации и реализации деятельности);

– задан доминантный стиль коммуникации – сотрудничество.

Воспитывающая среда, дескриптивные критерии экспертного анализа:

Художественно-эстетическая среда:

– цветовое, световое решение визуальной среды организации (общий стиль, эстетика, разнообразие);

– формообразующие элементы, создающие особую визуальную атмосферу, которые влияют на образ жизни ребенка в организации (разнообразие интерьеров, малые архитектурные формы, дизайн помещений и т. п.)

Информационная среда:

Наличие школьных СМИ: сайт организации; пресс-центр; газета; журнал; информационный стенд и др.

Предметная среда: материально-техническое обеспечение организации (радиосвязь, аппаратура); благоустроенность помещений, площадок, рекреаций, этажей.

Природная среда: озеленение; экологичность (используемые материалы и пр.); использование природных возможностей в жизнедеятельности организации.

Достижения личностного развития детей – один из наиболее сложных объектов для экспертного анализа, но теоретический анализ и практика экспертизы показывают, что можно применить следующие критерии:

– увеличение достижений в предметной сфере (обучение): олимпиады, конкурсы и пр.;

– увеличение достижений во внеучебной деятельности: школьные фестивали, творческие конкурсы, спортивные соревнования;

– наблюдаемые положительные изменения в межличностной коммуникации (обращение по имени, видимое проявление эмпатии, выраженная доброжелательность);

– рост активности, инициативности детей;

– рост включенности детей во внеучебный процесс.

Таким образом, экспертный анализ дескриптивных критериев позволяет провести как первичную экспертизу компонентов процесса воспитания, так и итоговую – примерно через год (хотя возможно и ранее, в зависимости от запроса). Это позволяет увидеть, совершенствуется ли процесс воспитания и определить эффективность организации данного процесса в школе. Представляется, что дескриптивные критерии в большей мере позволяют проанализировать условия реализации процесса воспитания. Для более глубокого экспертного анализа содержания процесса воспитания необходимо применить качественные критерии, которые станут предметом дальнейшего размышления. Применение дескриптивных и качественных критериев дает возможность реализовать экспертизу процесса воспитания в образовательной организации, осуществить проблемно-оценочный, ресурсный и прогностический анализ данного процесса.

Библиографический список

1. Апробация и внедрение примерной программы воспитания // Институт стратегии развития образования [Электронный ресурс]. URL: <http://form.instraio.ru/> (дата обращения: 12.03.2020).

2. Братченко С. Л. Гуманитарная экспертиза образования: условия проведения // Школьные технологии. 2001. № 4. С. 137–149.

3. Киселева Е. В. Теория и практика профессиональной педагогической экспертизы. Новосибирск: НГПУ, 2013.

4. Мкртчян Г. А. Психология экспертной деятельности в образовании: Теория. Методология. Практика: монография. Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2002.

5. Селиванова Н. Л. Научный поиск в теории воспитания: приоритеты, достижения и проблемы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. № 1. С. 103–116.

6. Умняшова И. Б. Психолого-педагогическая экспертиза в системе образования: основные направления и подходы // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 3. С. 5–12.

7. Ясвин В. А. Образовательная среда: от проектирования к моделированию. М.: Смысл, 2001.

8. Rossi P. H., Lipsey M. W., Henry G. T. Evaluation: A systematic approach. Sage publications, 2018. 341 s.

9. Mouton J. Assessing the impact of complex social interventions // Journal of public administration. 2009. Vol. 44, No. 2 (Special issue). P. 849–865.

УДК 37.0+37.064

Леонова Елена Евгеньевна

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Института истории, гуманитарного и социального образования,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия*

Гарифулина Эльвира Шамильевна

*Кандидат социологических наук, доцент кафедры юридической психологии
и права факультета юридической психологии, Московский государственный
психолого-педагогический университет, руководитель программ
Благотворительного фонда Тимченко, Москва, Россия*

**ОЦЕНКА С УЧАСТИЕМ ДЕТЕЙ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ
ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОГРАММ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ**

В статье рассматриваются основные аспекты оценки эффективности программ педагогического сопровождения семей, находящихся в сложных жизненных ситуациях. Отмечается, что участие детей в оценке проводимых мероприятий существенно повышает качество сопровождения. Представлен опыт проведения оценки психолого-педагогического сопровождения семей с участием детей, раскрыты основные формы и методы работы с подростками, включенными в экспертизу перемен в жизни семьи.

Ключевые слова: педагогическая экспертиза, воспитательная деятельность, подростки, участие детей, сопровождение семьи, формы воспитания, фом-группа.

Leonova Elena Evgenievna

Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of Education and Psychology of the Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk Russia

Garifulina Elvira Shamilieвна

Candidate of Social Sciences, associate Professor of the Department of legal psychology and law, Moscow state University of psychology and education, Head of programmes, Timchenko Foundation, Moscow, Russia

ASSESSMENT INVOLVING CHILDREN AS A FACTOR IN IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT PROGRAMS FOR FAMILIES

The article discusses the main aspects of evaluating the effectiveness of programs for pedagogical support of families in difficult life situations. It is not that the participation of children in the assessment of ongoing activities significantly increases the quality of support. The experience of assessing the psychological and pedagogical support of families with the participation of children is present, the main forms and methods of working with adolescents included in the examination of changes in family life are revealed.

Keywords: pedagogical expertise, educational activities, adolescents, children's participation, family support, forms of education.

В последние годы активно развиваются различные виды и формы социальной и психолого-педагогической поддержки семей. Государственная политика направлена на создание условий для сохранения ребенка в кровной семье как естественной среде для полноценного развития.

Практически все существующие государственные и общественные практики сопровождения кризисных семей направлены на работу с родителями, ведь именно от них зависит благополучие ребенка в повседневной жизни. Зачастую в процессе принятия важных для семьи решений, таких как смена места жительства, выбор образовательного учреждения, общение с родственниками и даже временное размещение ребенка в социальное учреждение, решаются без участия самого ребенка. И родители, и специалисты системы профилактики социального сиротства рассматривают ребенка как пассивного благополучателя, а не как активное действующее лицо. Важно понимать, что, несмотря

на отсутствие обширного жизненного опыта, определенных знаний и навыков, возрастные особенности детей (вовлеченность, творческий подход) позволяют им сделать ценный вклад в принятие важных решений жизнедеятельности семьи. Например, подростки могут отметить, что после посещения групп по развитию родительских компетенций поведение мамы становится неестественным, так как она использует все полученные знания в формате «здесь и сейчас». Учет мнения ребенка, его субъективного восприятия семейной ситуации позволяет наиболее эффективно выстраивать мероприятия по психолого-педагогическому сопровождению семьи.

Участие детей в принятии решений в любых вопросах, которые прямо или косвенно касаются их, зафиксировано в международном и российском законодательстве. Так статья 12 Конвенции ООН о правах ребенка закрепляет, что ребенок имеет право свободно выражать свои взгляды по всем затрагивающим его вопросам, причем взглядам ребенка должен уделяться внимание в соответствии с его возрастом и зрелостью [3].

Особо следует отметить, что некоторые ученые-практики (Т. Арчакова, И. Бобылева, Н. Кошелева, Т. Подушкина) рассматривают участие детей в принятии решений о своей жизнедеятельности и активную позицию в оценке социальных программ и практик как педагогическую технологию, потому что результатом является не только новые знания, но и личностные изменения, развитие потенциала самих детей-участников. Дети повышают осведомленность в вопросах социальной справедливости; развивают социально-эмоциональные и когнитивные навыки; улучшают отношения со взрослыми/с группой сверстников; пробуют себя в роли «активного гражданина», повышают уровень самостоятельности. Возможность выражать свое мнение, а, главное, уверенность, что твое мнение будет услышано, способствуют психологическому благополучию ребенка [1; 2].

Таким образом, под учетом мнения ребенка при организации психолого-педагогического сопровождения семьи следует понимать активное вовлечение ребенка в процесс принятия решений при планировании и реализации программ психолого-педагогического сопровождения.

С 2017 года социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Снегири» г. Новосибирска реализуют проект «Школа осознанного родительства», направленный на сохранение ребенка в кровной семье через повышение родительских компетенций и улучшение качества детско-родительских отношений. «Школа осознанного родитель-

ства» предусматривает два формата: стационарный и выездной. Стационарный формат проходит в форме групповых лекционно-практических и индивидуальных консультационных занятий, направленных на повышение родительских компетенций.

Выездная «Школа осознанного родительства» проходит в формате семейного лагеря выходного дня, включает в себя практические психолого-педагогические занятия и досуговые мероприятия для детей и родителей с целью формирования знаний и навыков детско-родительского взаимодействия.

В 2019 году в рамках реализации проекта «Школа осознанного родительства» было проведено 3 выездных мероприятия, целью которых являлась стабилизация детско-родительских отношений, предупреждающих социальное сиротство через работу со всеми членами семьи. Всего за год мероприятиях семейного лагеря приняло участие 182 человека, из которых 74 кровных родителей и 108 детей.

В ходе проделанной работы была получена обратная связь от взрослых и детей подросткового возраста, что позволило оценить эффективность работы, направленной на развитие детско-родительских отношений. В 2020 году с целью выявления динамики детско-родительских отношений, разработки предложений по повышению эффективности программы «Школа осознанного родительства» было проведено прикладное исследование, в котором приняли участие 20 подростков в возрасте от 14 до 18 лет. В ходе работы использовались такие методы как фокус-группа, анкетирование, интервьюирование детей и родителей, создание видеоролика. В марте 2020 было проведено 4 фокус-группы для подростков. Первая фокус-группа «Оценка проекта» проводилась с целью определения сильных слабых сторон проекта, выработки плана совместных действий. Вторая фокус-группа «Как изменился Я и моя семья» позволила определить, какие изменения происходят с ребенком и его семейным окружением под влиянием проекта. В ходе третьей фокус-группы «Организационная оценка» были определены сильные и слабые моменты организации проекта. Заключительная фокус-группа «Ставим цели» была направлена на оказание помощи подросткам сформулировать жизненные цели, определить внутренние ресурсы для их достижения.

В ходе исследования использовались следующие инструменты и упражнения для сбора данных: Н-карта, немые сцены, телесные карты «До и после проекта», «Самое важное изменение», «Дерево мечты», «Коллаж семьи». Субъектная позиция подростков была обеспечена пу-

тем учета трех принципов обеспечения прав ребенка (участие детей в решении вопросов, затрагивающих их интересы; защита детей; обеспечение потребностей).

В ходе исследования в полной мере были учтены этические принципы оценки с участием детей, а именно ненанесение вреда – анализ меры «неизбежного вреда», конфиденциальность и ответственное обращение с информацией о ребенке, добровольность участия в исследовании, ориентация на субъект-субъектное взаимодействие, безоценочная позиция взрослого в ситуации взаимодействия с ребенком.

С учетом особенностей подросткового возраста существовали следующие риски исследования: низкий уровень познавательной активности, рефлексии, прогностической деятельности. В связи с этим использовались разнообразные формы взаимодействия с подростком, позволяющие создать максимально комфортные и безопасные условия и позволяющие выразить свое мнение доступным (желаемым) для него способом. В ходе работы были лаконичны объединены тренинговые и досуговые занятия, творческие и мыслительные упражнения с тем, чтобы все участники исследования могли чувствовать себя в безопасности и смогли раскрыть свой потенциал.

Проведенное прикладное исследование позволило внести изменения в содержательные и организационные части программы «Школы осознанного родительства». Так подростки предложили увеличить количество совместных детско-родительские обучающих занятий, но уменьшить количество совместных с родителями досуговых мероприятий. Для подростков важно проводить свободное время со сверстниками, ими были предложены следующие мероприятия: «Кино на траве», песни у костра, турнир по настольным играм. В рамках организационных моментов, были внесены изменения в расписание дня, скорректирована продолжительность занятий. Следует отметить, что подростки к принятию решений подходили рационально и рассудительно, так как например, понимая значимость физической активности, но не желая делать утром зарядку, было принято решение заменить зарядку на пробежку.

Работа в фокус-группах помогла подросткам выявить значимые изменения в качестве жизни семьи, например, многие подростки связывают трудоустройство родителей, ремонт в доме с участием семьи в проекте. Все без исключения подростки отметили улучшения коммуникаций с родителями. Оценка с участием детей позволила внести изменения в содержательную и организационную части программы «Школа осознанного родительства», повысить мотивацию подростков

на участие в мероприятиях, тем самым повысить эффективность психолого-педагогического сопровождения.

Библиографический список

1. Арчакова Т. О. Оценка эффективности работы психолога с семьями «группы риска»: от квазиэкспериментальных исследований до равноправного партнерства // Психологическая диагностика. 2014. № 4. С. 104–121 [Электронный ресурс]. URL: <http://victoriacf.ru/wp-content/uploads/2015/01/PsD-2014-4-3.2-Archakova.pdf> (дата обращения 10.10.2020).

2. Бобылева И. А., Заводилкина О. В. Оценочные показатели благополучия ребенка в разных формах замещающей семьи с учетом возрастных стандартов социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: Методические рекомендации. М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2006.

3. Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989, вступила в силу в для СССР 15.09.1990) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/ (дата обращения 23.10.2020).

4. Обратная связь от благополучателей сферы детства. Сборник кейсов. М.: АНО «Эволюция и филантропия», 2019. [Электронный ресурс]. URL: https://ep.org.ru/wp-content/uploads/2020/01/sbornik_all_090120.pdf (дата обращения 23.10.2020).

5. Рассчетина С. А., Лаврентьева З. И. Теоретические предпосылки исследования социальных проблем детства и способов их решения в процессе профессионального социально-педагогического образования // Современное детство: психолого-педагогическая поддержка семьи и развития образования. М.: Ин-т изучения детства, семьи и воспитания РАО, 2018. Т.1. С.139–147.

6. Реестры на основе доказательного подхода: обзор международного опыта. – М.: АНО «Эволюция и Филантропия», 2018. [Электронный ресурс] URL: http://socialvalue.ru/wpcontent/uploads/2018/04/%D0%A0%D0%B5%D0%B5%D1%81%D1%82%D1%80%D1%8B_evidence-based.pdf (дата обращения 23.10.2020).

7. Mihalic S., Fagan M., Irwin K., Ballard D., Elliot D. Blueprints for violence prevention replications: Factors for implementation success. Boulder: Centre for Study and Prevention of Violence, University of Colorado, 2002.

Патутина Наталья Анатольевна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры государственного и муниципального управления и правоведения, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

РЕЗЕРВЫ РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ШКОЛЫ

В статье актуализируется проблема выявления тех ценностей организационной культуры, которые обуславливают готовность педагогического коллектива к реализации инноваций в образовательном процессе. Цель статьи – выявление особенностей типа организационной культуры школы, для педагогического коллектива которой свойственна высокая готовность к участию в новых проектах. Основу методологии достижения поставленной цели составляет социально-педагогический подход к изучению организационной культуры. Методами исследования выступали методика изучения типа организационной культуры по влиянию на поведение сотрудников (Н. А. Патутина), метод U-критерия Манна-Уитни. В исследовании принимали участие члены педагогических коллективов четырех школ, одна из которых имеет статус инновационной площадки. В заключении делается вывод о том, что резервы организационной культуры педагогического коллектива для становления воспитательной системы школы заложены в повышении показателей свободно-активного типа и в снижении показателей зависимо-пассивного типа.

Ключевые слова: организационная культура, инновационная площадка, образовательная организация, педагогический коллектив, тип организационной культуры.

Patutina Natalia Anatolievna

Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of State and Municipal Administration and Law, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

RESERVES FOR THE DEVELOPMENT OF THE ORGANIZATIONAL CULTURE OF THE PEDAGOGICAL TEAM FOR THE FORMATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE SCHOOL

The article actualizes the problem of identifying those values of organizational culture that determine the readiness of the teaching staff to implement innovations in the educational process. The purpose of the article is to identify the features of the type of organizational culture of a school, for the teaching staff of which a high willingness

to participate in new projects is characteristic. The methodology for achieving this goal is based on a socio-pedagogical approach to the study of organizational culture. The research methods were the method of studying the type of organizational culture by the influence on the behavior of employees (N. A. Patutina), the Mann-Whitney U-test method. The study involved members of the teaching staff of four schools, one of which has the status of an innovation platform. In conclusion, it is concluded that the reserves of the organizational culture of the teaching staff for the formation of the educational system of the school are based on the increase in the indicators of the free-active type and in the decrease in the indicators of the dependent-passive type.

Keywords: organizational culture, innovation platform, educational organization, teaching staff, type of organizational culture.

Введение. Постановка проблемы. Организационная культура школы изучается в настоящее время в связи с актуальностью и вопросов управления педагогическим коллективом, и вопросов совершенствования образовательного процесса. Взаимосвязь этих двух аспектов жизнедеятельности образовательной организации на сегодняшний день не в полной мере находит отражение в педагогических публикациях. Вместе с тем она является значимой для решения проблем развития школы.

В педагогических исследованиях существует традиция рассмотрения феномена культуры образовательной организации как интегративной характеристики, новообразования воспитательной системы [9]. В этом смысле для исследователей представляют интерес культурные установки и ценности, которые обеспечивают базовые характеристики системообразующих видов деятельности образовательной организации.

Авторская позиция по отношению к организационной культуре школы состоит в том, что этот феномен понимается, прежде всего, как характеристика трудового (педагогического) коллектива, формируемая менеджментом образовательной организации. Организационная культура школы рассматривается как совокупность коллективных представлений, целенаправленно сформированных руководством образовательной организации у сотрудников, о ее миссии, ценностях, о способах ролевого поведения, о соответствующем видении, понимании и способах восприятия и интерпретации мира внутри и вне школы [6]. Базис организационной культуры школы составляет аксиологический компонент – совокупность корпоративных ценностей, выработанных педагогическим коллективом и обуславливающих индивидуальное и групповое поведение работников.

Если рассматривать воспитательную систему школы как цель (результат) педагогического проекта, который является для конкретной

образовательной организации инновационным в силу его новизны или новизны отдельных его элементов, то интерес представляют те корпоративные ценности, которые обеспечивают возможность успешной реализации такого проекта.

Такое понимание культуры образовательной организации и воспитательной системы школы позволяет сформулировать исследовательскую проблему, основу которой составляет вопрос о том, какие ценности организационной культуры обуславливают готовность педагогического коллектива к реализации инноваций в образовательном процессе?

Цель статьи. Организационная культура школы складывается как результат целенаправленных действий руководителей, а также как результат взаимодействия учителей при решении ими стоящих перед педагогическим коллективом задач. Корпоративные ценности, характеризующие существующую культуру, определяют ее профиль, отражая специфику культурной среды. Целью статьи является выявление особенностей типа организационной культуры школы, для педагогического коллектива которой свойственна высокая готовность к участию в новых проектах.

Обзор научной литературы по проблеме. Проблематика создания воспитательной системы школы лежит в русле вопросов педагогической инноватики, о чем свидетельствуют публикации идеологов и представителей научной школы теории воспитательных систем [7; 8].

Анализ исследований практики воспитательных систем показывает, что по своей сути создание воспитательной системы в школе является инновационным проектом, направленным на изменение базовых составляющих воспитательного процесса. Этот проект всегда уникален, так как воспитательная система одной школы не может быть точной копией воспитательной системы другой школы. Он основан на четко проработанной концепции, идеи которой необходимо принять членам педагогического коллектива. Реализация воспитательной системы в конкретной школе связана с необходимостью изменений во всех составляющих образовательной организации: в ее целях, задачах, в структуре и отношениях, в компетенциях педагогов [2].

Важным условием внедрения инновационного проекта создания воспитательной системы в современной школе является особый климат в педагогическом коллективе, основу которого составляют ценности творчества, свободы [7].

Чтобы стать фактором, обуславливающим поведение работников, корпоративные ценности последовательно формируются руководите-

лями, реализуются в разных аспектах жизнедеятельности организации и методах управления, на их основе строится взаимодействие членов организации [10].

Учитывая это можно говорить о том, что готовность педагогического коллектива к инновационной деятельности в образовательной организации обусловлена организационной культурой. Исследователи отмечают, что в образовательной организации, которая длительное время реализуют инновационные проекты, формируется особая организационная культура. Ценности и нормы, составляющие ее основу, с одной стороны, складываются в процессе инновационной деятельности образовательной организации, а с другой стороны, выступают внутренним регулятором отношений в педагогическом коллективе. Культура таких образовательных организаций обладает своеобразием, позволяющим ей успешно реализовывать инновационную деятельность [3].

Одной из предпосылок инновационного поведения сотрудников является субъективная витальность, понимаемая как субъективно воспринимаемое состояние, которое характеризуется полнотой жизненных сил и энергии человека. По мнению исследователей, субъективная витальность связана с ощущением человеком автономии, целостности и самоактуализации в деятельности. Это состояние ослабевает под воздействием внешнего контроля, психологических конфликтов и низкой самооффективности. Деятельность, контролируемая самим человеком в соответствии с нормами и ценностями, осознанными им, но не ощущаемыми как свои, способствует снижению субъективной витальности, хотя и в меньшей степени, чем деятельность, контролируемая извне. Соответственно, деятельность, удовлетворяющая базовые психологические потребности личности в причастности, компетентности и автономии, и опирающаяся на базовые ценности, повышает уровень субъективной витальности [1].

Вышесказанное определяет необходимость изучения свойств организационной культуры, которые влияют на степень свободы и активности в поведении членов педагогического коллектива.

Методология и методы исследования. Основу методологии решения поставленной исследовательской задачи составляет социально-педагогический подход к изучению организационной культуры [5]. Он отражает авторскую позицию и позволяет характеризовать организационную культуру школы как фактор относительно социально контролируемой социализации членов педагогического коллектива. Этот подход позволяет выявить и охарактеризовать ценности организационной культуры,

которые влияют на такие проявления поведения педагогов, как зависимость или независимость, активность или пассивность.

Методами исследования выступали методика изучения типа организационной культуры по влиянию на поведение сотрудников, разработанная Н. А. Патутиной [4], метод U-критерия Манна-Уитни.

Результаты исследования, обсуждение. Для решения поставленной исследовательской задачи обратились к анализу данных анкетирования, проведенного в педагогических коллективах школ города Москвы и Петропавловска-Камчатского. В исследовании приняли участие 73 педагогических работника. 26 из них – педагоги трех московских школ, работающих в обычном статусе общеобразовательной организации. 47 человек – педагогические работники школы Петропавловска-Камчатского, которая на протяжении более 10 предшествующих исследованию лет работала в статусе федеральной или региональной инновационной площадки. Опросник предназначен для выявления мнения членов педагогического коллектива об элементах существующей в школе организационной культуры. К этим элементам относятся ценности, нормы, организация труда, условия труда. В соответствии с выбранной концепцией изучался тип организационной культуры по признаку влияния на ряд поведенческих характеристик сотрудников, таких, как проявление их активности или пассивности, свободы или зависимости в трудовой деятельности.

Согласно гипотезе, тип организационной культуры в школе-инновационной площадке будет значительно отличаться более высокими показателями по шкале активности и по шкале свободы.

Респондентам было предложено оценить по десятибалльной шкале альтернативы проявления разных свойств существующей в школе организационной культуры. Полученные результаты были обработаны согласно ключу анкеты и представлены в виде профиля организационной культуры. Полученные данные представлены в таблице 1.

Результаты показывают, что в школе-инновационной площадке показатели по всем типам организационной культуры существенно отличаются от аналогичных в обычных школах. Согласно исследованию по двум типам культуры показатели инновационной площадки ниже, чем в обычных школах. Это тип культуры по шкалам зависимости и пассивности (зависимо-пассивный тип) – инновационная площадка – 23 %, обычная школа – 33 %, и тип культуры по шкалам зависимости и активности (зависимо-активный тип) – инновационная площадка – 29 %, обычная школа – 37 %. По двум другим типам организационной куль-

туры – свободно-активный и свободно-пассивный – показатели в школе-инновационной площадке выше, чем в обычной школе. Эти данные соответственно 27 % и 16 %, 21 % и 14 %.

Полученные данные при этом не позволили сделать однозначного вывода о том, что тип организационной культуры в школе-инновационной площадке будет значительно отличаться более высокими показателями по шкале активности и по шкале свободы. Для уточнения гипотезы был использован U-критерий Манна-Уитни. При применении этого метода использовали установленные на предыдущем этапе исследования различия в значениях по шкалам пассивность/ активность и свобода/ зависимость (таблица 1). Вычисление значения U-критерия позволило определить достоверность предварительно установленных различий. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 1

Соотношение типов организационной культуры в школе-инновационной площадке и в школах с обычным статусом

№ объекта исследования (образовательного учреждения)	Типы организационной культуры			
	Зависимо-пассивный	Зависимо-активный	Свободно-активный	Свободно-пассивный
Школа - инновационная площадка	23 %	29 %	27 %	21 %
Школы в обычном статусе	33 %	37 %	16 %	14 %

Таблица 2

Данные о значимости различий показателей типов организационной культуры в школе-инновационной площадке и в школах с обычным статусом

Признак (тип организационной культуры)	Критические значения $U_{кр}$		Результат $U_{эмп}$	Результат (расположение на оси значимости)
	$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$		
1	2	3	4	5
Зависимо-пассивный	195	237	111	Полученное эмпирическое значение $U_{эмп}$ находится в зоне значимости

1	2	3	4	5
Зависимо-активный	137	173	194,5	Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ находится в зоне незначимости
Свободно-активный	254	301	109	Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ находится в зоне значимости
Свободно-пассивный	195	237	220.5	Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ находится в зоне неопределенности

Заключение. Данные, полученные с помощью применения метода U -критерия Манна-Уитни, подтвердили выдвинутую гипотезу. Эти результаты указывают на то, что высокие показатели свободно-активного типа в организационной культуре инновационной площадки являются значимым различием по сравнению с культурой обычных школ. Этот метод позволил также выяснить, что значимым оказались различия в показателях зависимо-пассивного типа культуры – в профиле культуры инновационной площадки эти показатели ниже, чем в профиле культуры обычных школ.

Факторы, которые влияют на формирование определенных черт организационной культуры в школе – инновационной площадке, разнообразны. Но многолетнее участие педагогического коллектива в инновационной деятельности не могут не влиять на становление ряда ее характеристик, которые, в свою очередь, оказывают влияние на поведение педагогов.

Учитывая, что для школы проект воспитательной системы по сути идентичен любому инновационному проекту и для его успешной реализации необходимы определенные свойства организационной культуры педагогического коллектива, на основании полученных результатов можно сделать следующий вывод. Резервы организационной культуры педагогического коллектива для становления воспитательной системы школы заложены в повышении показателей свободно-активного типа и в снижении показателей зависимо-пассивного типа.

Таким образом, цель статьи достигнута, описаны особенности типа организационной культуры школы, для педагогического коллектива которой свойственна высокая готовность к участию в новых проектах.

Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ.

Проект № 19-013-00659

Библиографический список

1. Александрова Л. А. Субъективная витальность как личностный ресурс // Электронный журнал «Психологические исследования». – 2011. – № 3 (17). [Электронный ресурс] URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n3-17/492-aleksandrova17.html> (дата обращения 30.10.2020).
2. Караковский, В. А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова. М.: Новая школа, 1996.
3. Киселёва О. О. Корпоративная культура инновационной образовательной площадки // Сибирский педагогический журнал. № 1. 2018. С. 15–28.
4. Патутина Н. А. Корпоративные технологии XXI века: социально-педагогический потенциал организационной культуры корпорации / Науч. ред. А. В. Мудрик. М.: Памятники исторической мысли, 2016.
5. Патутина Н. А. Социально-педагогические основы формирования организационной культуры корпорации: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2018.
6. Патутина Н. А., Ревина М. А. Организационная культура школы: реальное состояние и перспективы // Сибирский педагогический журнал. № 4. 2020. С. 7–17.
7. Селиванова Н. Л. Инновации в условиях реализации системного подхода в воспитании // Социальная педагогика в современных социальных практиках. Сборник научных статей VII Международного симпозиума. 2017. С. 305–311.
8. Шакурова М. В. Воспитательная система образовательной организации: от теоретического осмысления к методически значимым рекомендациям // Берегиня 777 Сова. № 3 (34). 2017. С.130–138.
9. Шакурова М. В. Культура образовательной организации в контексте теории воспитательных систем // Известия ВГПУ. Педагогические науки. № 4 (277).2017. С.48–51.
10. Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D.D., Sanders, G. (1990). Measuring Organizational Cultures: A Qualitative and Quantitative Study across Twenty Cases. *Administrative Science Quarterly*, 35: 286–316.

Шишарина Наталья Викторовна

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики,
Иркутский государственный университет, Иркутск, Россия*

СТРАТЕГИИ ГИГИЕНИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ В ВОСПИТАНИИ

Проблема. В статье актуализируется проблема поиска стратегий гигиенической оценки инновационных педагогических технологий в воспитании. *Цель статьи* – определить особенность стратегий гигиенической оценки инновационных педагогических технологий в воспитании. *Методология.* Исследование проводилось на основе реализации кросс-культурного подхода. Представленный подход предполагает аналитический обзор публикаций, интерпретацию, контекстуальный анализ, статистический метод, которые создали возможность исследовать особенные форматы стратегий гигиенической оценки в воспитании и выявить их специфику. *Результаты.* На основе научного обзора выборки источников определены основные подходы к определению гигиенической оценки. Установлено содержание и тематика исследований с учетом кросс-культурных особенностей, географии распространения публикаций. Выявлены на основе уже имеющихся знаний основные типы стратегий гигиенической оценки: медико-физиологическая, психолого-биологическая, социо-педагогическая, культурно-гуманитарная, которые являются методологической базой для подготовки и принятия решений в воспитании. *Заключение.* Обобщаются особенности исследований стратегий гигиенической оценки в воспитании с учётом современных практик.

Ключевые слова: воспитание; инновационные педагогические технологии; стратегии гигиенической оценки.

Shisharina Natalia Viktorovna

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy,
Irkutsk State University, Irkutsk, Russia*

STRATEGIES FOR HYGIENE ASSESSMENT IN EDUCATION

Problem. The article actualizes the problem of finding strategies for hygienic assessment of innovative pedagogical technologies in education. The purpose of the article is to determine the specifics of strategies for hygienic assessment of innovative pedagogical technologies in education. *Methodology.* The research was carried out on the basis of cross-cultural approach. The presented approach involves an analytical review of publications, interpretation, contextual analysis, and statistical method, which made it possible to study special formats of hygiene assessment strategies in

education and identify their specifics. Results. Based on the scientific review of a sample of sources, the main approaches to determining the hygienic assessment are determined. The content and subject of research are determined, taking into account cross-cultural characteristics and geographical distribution of publications. Based on the existing knowledge, the main types of hygienic assessment strategies are identified: medical-physiological, psychological-biological, socio-pedagogical, cultural-humanitarian, which are the methodological basis for preparing and making decisions in education. Conclusion. The article summarizes the features of research on hygiene assessment strategies in education, taking into account modern practices.

Keywords: education; innovative pedagogical technologies; strategies of hygienic assessment.

Введение, постановка проблемы. Современное образование и его составляющая – воспитание, связаны с усилением цифрового, информационного контента содержания и процесса организации воспитания. Это порождает вопросы оценки безопасности воспитательной деятельности. Анализ условий и требований, предъявляемых к различным составляющим, основанный на медицинских, физиологических, биологических, психологических, педагогических данных о взаимодействии организма и воспитательной среды, составляет содержание *гигиенической оценки в воспитании*, под которой понимается исследование параметров, показателей и критериев благополучия развития человека как полноценно развивающейся личности в воспитательной деятельности.

Теоретическое осмысление проблемы безопасности процесса воспитания в образовательном процессе имеет сложившееся в медицине и физиологии строго дисциплинарное выражение либо связано с обращением к общим вопросам экспертизы в связи с разработкой программ развития образовательных организаций (Н. Г. Алексеев, С. Г. Косарецкий, А. М. Моисеев, Н. В. Немова, М. М. Поташник, Т. И. Пуденко и др.). При этом, происходит расширение проблематики, связанное с использованием терминологии экспертных процедур, что свидетельствует о недостаточной отрефлексированности данной проблемы, об отсутствии обоснованных представлений о сущности и содержании критериев, показателей безопасности воспитательного процесса, что, в свою очередь, затрудняет развитие и формирование теоретически обоснованных процедур гигиенической оценки.

Причины данного состояния связаны с особенностями развития современной науки, плюрализмом точек зрения и интерпретаций социально-культурных феноменов, обусловленным явлениями глобализации

и одновременно культурного своеобразия развития общества. В этой связи правомочен интерес к социокультурному контексту изучения гигиенической оценки в области воспитания.

Цель статьи. Используя данные обзора публикаций отечественной и зарубежной науки, определить особенность стратегий гигиенической оценки в воспитании с позиций кросс-культурного анализа.

Обзор научной литературы по проблеме. На основе анализа материалов отечественных и зарубежных источников, установлено современное состояние научных исследований в данной области.

Исследование Л. А. Акимовой, И. В. Чикеновой [11], посвящено педагогической стратегии безопасности образовательной среды, которая рассматривается как особое создание возможностей для саморазвития человека. В работах Р. И. Айзмана [1; 2; 5], раскрываются методологические подходы к построению стратегий гигиенической экспертизы деятельности образовательных организаций и комплексной оценки здоровья участников образовательного процесса в условиях информатизации образовательной среды. Стратегии благополучия детей в цифровую эпоху раскрыты в исследованиях А. Д. Андреевой [3], А. А. Бочавер [4], Л. Г. Буйнова [9]. Психологическое благополучие учащихся в контексте современной социальной ситуации развития рассматривается как стратегическая задача государства. М. И. Степанова [8] рассматривают гигиеническую характеристику, оценку, безопасность и экспертизу медико-социальных факторов и образа жизни современных школьников. Исследователи В. Р. Кучма [6], О. Л. Подлиняев, Т. А. Ромм, Е. А. Ткачук, Н. В. Шишарина [9; 10], посвятили свои исследования стратегии гигиенической оценки инновационных образовательных технологий в образовательных организациях.

Зарубежные исследования (США Турция, Иран, Китай, Канада, Бельгия, Германия и др.) представили свои исследования, которые условно можно разделить на три группы. В работах J. P. Bagrow [12], J. M. F. Vatanero [13], U. Cakiroglu [14], Q. Chang [15], M. Chen [16], A. K. Hollman [17], S. Y. Kim [18] выделены стратегии мониторинга гигиенической оценки в образовании в информационную эпоху. W. Lu [20], P. E. Pelargos [21], S. Saurabh [22], C. Shen [23], A. Shoufan [24], V. Siegrist [25], A. Сегура-Роблес А. (Segura-Robles), М. Е. Пappa-Гонсалес (M. E. Parga-Gonsales) [7], разработали и раскрыли стратегии гигиенической экспертизы в образовании изучающие факторы риска для здоровья.

В целом, нужно отметить, стратегии гигиенической оценки в воспитании слабо представлены в данном формате, что не позволяет понять

общую научную тенденцию в данной области для решения методологических, теоретических и практических проблем современного образования цифровой эпохи. Поэтому мы предприняли попытку, кросс-культурного анализа стратегий гигиенической оценки инновационных педагогических технологий в воспитании.

Методология и методы исследования. В статье применены методы аналитического обзора литературы, интерпретативного анализа, контекстуального анализа, статистические методы, которые создали возможность исследовать общие форматы стратегий гигиенической экспертизы в воспитании и выявить специфику интерпретации гигиенической оценки в отечественных и зарубежных исследованиях XXI в. Обращение к наукометрическому методу с опорой на данные исследований, размещенные в зарубежных базах Scopus, WoS, позволило уточнить значение результатов исследований гигиенической оценки в образовании в целом и в воспитании в частности для формирования ее общетеоретических основ.

Особое значение для анализа имеет эвристический потенциал кросс-культурного анализа А. Крёбер Дж. Мёрдок, который выступает как вид системного сравнительно-обобщающего исследования и научный метод познания, основанный на выявлении сходных особенностей («общая позиция», «общие факторы», «общие принципы», «идентичная причинная основа», «универсальное пространство») и уникального своеобразия социокультурных явлений, процессов, моделей, стратегий и тенденций [5; 9; 10; 26; 27]. Применительно к проблемам стратегий гигиенической оценки в воспитании кросс-культурный подход позволяет обеспечить информационно-знаниевый контент о закономерностях, способах, стратегиях и тенденциях преодоления явлений, связанных с безопасностью воспитательного процесса в практики современного образования.

Результаты исследования, обсуждение. Для определения представленности данной темы в исследовательском пространстве был осуществлен выбор публикаций за 2017–2019 гг. (в количестве 57 публикаций, расположенных в базах данных WoS, Scopus; из них – 29 зарубежных и 28 отечественных), выбранных по тематике смежной к проблеме гигиенической оценки, география публикаций: Америка, Европа, Азия.

Обсуждение. Анализ содержания публикаций последних лет, посвященных результатам исследований гигиенической оценки в воспитании позволил представить уровень методологического осмысления данной проблемы в отечественной и зарубежной науке. Так, ряд отечественных

исследований [16; 17; 18; 22; 23; 26] посвящены обоснованию методологических подходов к организации и проведению гигиенической оценки в образовательных организациях. Приводимые исследователями данные подтверждают серьёзную обеспокоенность состоянием физического и психического здоровья школьников.

Стратегия гигиенической экспертизы в образовании с позиций отечественной психологии и психологического благополучия детей в период обучения в начальной школе и при переходе в среднюю школу в социокультурных условиях постиндустриального общества представлена в исследовании А. Д. Андреевой, и О. А. Москвитиной [4]. Авторы рассматривают современную социальную ситуацию развития и её влияние на успешность учебной деятельности и психологическое здоровье школьников. В качестве интегративного показателя психологического благополучия учащихся рассматривается уровень притязаний, самооценка и удовлетворенность возрастом.

Особое внимание в информационном обществе занимает изучение безопасности образования и воспитания в цифровом пространстве (И. Э. Александрова, Н. О. Березина, Б. З. Воронова, И. П. Лашнёва, З. И. Сазанюк, М. И. Степанова, Л. М. Сухарева, Т. В. Шумкова и др.)

Психологическая безопасность образовательной среды и психологическое благополучие российской средней школы, учеников находится в фокусе традиционного исследовательского внимания отечественных авторов (И. В. Бородовская, Р. И. Айзман, Л. А. Акимова и др.).

Р. И. Айзман [1; 2] рассматривает здоровьесформирующее образование и факторы, влияющие на психофизиологические процессы восприятия информации в условиях информатизации образовательной среды, а также методологические принципы и методические подходы к организации мониторинга здоровья обучающихся и здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций.

Исследователи (Н. О. Березина, Н. А. Бесстрашная, Н. А. Бокарева, О. Ю. Милушкина, З. А. Овчинникова, Ю. П. Пивоваров, Н. О. Сапунова, А. С. Седова, Н. А. Скоблина, П. И. Храмов, Н. И. Шеин) анализируют медико-социальные факторы образа жизни современных подростков, психологический микроклимат семьи, жилищно-бытовые условия, особенности образа жизни и распространенность вредных привычек у современных школьников, оказывающие влияние на формирование физического развития и его гармоничность. Наиболее значимыми оказываются следующие факторы: психологический микроклимат в семье, работа за компьютером, длительность просмотра телепередач, продол-

жительность ночного сна, продолжительность дополнительных занятий статического характера, употребление алкоголя, характер питания (регулярность питания и кратность приема горячей пищи), занятия физической культурой и спортом.

Таким образом, внимание отечественных исследователей к проблемам безопасности образования актуализирует следующие стратегии гигиенической экспертизы: гигиеническая оценка цифровых образовательных технологий, оценка факторов, влияющих на здоровьесформирующее образование. Выделенные стратегии носят преимущественно санитарно-гигиеническое и частично социально-педагогическое, что может быть объяснено сложившейся в отечественной науке традицией рассмотрения вопросов гигиены.

Обзор зарубежных источников показал, что в фокусе внимания зарубежных исследователей в приоритетном внимании находится проблема влияния компьютерной занятости на здоровье и жизнедеятельность подрастающего поколения [54; 56]. Этому посвящены многочисленные комплексные исследования психофизиологического состояния учащихся в Германии, Дании, США, Канаде, Бразилии, Китае, Великобритании, Нидерландах (J. M. F. Batanero, M. M. R. Rebollo, M. M. Rueda (США), U. Cakiroglu, B. Basibuyuk, M. Guler, M. Atabaya, B. Y. Memiş (Турция), [14]. M. Chen (Китай) [16] представляет тенденцию зависимости гигиенической оценки веб-сайтов и описали тенденцию в педагогической подготовке учителей и учеников к взаимодействию и процветанию в радикально перестроенных учебных пространствах, которые опираются на цифровые технологии для поддержки переходов внутри школы и за ее пределами. (K. E. Darras, J. J. Merriënboer, M. Toom, N. D. Roberson, A. V. Bruin, S. Nicolaou, B. V. Forster); стратегия улучшения здоровья всех молодых людей; стратегия когнитивной нагрузки; стратегия психического здоровья подростков W. Lu [20]; стратегия влияние структурирования информации и медицинской грамотности на отзыв и удовлетворение в моделируемой коммуникации V. Siegrist, W. Langewitz, R. Mata, D. Maiori, R. Hertwig, R. Bingisser [25]; стратегия заботы о здоровье молодежи. Обзор содержания публикаций по вопросам гигиенической экспертизы фиксирует ее психо-биологическую, медико-физиологическую и культурно-гуманитарную направленность.

Таким образом, обзор содержания данных исследований в сфере сохранения и поддержания здоровья обучающихся позволяет сделать вывод о том, что, несмотря на сложившиеся культурные практики и традиции экспертных процедур, происходит постепенное формирование

новых подходов к гигиенической оценки в образовании и в воспитании, которые интегрируют и выявляют общие закономерности адекватной оценки безопасности образовательного пространства, обосновывает процедуры экспертных действий, позволяющих обеспечить позитивное формирование и развитие личности в современной сетевой воспитательной среде.

Заключение. Обзор, анализ и сравнение полученных количественных результатов позволили заключить наличие исследовательского интереса не столько к содержанию гигиенической оценки в воспитании, сколько к понятию «гигиенической оценки» в различных областях знаний, преимущественно – в образовании и медицине.

Установлено, что термин «*гигиеническая оценка в воспитании (образовании)*» введенный рядом авторов статей по медицине и образованию, представляет научную новизну и актуальность, что подтверждается количественным анализом публикаций по данной тематике за последние (2017–2019) годы.

Таким образом:

1) реализован количественный и качественный обзор отечественных и зарубежных источников, установлено соответствие содержания и тематики изданий вопросам гигиенической экспертизы в образовании;

2) определена территориальная распространенность публикаций (Америка, Европа, Азия), страны: Россия, США, Канада, Германия, Франция, Испания, Китай, Египет, Иран, Турция;

3) зафиксированы основные типы стратегий гигиенической экспертизы: медико-физиологическая, психолого-биологическая, социо-педагогическая, культурно-гуманитарная.

Принципиально новый вклад проведенного обзорного исследования состоит в уточнении сущности и содержания феномена гигиенической стратегии в воспитании, выявлении социокультурных особенностей ее стратегий, что способствует развитию теории и практики экспертных процедур в образовании:

– установлено содержание и тематика исследований с учетом кросс-культурных особенностей, географии распространения публикаций;

– выявлены основные типы стратегий гигиенической оценки: медико-физиологическая, психолого-биологическая, социо-педагогическая, культурно-гуманитарная;

– обобщаются особенности стратегий гигиенической оценки в воспитании с позиций современных практик кросс-культурного анализа в отечественной и зарубежной науке.

Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ.

Проект № 19-013-00298 А.

Библиографический список

1. Айзман Р. И. Методологические принципы и методические подходы к организации мониторинга здоровья обучающихся и здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций // Вестник педагогических инноваций. 2019. № 1 (53). С. 5–13.

2. Айзман Р. И., Рубанович В. Б., Лебедев А. В., Айзман Н. И. Комплексная оценка здоровья участников образовательного процесса. М., 2020. Сер. 76 Высшее образование. [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41565541> (дата обращения: 23.10.2020).

3. Андреева А. Д., Москвитина О. А. Психологическое благополучие учащихся 1–5-х классов в контексте современной социальной ситуации развития // Вопросы образования. 2019. № 3. С. 203–223.

4. Благополучие детей в цифровую эпоху: докл. к XX Апр. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 9–12 апр. 2019 г. / А. А. Бочавер, С. В. Докука, М. А. Новикова и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2019.

5. Буйнов Л. Г., Айзман Р. И., Герасев А. Д., Сорокина Л. А., Плахов Н. Н., Шангин А. Б. Здоровьеформирующее образование – одна из важнейших задач современности // Гигиена и санитария. 2018. Т. 97, № 9. С. 869–872.

6. Кучма В. Р., Ткачук Е. А., Шишарина Н. В., Подлиняев О. Л. Гигиеническая оценка инновационных образовательных технологий в начальной школе // Гигиена и санитария. 2019. Т. 98. № 3. С. 288–294.

7. Сегура-Роблес А., Парра-Гонсалес М. Е. Активные методологии здоровья: научная продукция по геймификации в науках о здоровье [In English] // Science for Education Today. 2019. № 3. С. 223–237.

8. Степанова М. И. Гигиеническая безопасность цифровой образовательной среды для детей и подростков // Педагогика. 2018. № 12. С. 38–46. [Электронный ресурс]. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=36693944> (дата обращения: 23.10.2020).

9. Шишарина Н. В., Ромм Т. А., Подлиняев О. Л. Гигиеническая оценка инновационных образовательных технологий как актуальное педагогическое понятие // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 4 (32). С. 304–313.

10. Шишарина Н. В., Ромм Т. А., Подлиняев О. Л. Методология исследования гигиенической оценки инновационных педагогических технологий в образовательных организациях // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2019. № 1 (35). С. 73–83.

11. Akimova L. A., Chikeneva I. V. Safe educational environment as an object of pedagogical design // Humanities and Social Sciences Reviews. 2019. Vol. 7, № 5. P. 510–515.

12. Bagrow J. P., Liu X., Mitchell. L. Information flow reveals prediction limits in online social activity // *Nature Human Behaviour*. 2019. № 2. P. 122–128.
13. Batanero J. M. F., Rebollo M. M. R., Rueda M. M. Impact of ICT on students with high abilities. Bibliographic review (2008–2018) // *Computers and Education*. 2019. Vol. 137. P. 48–58.
14. Cakiroglu U., Basibuyuk B., Guler M., Atabaya M., Memiş B. Y. Gamifying an ICT course: Influences on engagement and academic performance // *Computers in human behavior*. 2017. Vol. 69. P. 98–107.
15. Chang Q., Xing J., Ho R. T., Yip P. S. Cyberbullying and suicide ideation among Hong Kong adolescents: the mitigating effects of life satisfaction with family, classmates and academic results // *Psychiatry research*. 2019. Vol. 274. P. 269–273.
16. Chen M. Improving website structure through reducing information overload // *Decision Support Systems*. 2018. Vol. 110. P. 84–94.
17. Hollman A. K., Hollman T. J., Shimerdla F., Bice M. R., Adkins M. Information technology pathways in education: interventions with middle school students // *Computers and Education*. 2019. Vol. 135. P. 49–60.
18. Kim S. Y., Kim M. S., Park B., Kim J. H., Choi H. G. The associations between internet use time and school performance among Korean adolescents differ according to the purpose of internet use // *PloS one*. 2017. Vol. 12.
19. Kim Y. J., Zhong C.-B. Ideas rise from chaos: Information structure and creativity // *Organizational behavior and human decision processes*. 2017. Vol. 138. P. 15–27.
20. Lu W. Adolescent depression: national trends, risk factors, and healthcare disparities // *American Journal of Health Behavior*. 2019. Vol. 43, № 1. P. 181–194.
21. Pelargos P. E., Nagasawa D. T., Lagman C., Tenn S., Demos J. V., Lee S. J., Bui T. T., Barnette N. E., Bhatt N. S., Ung N., Bari A., Martin N. A., Yang I. Utilizing virtual and augmented reality for educational and clinical enhancements in neurosurgery // *Journal of Clinical Neuroscience*. 2017. Vol. 35. P. 1–4.
22. Saurabh S., Gautam S. Modelling and statistical analysis of YouTube’s educational videos: a channel owner’s perspective // *Computers and Education*. 2019. Vol. 128. P. – 145–158.
23. Shen C., Ho J., Ly P. T., Kuo T. Behavioural intentions of using virtual reality in learning: perspectives of acceptance of information technology and learning style // *Virtual Reality*. 2019. Vol. 23, Issue 3. P. 313–324.
24. Shoufan A. What motivates university students to like or dislike an educational online video? A sentimental framework // *Computers and Education*. 2019. Vol. 134. P. 132–144.
25. Siegrist V., Langewitz W., Mata R., Maiori D., Hertwig R., Bingisser R. The influence of information structuring and health literacy on recall and satisfaction in a simulated discharge communication // *Patient Education and Counseling*. 2018. Vol. 101, Issue 12. P. 2090–2096.
26. Stolaki A., Economides A. A. The creativity challenge game: an educational intervention for creativity enhancement with the integration of Information and communication technologies (ICTs) // *Computers and Education*. 2018. Vol. 123. P. 195–211.

27. Van Leerdam F. Youth health care the move. Mind the gap! Building bridges to better health for all young people. The 19th EUSUHM Congress Youth Health Care in Europe. Leuven, 6–8 September 2017. P. 26.

УДК 37.0

Хромова Ирина Валерьевна

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры иностранных языков,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия*

Малюшина Татьяна Геннадьевна

*Педагог-психолог высшей квалификационной категории,
Дом детского творчества им. В. Дубинина, Новосибирск, Россия*

ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ЗАПРОСА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья содержит обоснование необходимости мониторинга на разных уровнях функционирования образовательного учреждения. Показан фрагмент работы по изучению социального запроса. Приводятся данные по ценностям современных родителей и современных старшеклассников в отношении дополнительного образования.

Ключевые слова: дополнительное образование, мониторинг в образовательном учреждении, социальный запрос, педагогическая экспертиза.

Khromova Irina Valerievna

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Malyushina Tatiana Gennadevna

*Educator-psychologist of the highest qualification category,
House of children's creativity. V. Dubinina, Novosibirsk, Russia*

EXPLORATION OF SOCIAL EXPECTATIONS AS A CONDITION FOR EFFECTIVE GOAL SETTING IN AN ADDITIONAL EDUCATION INSTITUTION

The article contains a justification for the need for monitoring at different levels of the educational institution. A fragment of the work on the study of social expectations was shown. The article provides data on the values of modern parents and modern high school students towards additional education.

Keywords: additional education, monitoring in an educational institution, social expectations.

Экспертиза процессов воспитания, критерии и показатели эффективности воспитательной деятельности в условиях современных социальных процессов связаны в первую очередь с актуальностью содержания деятельности на разных уровнях функционирования всей социальной системы. На каждом уровне этой системы решаются свои задачи и используются свои средства. Одной из проблем целеполагания, а отсюда и эффективности реализации целей является точное и конкретное определение соотношения задач воспитания с возможностями и средствами каждого уровня (системы в целом, региона, конкретного учреждения, деятельности педагога и т. п.). На наш взгляд, одним из несомненных достоинств Примерной Программы воспитания, обучающихся в РФ, является ориентация на реальную практику субъектов воспитательной деятельности [3].

В данной статье мы делимся своим подходом к четкому определению задач в соответствии с реальными возможностями конкретного учреждения и организации специального мониторинга, позволяющего развиваться учреждению в русле актуальных общественных потребностей.

Быстро меняющаяся образовательная реальность в своих проявлениях, выражающихся в объективном изменении места и роли образовательных учреждений в их влиянии на развитие и социализацию детей и подростков, а также определенные регулируемые изменения, происходящие в этой сфере, важнейшими из которых являются введенный Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения и принятый новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», ставят образовательные учреждения перед необходимостью вовремя реагировать на эти внешние условия их существования и меняться самим.

Учреждение дополнительного образования детей «Дом детского творчества имени В. Дубинина» относится к таким учреждениям, которые не только вовремя реагируют на внешние изменения и запросы социальной среды, но и, обладая отлаженной системой административного, методического и психолого-педагогического мониторинга качества деятельности, прогнозируют эти изменения и часто с опережением готовы к решению тех задач, которые ставит перед ними жизнь.

В современном мире главная роль мониторинга – его значение в стратегическом планировании. А это значит, он дает возможность не только фиксировать степень решения вчерашних задач, но и прогнозировать изменения в условиях деятельности и потому четче формулировать задачи завтрашнего дня. При таких условиях вновь сформулированные задачи

явятся адекватными и реально выполнимыми, но одновременно с этим они будут более сложными и потому отражающими развитие. Особенностью работы нашего учреждения в инновационном режиме является постоянное изучение как объективных, так и субъективных условий его функционирования, создание психологической, методической или иной (в зависимости от специфики инновационного поля деятельности) системы сопровождения либо поддержки педагогов и только затем постепенный переход на уровень инновационных требований как обязательной характеристики деятельности.

Многоаспектная и многоуровневая деятельность учреждения представляет собой сложную систему, каждая составляющая которой, в свою очередь, отличается некоторой собственной логикой и собственной цикличностью. Каждая такая подсистема, при обновлении цикла, требует, в том числе и мониторинга условий своего функционирования. Некоторые циклы имеют периоды длиною в учебный год, иные – как большинство образовательных программ – длиною от двух до четырех лет, концепция развития учреждения составляется на срок от трех до пяти лет, педагогические проекты могут иметь период от нескольких месяцев до нескольких лет и так далее. Такое положение вещей делает недостаточным традиционную для учреждений образования систему мониторинга в виде части годового отчета.

Практика деятельности нашего учреждения показала, что мониторинг должен быть не только массивным в конце года – он должен пронизывать всю структуру деятельности учреждения в зависимости от того, для какой подсистемы деятельности он в данный момент актуален.

Так, в начале учебного года научно-методический совет, приступая к работе по уточнению и корректировке программы деятельности учреждения, столкнулся с необходимостью иметь более полную и современную картину о социальном запросе, связанным с дополнительным образованием. На первый взгляд может показаться, что проведение собственных исследований есть излишество, поскольку в литературе можно обнаружить данные ряда исследований этого вопроса. Для примера можно сослаться на ряд материалов [1; 2; 4; 5]. Картина, полученная при исследовании больших выборок, отличается как масштабом обобщений, так и соответственно масштабом предположений по поводу тех факторов и условий, которые можно и нужно изменять для более адекватного ответа на социальный запрос.

Наша позиция при составлении программы исследования заключается в том, что исследование строится с учетом исключительно тех

детерминант развития, которые могут быть скорректированы в конкретном учреждении. Другими словами, целью данного исследования было не только получить некие данные и составить портрет заказчика, но 1) выявить степень адекватности социальному запросу тех новаций, которые предлагает и собирается предлагать населению наше учреждение и 2) таким образом актуализировать реальные ресурсы учреждения, чтобы они максимально отвечали социальному запросу.

Нацеленность ожидаемых результатов исследования на ближайшее будущее нашего учреждения определило выбор групп респондентов. Были определены две группы – родители дошкольников (всего 62 человека) и старшие подростки и старшеклассники (всего 52 человека).

Опрос родителей дошкольников был направлен на выявление их представлений о будущем своего ребенка и о том, как, с их точки зрения, дополнительное образование создает основу для этого будущего. Вопросы анкеты носили как закрытый, так и открытый характер. Вопросы, частично перекрывающие друг друга, были составлены таким образом, что сравнение позволило определить устойчивую тенденцию и отбросить случайные ответы.

Приведем примеры формулировок, обращенные к родителям дошкольников: – Какими видите жизненные перспективы Вашего ребенка? – На какие жизненные сферы жизни ребенка влияет дополнительное образование? – Чем необходимо заниматься ребенку в дальнейшем, кроме основного образования? – Каким должно быть учреждение дополнительного образования? – Насколько ДДТ им. В. Дубинина отвечаем этим требованиям?

Основные выводы, сделанные на основе анализа полученных данных, сводятся к следующим положениям.

Приоритетная сфера ценностей родителей в отношении своих детей – это образование, интеллектуальное развитие, в ответах на разные вопросы об этом говорят от 50 до 75 % респондентов. Развитие личности является ценностью для половины (в разных формулировках от 38 до 50 %) участников опроса. Одна треть родителей отметила важность и необходимость дальнейшего художественного развития своих детей.

Однако на учреждение дополнительного образования с их стороны возлагается прежде всего задача решать вопросы образования, умственного развития, подготовки к общему образованию. Второй приоритетной задачей УДО является, с точки зрения родителей, социализация детей в узком смысле слова – формирование дисциплины, хороших манер.

В целом, большинство респондентов (82 %) полностью удовлетворены условиями, в которых в нашем учреждении занимаются их дети, и основными факторами успешного решения задач образования детей является в первую очередь личность педагога – его культура, квалификация, гуманистическая позиция (29 % ответов), а также необходимая материальная база (19 % ответов).

Для наглядности приведем графический материал, показывающий приоритетные родительские ценности в отношении поведенческих качеств своего ребенка (Рис. 1), в отношении важнейших жизненных компетенций (Рис. 2) и морально-психологических качеств ребенка (Рис. 3).

Также был получен материал, отражающий представления родителей о влиянии учреждения на развитие ребенка и степень их удовлетворенности этим влиянием (Рис. 4).

Для старшеклассников дополнительное образование остается по-прежнему достаточно важной составляющей их жизни. Опрос показал, что более половины старшеклассников собираются заниматься им долго или даже «в течение всей жизни». Однако новым, видимо, можно считать тот факт, что сегодня под дополнительным образованием они понимают не только иные, не присутствующее в общеобразовательной школе виды деятельности (спорт, художественное и техническое творчество и проч.), но и школьные же дисциплины, дающие в дополнительном образовании возможность овладеть более высоким уровнем.

Связка в их сознании общего и дополнительного образования подтверждает и тем, что приоритетный смысл в дополнительном образовании старшеклассники видят в том, что оно дает возможность развить способности (89 %).

В совокупности с приоритетной сферой удовлетворения, которое дает дополнительное образование, а именно «возможность проявить себя», вырисовывает портрет старшеклассника, заинтересованного в достижении, развитии, связывающий сегодняшние занятия в дополнительном образовании со своим будущим. Напрямую об этой связи говорят 50 % респондентов.

На рисунках 5, 6 и 7 наглядно показано, в чем старшеклассники видят главный смысл дополнительного образования и в чем они находят большее удовлетворение.

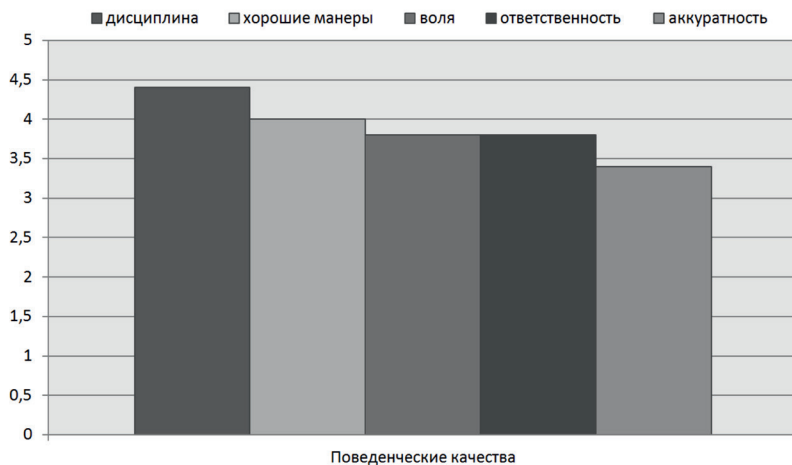


Рис 1. Родительские ценности (какие поведенческие качества считают самыми важными и хотят видеть в своих детях)

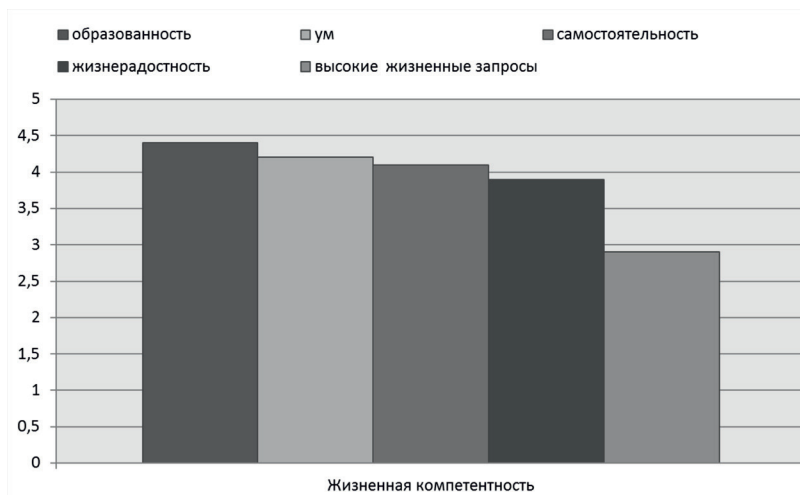


Рис 2. Родительские ценности (какие жизненные компетенции считают самыми важными и хотят видеть в своих детях)

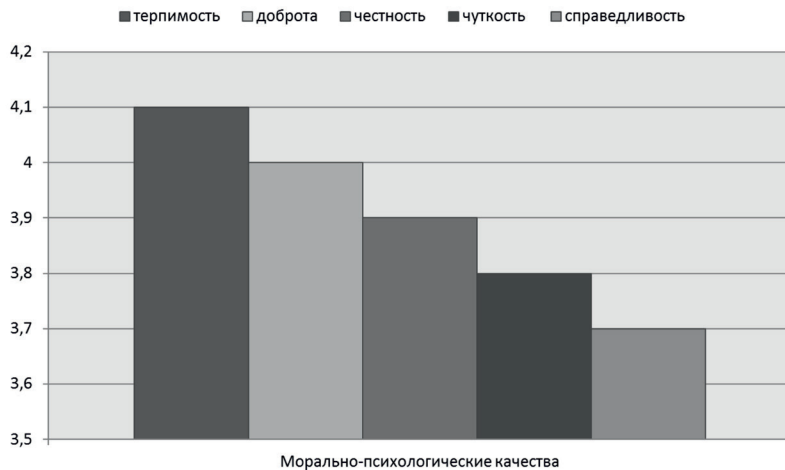


Рис 3. Родительские ценности (какие морально-психологические качества считают самыми важными и хотят видеть в своих детях)

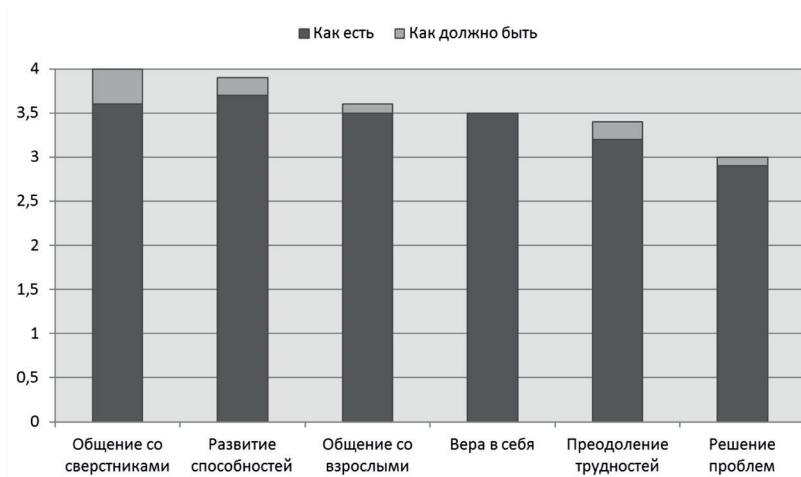


Рис 4. Влияние дополнительного образования на жизненные сферы ребенка

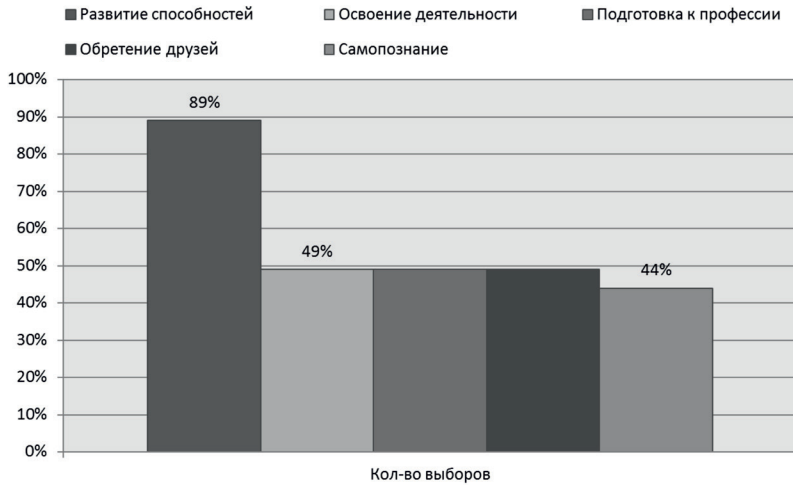


Рис 5. Главный смысл дополнительного образования в представлении старшеклассников

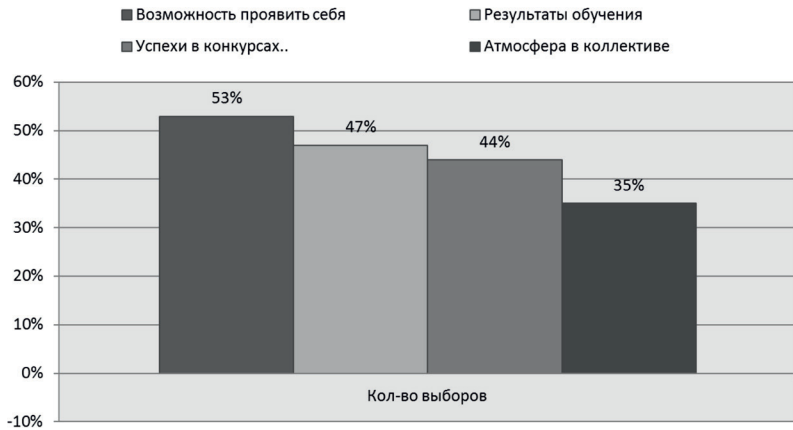


Рис 6. Что приносит старшеклассникам наибольшее удовлетворение в дополнительном образовании

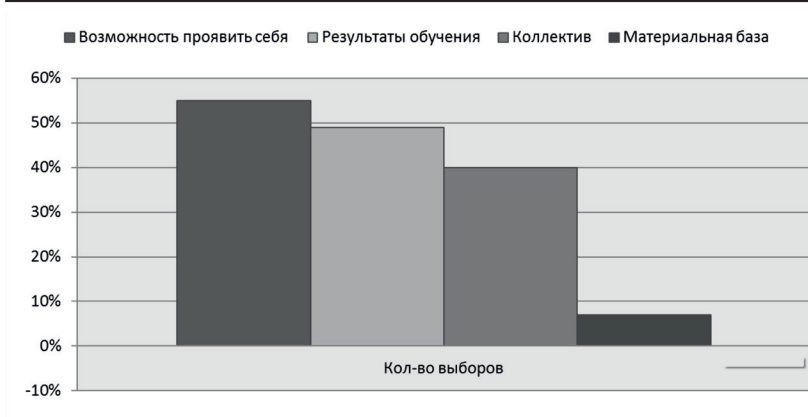


Рис 7. Самое привлекательное в учреждении на взгляд старшеклассников

Мы привели краткий фрагмент анализа данных, полученных в результате исследования социального запроса, который, в совокупности с другой аналитической информацией используется для коррекции и уточнения программы развития учреждения. В частности, данное исследование легло в основу следующих изменений: пересмотра часов в пользу наиболее востребованной деятельности, открытия новых творческих объединений, определения дополнительных стимулирующих условий деятельности педагогов, сокращения одних и расширения других видов деятельности с выходом на районный, городской и всероссийский уровень участия в фестивалях, конкурсах и соревнованиях и т. д. В то же время подобный «рабочий» мониторинг позволяет планировать совершенствование материальной и методической базы учреждения, совершенствовать кадровую политику. Таким образом, одновременно решаются задачи повышения эффективности образовательного процесса и развития учреждения.

Библиографический список

1. Аналитический доклад по теме «Исследование социального заказа родителей и учащихся на получение дополнительного образования в муниципальных учреждениях образования города Костромы». Кострома, 2010 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://pandia.ru/text/79/066/46950.php> (дата обращения: 10.06.2020).
2. Золотарёва А. В., Суханова Ю. В. Результаты исследования социального заказа на дополнительное образование детей // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 2. Том II. С. 130–135.
3. Примерная программа воспитания (Проект). М., 2019.

4. Разумова А. Б. Изучение и формирование социального заказа на дополнительное образование детей [Электронный ресурс]. URL: <https://present5.com/izuchenie-i-formirovanie-socialnogo-zakaza-na-dopolnitelnoe-obrazovanie/> (дата обращения: 15.10.2020).

5. Собкин В., Калашникова Е. Отношение учащихся основной школы к дополнительному образованию // Воспитательная работа в школе. 2013. № 3. С. 38–30.

РАЗДЕЛ 5.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.141.4

Елькина Ольга Юрьевна

Доктор педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики и методики начального образования, Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета, Новокузнецк, Россия

Лозован Любовь Ярославовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, декан факультета психологии и педагогики, Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета, Новокузнецк, Россия

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА-ОРГАНИЗАТОРА ДЕТСКОГО ОБЩЕСТВЕННОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «СПЕЦИАЛИСТ В СФЕРЕ ВОСПИТАНИЯ»

Проблема и цель. В статье актуализируется проблема подготовки педагогов к воспитательной деятельности с детским общественным объединением. *Цель статьи* – проанализировать практический опыт проектирования и реализации основной профессиональной образовательной программы подготовки педагогов-организаторов детского общественного объединения, разработанных в контексте требований профессионального стандарта «Специалист в области воспитания». *Методология.* Исследование проводилось на основе рекомендаций ФУМО по педагогическому образованию для разработчиков основных образовательных программ. Результатом реализации данной программы выступает профессиональная готовность к деятельности в сфере воспитания. В качестве методологических подходов к подготовке педагогических кадров в области воспитания и реализации основной профессиональной образовательной программы по профилям «Начальное образование и Организация детского движения» выбраны акмеологический, культурологический, аксиологический, субъектный и личностно-ориентированный и проективный подходы. В заключении делается вывод о том, что проектирование и реализация ОПОП по профилю «Организация детского движения», направленной на подготовку будущих педагогов к воспитательной деятельности, обеспечивает ценностную определенность формируемого информационно-деятельностного пространства, позволяет переосмыслить жизненные и профессиональные ценности, способствует формированию ценностных установок на воспитательную деятельность.

Ключевые слова: основная профессиональная образовательная программа, высшее педагогическое образование, подготовка педагога-организатора, воспитание, воспитательная деятельность, детское общественное объединение.

Elkina Olga Yurievna

Doctor of Pedagogy, Head of the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, Novokuznetsk Institute (branch) of Kemerovo State University, Novokuznetsk, Russia

Lozovan Lyubov Yaroslavovna

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Dean of the Faculty of Psychology and Pedagogy, Novokuznetsk Institute (branch) of Kemerovo State University, Novokuznetsk, Russia

**TRAINING OF A TEACHER-ORGANIZER OF A CHILDREN'S
PUBLIC ASSOCIATION IN ACCORDANCE WITH THE
REQUIREMENTS OF THE PROFESSIONAL STANDARD
«SPECIALIST IN EDUCATION»**

Problem and goal. The article actualizes the problem of preparing teachers for educational activities with children's public associations. *The purpose of the article* is to analyze the practical experience of designing and implementing the main professional educational program for training teachers-organizers of children's public associations, developed in the context of the requirements of the professional standard «Specialist in the field of education». *Methodology.* The study was bas on the recommendations of the FUMA on teacher education for developers of basic educational programs. The result of this program is professional readiness to work in the field of education. Acmeological, culturological, axiological, subject and personality-oriented and projective approaches were chos as methodological approaches to the training of teachers in the field of education and implementation of the main professional educational program in the profiles «Primary education and Organization of children's movement». In conclusion, it is concluded that the design and implementation of main professional educational program in the profile "Organization of children's movement", aimed at preparing future teachers for educational activities, provides value certainty of the formed information and activity space, allows you to rethink life and professional values, and contributes to the formation of value attitudes to educational activities.

Keywords: basic professional educational program, higher pedagogical education, training of teacher-organizer, education, educational activity, children's public association.

Введение, постановка проблемы. Совершенствование кадрового обеспечения воспитания определено в Стратегии развития воспита-

ния в Российской Федерации на период до 2025 года (2015 г.), в Плане мероприятий по ее реализации (2016 г.), в профессиональном стандарте «Специалист в области воспитания» (2017 г.). Президентом РФ В. В. Путиным 31 июля 2020 г. внесена поправка в Федеральный закон от N 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» по вопросам воспитания обучающихся актуализированы задачи воспитания в современных условиях.

Приоритетность названных документов, обновление нормативной базы воспитания, новые стратегические ориентиры в развитии воспитания, динамика воспитательной ситуации в Российской Федерации диктует повышение социального статуса воспитания. Вместе с тем разработчики документов отмечают, что множество объективно существующих рисков социализации детей и подростков, вызовы глобализации, информатизации и другие реалии социокультурного развития российского общества предъявляют новые требования к качеству воспитательной деятельности педагогов, в том числе возрастает необходимость обновления содержания и моделей повышения профессиональной компетентности педагогов в области воспитания.

Таким образом, сегодня перед педагогами ставятся новые задачи, направленные на обеспечение поддержки обучающихся в приобретении актуального социального опыта и в самостоятельной творческой социально и личностно значимой деятельности.

Понимание нового отношения к воспитанию и к интерпретации его сущности связано с тем, что оно должно обеспечить становление субъектности ребенка, оказать ему помощь в саморазвитии, самореализации и оказать поддержку в самоопределении [2].

Одним из условий обеспечения эффективности развития воспитания в рамках реализации профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» является проектирование и осуществление основных образовательных программ подготовки педагогов к воспитательной деятельности. Будущими педагогами должны быть осмыслены новые требования профстандарта к содержанию и качеству воспитательной деятельности таким образом, чтобы включенные в профстандарт знания и умения были сформированы и актуализированы в соответствии с современной воспитательной ситуацией.

Цель статьи. Целью статьи является анализ практического опыта проектирования и реализации основной профессиональной образовательной программы подготовки педагогов-организаторов детского об-

цественного объединения, разработанных в контексте требований профстандарта «Специалист в области воспитания».

Обзор научной литературы по проблеме. Рассматривая аспекты стандартизации высшего образования, Т. А. Ромм поднимает проблему противоречивости представлений о месте воспитания в системе высшего профессионального образования, а также неопределенность воспитательной компетентности выпускников педагогических вузов. Автор справедливо подчеркивает необходимость создания стандартов воспитательной работы в вузе, так как это будет способствовать не только социализации будущих педагогов, но и формированию их профессиональной компетентности как воспитателя [10].

Ю. Л. Курачинова в своей статье рассматривает процесс формирования профессионального интереса у будущих педагогов-организаторов как систему их теоретической и практической готовности, выделяет основные функции педагогического сопровождения формирования организаторской компетентности студентов педагогического колледжа, а также представляет разнообразие методов, условий и форм формирования профессионального интереса будущих педагогов [7].

Муниципальная система подготовки педагогических кадров к работе с детскими объединениями представлена в работах И. В. Руденко. Автор раскрывает принципы работы муниципальной модели подготовки педагогов-организаторов детского движения в г. Тольятти, представляет формы и методы их обучения в процессе интеграции формального, неформального и неформального образования, акцентируя внимание на формировании профессиональной позиции педагогов как устойчивой гуманистической системы ценностных отношений к деятельности детского объединения [11].

В статье Ю. Б. Беляева, А. В. Беляевой, В. М. Лизинского поднимается проблема несоответствия профессиональной подготовки в высшем профессиональном образовании будущих педагогов к воспитательной деятельности в образовательных организациях и существующей практике современной образовательной действительности [3].

Выявляя сущностные и формальные противоречия в практике подготовки студентов к осуществлению воспитательной деятельности, авторы не только обращают внимание на проблемы, с которыми сталкиваются молодые специалисты, начиная свою работу в образовательных организациях, но и анализируют причины этих противоречий. Предлагая варианты решений проблемы преодоления указанных противоречий, в качестве одного из таких вариантов они называют профессиональный

стандарт «Специалист в области воспитания», который, по их мнению, на практике выявляет ряд объективных факторов, препятствующих полноценной подготовке молодых специалистов в сфере воспитания. Делая такие выводы, авторы исследования опираются на ряд опросов, наблюдений, анкетирования и сравнительно-аналитической работы со студентами и молодыми специалистами, проведенными в течение нескольких лет.

Методология и методы исследования. В нашем исследовании мы опирались на теории и концепции социального воспитания В. М. Басовой, Л. В. Байбородовой, Б. З. Вульфова, И. П. Иванова, В. А. Караковского, А. В. Мудрика, М. И. Рожкова, Т. А. Ромм и др.; современные педагогические концепции социальной деятельности и воспитательных возможностей детской общественной организации в формировании личности (Л. В. Алиева, М. В. Богуславский, В. Н. Кочергин, С. В. Терский, А. Л. Уманский, И. И. Фришман, Е. Е. Чепурных и др.).

В качестве основных методологических подходов к подготовке педагогических кадров в области воспитания и реализации основной профессиональной образовательной программы по профилям «Начальное образование и Организация детского движения» с учетом нашего опыта теоретической и практической разработки проблемы мы рассматриваем акмеологический, культурологический, аксиологический, субъектный и личностно-ориентированный и проективный подходы.

Акмеологический подход, который обуславливает рассмотрение профессиональной подготовки как одного из условий достижения будущими педагогами-организаторами детского общественного объединения полноценной самореализации в воспитательной деятельности, формирования потребности в повышении воспитательного потенциала собственной личности и умений его реализовать.

Культурологический подход, ориентирующий будущих педагогов-организаторов на культуросообразную трактовку своей воспитательной функции, осмысление ими традиционных смыслов воспитания, характерных для национальной культуры, на выбор содержания и методов воспитательной деятельности, направленной на расширение у детей позитивного социокультурного опыта, на расширение педагогами воспитательного потенциала собственной личности за счет повышения общекультурного уровня.

Аксиологический подход позволяет установить доминанту жизненных и профессионально-образовательных ценностей будущего педагога-организатора в выборе им воспитательных ценностей, опре-

деляющих, в свою очередь, его воспитательную позицию. Реализация аксиологического подхода предполагает создание условий для осмысления педагогами своих жизненных и профессиональных ценностей, их гармонизации и повышения воспитательного потенциала личности за счет самостоятельного выбора в пользу воспитательных ценностей, формирования ценностных установок на воспитательную деятельность.

Субъектный и личностно-ориентированный подходы (во взаимосвязи), позволяющие обеспечить успешную реализацию педагогами воспитательной позиции в исследовательской, консультативной, оценочной, проектной и практической деятельности в ходе освоения образовательной программы, актуализацию индивидуального педагогического опыта.

Проективный подход заключается в акцентировании на переходе от репродуктивного обучения к рефлексивному. Применение данного подхода позволяет создавать условия для проектирования педагогами развития индивидуальной социально-профессиональной ситуации воспитательной деятельности на ближайшую и отдаленную перспективу, стимулировать будущих педагогов к созданию проекций индивидуальной ситуации воспитательной деятельности на предлагаемые в содержании образовательной программы алгоритмические и вариативные модели воспитания с целью осмысления ее и определения путей позитивного развития.

Методы исследования: теоретические: обобщение научных фактов, идеализация, научное прогнозирование и проектирование; эмпирические: изучение и обобщение передового педагогического опыта, наблюдение.

Результаты исследования, обсуждение. Становление новой парадигмы профессиональной деятельности педагога-организатора детского общественного объединения успешно происходит в наши дни. С учетом современной практики и конкретно-исторических условий формируется ее теоретическая база. В настоящее время в России свыше ста образовательных учреждений осуществляют обучение кадров для работы с молодежью. Объектом их деятельности являются, как правило, старшие вожатые, руководители и активисты общественных объединений.

С введением в России в 1991 году института социальных педагогов приоритетными направлениями деятельности социальных педагогов стало рассматриваться оказание помощи детям в создании детских и юношеских общественных объединений, и сообществ. Проведены и опубликованы исследования, отражающие основные подходы в под-

готовке социальных педагогов к данному виду деятельности (В. Г. Бочарова, Л. Г. Диханова, А. В. Мудрик, Е. Н. Сорочинская и др.). Специальностями, которые предусматривают специализацию по организации работы с молодежью, молодежными и детскими общественными объединениями, являются направления подготовки, которые не связаны с УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки – «Организация работы с молодежью», «Социальная работа», «Государственное и муниципальное управление».

Демократизация и гуманизация общества привели к активизации деятельности детских общественных объединений, что обострило проблему подготовки кадрового потенциала. В 2001 г. началось обучение по специальности «Работник сферы государственной молодежной политики». Появились вариативные способы роста профессиональной мобильности организаторов детских общественных объединений. В регионах реализуются программы повышения квалификации и переподготовки кадров, работающих в детских молодежных объединениях, на базе институтов повышения квалификации педагогических работников, педагогических вузов, методических служб муниципальных образований, учреждений дополнительного образования детей.

Развитие детского движения актуализирует и создает предпосылки для разработки программ высшего педагогического образования. Пионером в возрождении традиций подготовки педагогов-организаторов для работы с детскими общественными объединениями в современной России стал Костромской государственный университет им. Н. А. Некрасова, в котором в 2017 года началась реализация основной профессиональной образовательной программы (далее – ОПОП) по профилям «История и Организация детского движения». В это же время в Новокузнецком институте (филиале) ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» началась работа по проектированию ОПОП «Начальное образование и Организация детского движения».

При разработке научно-методических основ подготовки специалистов основывались на следующих положениях:

- практика развития детских общественных объединений опережает становление теории и практики подготовки педагогических кадров;
- проблема развития детских общественных объединений в современных условиях является многоуровневой (от федерального уровня до муниципального уровня), а содержание подготовки педагога-организатора необходимо ориентировать на универсальность;

– взаимопроникновение зарубежного и отечественного опыта детского движения позволяет расширить спектр социально-воспитательных технологий, которые осваивает педагог-организатор детского движения, в связи с чем необходим анализ данных технологий в научном и методическом аспектах.

Разработанная нами ОПОП «Начальное образование и Организация детского движения» (направление подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» по второму профилю ориентирована на профессиональный стандарт «Специалист в сфере воспитания», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 года № 10н [9]. В рамках освоения программы бакалавриата выпускники готовятся к решению педагогического типа задач профессиональной деятельности.

При разработке ОПОП опирались на сформулированные в профстандарте обобщенные трудовые функции и определили соответствующие им объекты профессиональной деятельности: 1) организация деятельности детских общественных объединений в образовательной организации (объект деятельности – программы и технологии психолого-педагогического со-провождения деятельности детских общественных объединений; самоуправление обучающихся на основе социального партнерства социальных институтов); 2) организационно-педагогическое обеспечение воспитательного процесса (объект деятельности – проектирование и реализация программ воспитания; организация работы по одному или нескольким направлениям внеурочной деятельности).

Сформулированы профессиональные компетенции (ПК) для подготовки бакалавров по профилю «Организация детского движения»:

– ПК-3 – готов к организации деятельности детских общественных объединений, педагогическому сопровождению самоуправления в образовательной организации;

– ПК-4 – способен осуществлять организационно-методическое обеспечение программ воспитания и социализации, применять технологии организации деятельности детских общественных объединений.

В контексте требований ФГОС ВО 3++ методологи инновационных преобразований в системе педагогического образования (Н. О. Верещагина, Е. И. Казакова, Е. В. Караваева, С. А. Пилипенко и др.) нацеливают научно-педагогическое сообщество российских вузов на проектирование педагогического образования на основе модульного подхода.

Поэтому отличительной особенностью данной образовательной программы является ее модульная структура. Под модулем ОПОП будем понимать ее структурный элемент, обеспечивающий формирование группы компетенций, объединенных по какому-либо общему основанию (смыслу). В структуре, разработанной нами ОПОП по профилю «Организация детского движения», определены два модуля:

1) Предметная подготовка, который включает дисциплины обязательной части: «Педагогика детского общественного объединения», «Организация самоуправления в детском сообществе», а также вариативные дисциплины: «Сценическое искусство в деятельности педагога-организатора»; «Хореографическая подготовка педагога-организатора»;

2) Методическая подготовка, которая включает дисциплины обязательной части: «Основы вожатской деятельности», а также вариативные дисциплины: «Методика организации коллективных мероприятий в детском общественном объединении»; «Технологии сотрудничества в детском общественном объединении», «Технология проектной деятельности педагога-организатора».

Формирование профессиональных компетенций по профилю «Организация детского движения» завершают производственные практики: педагогическая вожатская, проектно-технологическая и преддипломная.

Целью производственной (педагогической вожатской) практики является отработка у обучающихся профессиональных умений и навыков работы в качестве вожатого с временным детским объединением в организациях и учреждениях отдыха и оздоровления для детей и молодежи.

Целью производственной (проектно-технологической) практики является приобретение опыта педагогической деятельности в качестве педагога-организатора в системе общего образования или в системе дополнительного образования детей.

Цель производственной (преддипломной) практики: завершение исследовательской (опытно-экспериментальной) работы по профилю подготовки по проблеме выпускной квалификационной работы.

Уровень освоения профессиональных компетенций в соответствии с требованиями профстандарта «Специалист в сфере воспитания» диагностируется с помощью разработанного фонда оценочных материалов: предметных и компетентностных тестов, ситуационных, интегрированных и практико-ориентированных заданий, портфолио, проектных заданий, деловых игр, коллоквиумов.

Заключение. Проектирование и реализация ОПОП по профилю «Организация детского движения», направленной на подготовку будущих педагогов к воспитательной деятельности, обеспечивает ценностную определенность формируемого информационно-деятельностного пространства, позволяет переосмыслить жизненные и профессиональные ценности, способствует формированию ценностных установок на воспитательную деятельность.

Авторы статьи являются разработчиками ОПОП по профилям подготовки «Начальное образование и Организация детского движения».

Библиографический список

1. 7 августа 2020 г. Российская газета – Федеральный выпуск № 174(8228). [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/gazeta/2020/08/07.html> (дата обращения: 31.10.2020).
2. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 5–19.
3. 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.
4. Волосовец Т. В. Основные положения Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года // Инновационная деятельность в дошкольном образовании: Материалы IX Международной научно-практической конференции / под общ. ред. Г.П. Новиковой. М.: Пушкино: Ин-т развития образовательных технологий, 2016. С. 51–56.
5. Волосовец Т. В., Евладова Е. Б., Кириллов И. Л., Мирошкина М. Р. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2021 года (контекстный анализ) // Воспитание школьников. 2016. № 1. С. 3–5.
6. Кириллов И. Л., Мирошкина М. Р. Условия эффективной реализации Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года // Социальная педагогика в России: Научно-методический журнал. 2017. № 1. С. 9–19.
7. Курачинова Ю. Л. Формирование профессионального интереса у будущих педагогов-организаторов при прохождении педагогической практики // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2011. Т.17. № 1. С. 83–96.
8. План мероприятий по реализации в 2016–2020 годах Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 12 марта 2016 г. № 423-р). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71254582/> (дата обращения: 23.10.2020).
9. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 г. № 10н). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71495630/> (дата обращения: 23.10.2020).

10. Ромм Т. А. Стандартизация воспитания в высшем профессиональном педагогическом образовании // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 5. С. 89–93.

11. Руденко И. В. Система подготовки педагога к работе с детскими общественными объединениями: региональный аспект // Человек и образование. 2016. № 4 (49). С. 32-37.

12. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р). [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 23.10.2020).

13. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. N 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся». [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075> (дата обращения: 31.10.2020).

УДК 37.022

Кохан Наталья Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образованием Института дополнительного образования, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

СИСТЕМНОСТЬ: «ЗА» И СНОВА «ЗА»

В статье рассматриваются возможности подготовки студентов к воспитательной деятельности на основе системного подхода. Утверждается, что системный подход позволяет при определении сущности воспитания уйти от перечня мероприятий, которые не находят отклик у самих участников, и предложить комплекс условий совместной и событийной деятельности воспитателя и воспитанников.

Ключевые слова: воспитание, система, системный подход, педагогические условия, программа воспитания.

Kokhan Natalia Vladimirovna

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Education Management, Institute of Continuing Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

SYSTEM: «FOR» AND AGAIN «FOR»

The article discusses the possibilities of preparing students for educational activities based on a systematic approach. It is argued that a systematic approach allows, when defining the essence of education, to get away from the list of activities that do

not resonate with the participants themselves, and to offer a set of conditions for joint and eventful activities of the educator and pupils.

Keywords: education, system, system approach, pedagogical conditions, education program.

Понятие методологического подхода задает вполне определенную траекторию реализации той или иной идеи. В педагогике это особенно выражено. Лучшим примером тому на сегодня является реализация федеральных государственных образовательных стандартов. В то же время, обращение к методологии зачастую воспринимается как необходимый компонент описания образовательного продукта. Отсюда возникает противоречие между логикой составляемого программного документа и отражением этой логики в содержании документа, между направленностью действий и реальным их воспроизводством.

Системно-деятельностный подход является методологической основой реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Комплекс требований, сформулированных в этих Стандартах, подразумевает отношение к образованию как системе, где в задаваемых условиях при оптимальной организации процесса возможно достижение качественных образовательных результатов. Процессный подход к реализации Стандартов (уровневость образования, логика продвижение к образовательным результатам) задает направления вариантов содержания деятельности.

Однако в реальности мы наблюдаем некоторое расхождение между трендами Стандарта и сложившейся практикой раскрытия Стандартов через программное обеспечение в массовой школе. Основная образовательная программа (ООП) представляет собой комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты) и организационно-педагогических условий, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, оценочных и методических материалов, а также в предусмотренных настоящим Федеральным законом случаях в виде рабочей программы воспитания, календарного плана воспитательной работы, форм аттестации [2], порой остается формальным документом или обычной копией примерной ООП.

В рамках обучения на магистерских программах мы предпринимали с коллегами попытки анализировать ООП на системность с точки зрения соотношения целевого и содержательного разделов. Для нас был ва-

жен поиск примеров, как представлен механизм достижения заявленной цели в программах содержательного раздела, в описании результатов, в контрольных мероприятиях, что призваны отслеживать динамику продвижения к цели. Большинство примеров показывают, что до системы здесь далеко, а содержание деятельности оставляет желать конкретной увязки с целевым разделом. Типичными проблемами для написания ООП остается конкретизация целевой установки в соответствии с особенностями конкретной образовательной организации, выбор инструментов контроля, которые объективно бы демонстрировали динамику достижения результатов, отражение цели и задач в содержательном разделе.

В сентябре 2020 года перед педагогическими коллективами школ встала новая задача: разработка программы воспитания. Понятие воспитание определяется в ФЗ 273 «Об образовании» как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [2]. Программа воспитания заявлена как инструмент помощи педагогам в выявлении и развитии воспитательного потенциала образовательного процесса. Одно из назначений программы воспитания – уйти от перечня мероприятий, которые не находят отклик у самих участников. Но деятельность по воспитанию не может быть организована вне идеи, вне определенной общности, следовательно, мы опять подразумеваем системность.

По определению Л. И. Новиковой, воспитательная система включает цели, для реализации которых она создается; деятельность, которая обеспечивает реализацию целей; субъект деятельности, ее организующий и в ней участвующий; рождающиеся в деятельности и общении отношения, интегрирующие субъект в некую общность; среда системы, освоенная субъектом, и управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему, и развитие этой системы [1, с. 214]. Отношение к понятию «воспитание» как к управлению развитием личности подразумевает субъектность воспитуемого, а значит в разделе «Особенности организуемого в школе воспитательного процесса» этому тезису найдется место.

Включенность детей в совместную деятельность со взрослыми порождают отношения, которые и обнаруживают, развивают воспитательный потенциал, становлением и развитием отношений надо управлять.

Воспитание – составляющая образовательного процесса, который – суть открытая система, следовательно, и среда играет немаловажную роль в реализации программы воспитания. Субъекты воспитания, ключевые события (как примеры сотворчества, соразвития, сотрудничества, сопровождения, созидания), отношения, образовательная среда – и есть факторы разработки и реализации деятельностной программы воспитания, которая может сыграть значимую роль в становлении и развитии воспитательной системы образовательной организации.

Системность задает компонентное содержание педагогического явления. Деятельность позволяет это содержание развивать. Следовательно, при проектировании образования – это важно не только провозглашать, но и учитывать в программном обеспечении. Тогда будет сохранен важный ресурс – ресурс времени, и каждому в педагогической команде будет понятно: в каком направлении и почему мы движемся.

Библиографический список

1. Новикова Л. И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика. М., 2009.
2. ФЗ 273 «Об образовании в Российской Федерации (с изменениями на 31 июля 2020 года) (редакция, действующая с 1 сентября 2020 года). [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения: 25.10.2020).

УДК 374+37.047

Кошман Наталья Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики воспитательных систем, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Лангович Ольга Станиславовна

Магистрант, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Свиридова Надежда Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики воспитательных систем, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДЕТСКИХ ШКОЛ ИСКУССТВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ РОЛИ ВОСПИТАТЕЛЯ

В современных условиях реформирования детских школ искусств актуальными вопросами являются: сохранение воспитывающей функции этих учреж-

дений и подготовка педагогов дополнительного образования к воспитательной деятельности. Ведь для успешного социально-культурного развития страны важно, чтобы будущие творцы, художники и музыканты обладали не только узкими специальными навыками, но и общей культурой, эстетическим вкусом и умением отличать и ценить подлинную красоту окружающего мира. *Цель статьи* - исследовать вопросы готовности педагогов детских школ искусств к осуществлению своих воспитательных функций и предложить ряд рекомендаций для обеспечения готовности педагога к роли воспитателя. *Методология* В работе применен проблемный анализ нормативной базы и специальной литературы, педагогическое проектирование. Изучив предложенные современными исследователями трактовки терминов «готовность» и «компетентность» авторы данной статьи берут за основу понимание готовности педагога к роли воспитателя в двух аспектах - деятельностном и мотивационном. Спроектированная нами поэтапная система прохождения педагогической практики обеспечит будущим педагогам дополнительного образования уверенность в своих навыках и сформирует позитивную мотивацию, необходимую для организации совместного с детьми досуга и творческой жизнедеятельности.

Ключевые слова: детская школа искусств, воспитывающая функция, готовность, компетентность, досуговая деятельность.

Koshman Natalia Vladimirovna

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of theory and methodology of educational systems, Novosibirsk state pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Langowich Olga Stanislavovna

Master's degree student, Novosibirsk state pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Sviridova Nadezhda Viktorovna

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of theory and methodology of educational systems, Novosibirsk state pedagogical University, Novosibirsk, Russia

READINESS OF TEACHERS OF CHILDREN'S ART SCHOOLS TO PERFORM THE ROLE OF EDUCATOR

In modern conditions of reforming children's art schools, topical issues are: preserving the educational function of these institutions and preparing teachers of additional education for educational activities. After all, for the successful socio-cultural development of the country, it is important that future creators, artists and musicians have not only narrow special skills, but also a General culture, aesthetic taste and the ability to distinguish and appreciate the true beauty of the world around them. The purpose of the article is to investigate the issues of readiness of teachers

of children's art schools to perform their educational functions and to offer a number of recommendations for ensuring the readiness of the teacher for the role of educator. Methodology the paper uses a problem analysis of the regulatory framework and special literature, pedagogical design. Having studied the interpretations of the terms «readiness» and «competence» proposed by modern researchers, the authors of this article take as a basis the understanding of the teacher's readiness for the role of an educator in two aspects - activity and motivational. The step-by-step system of teaching practice designed by us will provide future teachers of additional education with confidence in their skills and form a positive motivation necessary for organizing joint leisure and creative activities with children.

Keywords: children's art school, educational function, readiness, competence, leisure activities.

Современные тенденции реформирования детских школ искусств (далее ДШИ) вызывают некоторые опасения, что вопросы воспитания в этих учреждениях дополнительного образования отойдут на второй план, или вовсе станут профанацией. После того, как в 2011 году в Закон РФ «Об образовании» были внесены изменения в части реализации в ДШИ предпрофессиональных программ в области искусств, перед детскими школами искусств была поставлена двоякая задача – воспитание грамотной заинтересованной зрительской аудитории и подготовка одаренных детей в области искусств к обучению в вузах и колледжах творческой направленности [10]. В дискуссиях последних лет, развернувшихся в СМИ вокруг судеб художественного образования в России, многие деятели искусства, а также некоторые ученые и чиновники призывают перевести ДШИ в ведение органов управления культурой и создать сеть детских школ искусств на базе подведомственных творческих вузов. Основной миссией ДШИ они считают качественную реализацию предпрофессиональных программ и развитие специальных навыков будущих творцов, а для осуществления воспитательных функций, на их взгляд, в стране достаточно других культурно-досуговых учреждений [2].

Однако в подобной позиции заложено существенное противоречие, на которое призывают обратить внимание авторы данной статьи. Для сторонников ранней профессионализации главным критерием качества работы ДШИ является достижение 15 %-го уровня поступаемости выпускников в профильные творческие вузы. В частности, А. О. Аракелова приводит данные, что в 2016 году в РФ по предпрофессиональным программам обучалось 33,4 %, а по общеразвивающим – 66,6 % детей от общего числа воспитанников ДШИ (во многом это связано

с большим количеством бюджетных мест на обучение по общеразвивающим программам) [2, с. 204]. Причины потерь контингента в процессе многолетнего обучения А. О. Аракелова связывает, в первую очередь, с утратой ребенком интереса к обучению, что вызвано, по ее мнению, материально-техническими проблемами самой ДШИ и возможными финансовыми затруднениями в семье. Но на наш взгляд – это напрямую связано с ролью педагога как воспитателя. Ведь педагогу необходимо своим примером заразить детей любовью к творчеству, уметь подбирать методы для воспитания волевых качеств и усидчивости, терпения и целеустремленности.

За десятилетия реформирования школ детских школ искусств педагоги, осваивая постоянно изменявшиеся программы, утратили вкус к неторопливому, вдумчивому процессу воспитания учеников. Многие совмещают работу в 2–3 учреждениях, распределяя свою нагрузку равномерно в течение недели, а когда возникает необходимость участия таких педагогов в воспитательных событиях, они или не успевают, или не хотят принимать в них участие. К тому же, в сознании преподавателей есть одна конкретная установка, передающаяся ученикам: «Занятия по специальности – на первом месте!».

Как правило, эту установку транслирует педагогам администрация, ведь для сохранения статуса учреждения необходимы высокие показатели учащихся и педагогов в конкурсах различного уровня. Руководство четко обозначает мотивацию для педагогов: чем больше удачных выступлений – тем выше премиальные выплаты. Поэтому понятна общая тенденция: прежде всего ученику необходимо освоить предпрофессиональную программу, а воспитательная работа становится формальностью. Возникает замкнутый круг – воспитывать некогда, нужно отрабатывать специальные навыки для успешного участия в выставках и конкурсах, для подготовки будущих абитуриентов, но в отсутствии должного воспитания дети не мотивированы на многолетнюю трудоемкую учебу, поэтому сходят с дистанции, не доходя до порога творческого вуза.

Остроты добавляет позиция родителей, жалеющих своих детей, перегруженных общеобразовательными предметами. По итогам масштабного опроса родителей воспитанников детских школ искусств выяснилось, что в первую очередь от ДШИ они ожидают «развития творческих способностей (74 %), обучения прикладным навыкам (61 %) и расширения кругозора учеников (56 %). В меньшей мере родители рассматривают ДШИ как центр подготовки к поступлению профильное учебное заведение культуры и искусства (21 %). Таким образом, гуманитар-

ная направленность дополнительного художественного образования, по мнению родителей, становится одной из основных» [14, с. 69].

В связи с перечисленными противоречиями, тема воспитательной работы в детских школах искусств представляется весьма актуальной. Цель авторов статьи – изучить вопросы, связанные с готовностью педагогов ДШИ осуществлять воспитательную функцию и предложить ряд рекомендаций для обеспечения готовности педагога к роли воспитателя. В работе применен проблемный анализ нормативной базы и специальной литературы, педагогическое проектирование.

Обзор научной литературы по проблеме. На основании изучения статей ряда авторов мы выяснили, что термин *готовность*, в контексте готовности к действию, стал разрабатываться в отечественной педагогике в связи с утверждением парадигмы компетентностного обучения, так как компетентность формируется поэтапно и проходит такие стадии, как «готовность», затем «способность», и, наконец, «компетентность» [1; 5; 8].

О. В. Махова предлагает комплексное определение готовности: как совокупность желания и мотива выполнения деятельности, наличие минимального опыта для выполнения задачи и настрой психофизиологических механизмов личности человека. И тогда готовность выступает уже как составная часть способности к деятельности, поэтому автор выстраивает особый конструкт из трех понятий «готовность», «способность», «компетентность» [8].

И. В. Романова выводит профессиональную готовность из понятия «психологическая готовность», сопоставляя этот термин с таким синонимическим рядом, как: настрой, подготовленность, пригодность, установка, отношение, внимательность, мобилизация, направленность. Она рассматривает готовность к воспитательной деятельности как интегративную личностную характеристику, состоящую из психологического, теоретического, практического, физического и психофизиологического компонентов [12]. На гуманистической позиции педагога как воспитателя сосредотачивают свои исследования Л. В. Алиева, А. И. Григорьева, И. Д. Демакова и другие авторы [1; 3; 4].

Результаты исследования. Педагог детской школы искусств в своей деятельности должен руководствоваться Профессиональным стандартом педагога дополнительного образования. Согласно этому документу одной из трудовых функций педагога дополнительного образования является организация досуговой деятельности обучающихся в процессе реализации дополнительной общеобразовательной программы [11].

Для осуществления этой функции педагог, на основе имеющихся у него знаний методов и форм, техник и приемов вовлечения воспитанников в деятельность и общение, должен проявить следующие умения:

- привлекать обучающихся (детей и их родителей (законных представителей) к планированию досуговых мероприятий (разработке сценариев), организации их подготовки;

- строить деятельность с опорой на инициативу и развитие самоуправления обучающихся;

- использовать при проведении досуговых мероприятий педагогически обоснованные формы, методы, способы и приемы организации деятельности и общения обучающихся с учетом их возраста, состояния здоровья и индивидуальных особенностей [11].

Л. В. Алиева, определяя специфику дополнительного образования подчеркивает широту социального, профессионального, межличностного общения в разнообразных человеческих общностях, творческий характер взаимодействия взрослого и ребенка в организованной предметной деятельности. Системообразующей воспитательной деятельности УДО является «профессиональная» деятельность (художественная, музыкальная, театральная), «Это создает предпосылки для реализации современных гуманистических концепций воспитания, субъектами которых становятся как взрослый, так и ребенок, их сообщества» [1, с. 26]. Организуя совместную с детьми творческую деятельность в сфере искусства у педагога дополнительного образования появляется уникальная возможность создать такие условия жизнедеятельности, которые повлияют на ценностно-смысловые установки и эмоционально-волевые качества юной личности.

Вслед за О. П. Морозовой мы можем отметить, что «сложность и масштабность задач, встающих перед современным педагогом, требуют качественно иного уровня профессионально-педагогического мышления, которое позволило бы перейти к целостному, системному рассмотрению возникающих преобразований, усилить восприимчивость к новому, адекватному отражению, отслеживанию и прогнозированию изменений, происходящих в научно-педагогическом знании и образовании, свободному самоопределению в них, обеспечить прочную установку на приоритет воспитательных целей в целостном педагогическом процессе» [9, с. 68].

Следовательно, для формирования психологической готовности к организации воспитательной деятельности в детской школе искусств, необходима в первую очередь практическая подготовка будущих педа-

гогов дополнительного образования, одним из основных компонентов которой является педагогическая практика.

Наши наблюдения показывают, что только включение обучающихся в практическую деятельность позволяет снять страх перед процессом взаимодействия с детьми и подростками, выработать собственный стиль воспитательной деятельности, сформировать уникальный опыт педагогического взаимодействия с воспитанниками.

Современный образовательный процесс предполагает разнообразие форм организации педагогической практики. Нам бы хотелось выделить ряд особенностей формирования психологической готовности студентов к организации воспитательной деятельности с учащимися, в зависимости от содержания практической деятельности на каждом из этапов подготовки.

Ознакомительный этап. Погружает студентов в профессионально-педагогическую среду. Основная задача этого этапа – формирование положительных эмоциональных связей между собственной деятельностью и образовательным учреждением, получение новой информации о воспитательной деятельности педагога, закрепление положительных установок на будущую профессионально-педагогическую деятельность. «Пробы» в досуговой, воспитательной деятельности имеют здесь особое значение, так как, чаще всего, именно они позволяют создать ситуацию успеха, получить первый позитивный опыт педагогического взаимодействия взрослого и ребенка, опыт со-бытийного переживания. Ознакомительный этап обеспечивает первый и второй уровень сформированности профессиональной позиции педагога-воспитателя (по Н. М. Борытко и А. Н. Ткачевой) [15].

Этап профессионального осознания соответствует технологическому и системному уровню сформированности позиции воспитателя [15, с. 34]. Данный этап предполагает закрепление созданных позитивных установок к процессу воспитательной педагогической деятельности. На этом этапе будущий педагог может столкнуться с проблемами в организации воспитательного процесса. Оказание психолого-педагогической помощи со стороны преподавателей вуза, возможность обратиться к собственному положительному опыту взаимодействия с педагогами может способствовать формированию профессиональных компетенций и уже достаточно устойчивой психологической готовности к будущей профессионально-педагогической деятельности в области воспитания учащихся.

И, наконец, *этап профессионального осознания*, в процессе которого будущий педагог уже начинает причислять себя к профессиональному сообществу, окончательно формирует у него не только готовность, но и профессиональные компетенции, позволяющие реализоваться ему как профессионалу и выстраивать отношения с воспитанниками на системном уровне [6; 15].

В результате проведенного исследования, исходя из определения готовности педагога ДШИ к роли воспитателя как установки на выполнение этой роли, включая наличие знаний, умений, полученных во время учебы в педагогическом вузе, мы утверждаем важность поэтапной организации воспитательной практики. В этом случае будущий педагог дополнительного образования приобретет структурированный опыт воспитательной деятельности и получит необходимые навыки для решения профессиональных задач в сфере воспитания в детской школе искусств.

Библиографический список

1. Алиева Л. В. Становление полисубъектной позиции педагога в инновационной деятельности учреждения дополнительного образования // *Дополнительное образование детей и молодежи: опыт, перспективы развития. Материалы Международной научно-практической конференции.* Минск, 2011. С. 26–31.
2. Аракелова А. О. Детские школы искусств Российской Федерации: современное состояние и перспективы развития // *Вестник КемГУКИ.* 2017. № 41. С. 196–210.
3. Григорьева А. И. Современный педагог как воспитатель: приоритеты повышения квалификации // *Известия ТГУ. Педагогик.* 2016. № 1. С. 47–53.
4. Демакова И. Д., Шустова И. Ю. Педагог как воспитатель: значимые характеристики воспитательной деятельности, принцип со-бытийности в воспитании // *Педагогическое искусство.* 2017. № 2. С. 100–108.
5. Зейналова А. А., Свиридова Н. В. Актуальные компетенции педагогов в свете новой модели дополнительного образования детей // *Педагогический профессионализм в образовании. Сборник научных трудов XIII Междунар. науч.-практ. конфер./ под ред. Е. В. Андриенко, Л.П. Жуйковой.* Н.: НГУП, 2018. С. 321–326.
6. Кошман Н. В. Возможности педагогической практики в профессиональном становлении обучающихся // *Педагогическое образование: вызовы XXI века. Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти академика В. А. Сластенина.* Новосибирск, 2019. С. 112–116.
7. Ловцова И. В. К вопросу о совершенствовании профессиональных компетенций преподавателей, реализующих программы в области изобразительного искусства в условиях функционирования детской школы искусств // *Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева.* 2016. № 4(92). С.143–149.
8. Махова О. В. От готовности к компетенции // *Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова.* 2014. № 7. С. 186–188.

9. Морозова О. П. Развитие профессионально-педагогического мышления учителя в условиях инновационных перемен. // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 3. С. 68–74.

10. О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании»: Федеральный закон Российской Федерации от 17 июня 2011 г. N 145-ФЗ. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2011/06/21/zakon-dok.html>. (дата обращения 28.10.2020).

11. Профессиональный стандарт педагога дополнительного образования. [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.003.pdf> (дата обращения 28.10.2020).

12. Романова И. В. Готовность педагога к воспитательной работе как составляющая готовности к педагогической деятельности // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2019. Т.4 № 1. С. 14–21.

13. Самовик О. А. Детские музыкальные школы и детские школы искусств в системе современного модернизирующегося музыкального образования // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2013. С. 17–23.

14. Тарасова Ю. Б. Детские школы искусств как пространство формирования и сохранения культуры: ожидания родителей // Вестник Челябинской академии культуры и искусств. 2012. № 1(92). С. 68–70.

15. Ткачева А. Н. Готовность современного учителя к воспитательной деятельности и развитие системы подготовки педагогов к организации воспитательного процесса // Социальная педагогика. 2012. № 2. С. 29–39.

УДК. 381.1

Петрусевич Аркадий Аркадьевич

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье анализируются подходы к моделированию комплекса исследовательских компетенций преподавателя вуза в условиях современных вызовов к профессиональному образованию. Особое внимание уделяется развитию исследовательских компетенций на основе совместной исследовательской деятельности преподавателя и студентов. В работе представлены три группы исследовательских компетенций, основанием которых является субъектность участников образовательного процесса в вузе.

Ключевые слова: компетенции, исследовательские компетенции, научно-исследовательская деятельность преподавателя, функции преподавателя высшей школы.

Petrusevich Arkady Arkadevich

Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Pedagogy, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

DEVELOPMENT OF THE RESEARCH COMPETENCE OF A HIGHER SCHOOL TEACHER

The article analyzes approaches to modeling the complex of research competencies of a university teacher in the context of modern challenges to professional education. Particular attention is paid to the development of research competencies based on the joint research activities of the teacher and students. The work presents three groups of research competencies, the basis of which is the subjectivity of participants in the educational process at a university.

Keywords: competencies, research competencies, research activities of a teacher, functions of a teacher of higher education.

Основная цель статьи состоит в осмыслении современных требований к исследовательским компетенциям преподавателя высшей школы.

Методология. Теоретический анализ проблемы содержания исследовательских компетенций преподавателя высшей школы осуществляется на основе компетентностного подхода. На его основе определялась проблема развития профессиональных компетенций преподавателя высшей школы, которая выступает сегодня как одна из ключевых в вопросах повышения качества профессионального образования и подготовки конкурентоспособных специалистов.

Рассматривая ее решение в современных условиях глобализации евразийского рынка труда и требований, предъявляемых к выпускникам вузов, следует обратить особое внимание на отношение к ценностям самих вузовских преподавателей к таким понятиям как профессиональная компетентность, профессионализм, исследовательская деятельность, сотрудничество со студентами в реализации задач НИРС.

Теоретический анализ проблемы. В работе особое внимание обращается на такие вопросы, которые в полной мере характеризуют субъектную позицию преподавателя высшей школы в деятельности по развитию собственной исследовательской компетентности и компетенций студентов в процессе учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы. Здесь, как нам представляется, субъектная позиция преподавателя изначально проявляется в том, как часто задумывается преподаватель о том, на каких сторонах образовательного процессе в вузе требуется большая сосредоточенность и поиск новых путей раз-

вития профессиональной компетентности в целом: на предметно-методической, на научно-исследовательской, воспитательной и др.

Вместе с тем, одним из значимых аспектов в развитии профессиональной компетентности является способность преподавателя к рефлексивному анализу своей деятельности, к объективной оценке научно-педагогической работы в вузе, к готовности предпринимать действия, которые приводят к приобретению нового качества образования в вузе. Углубляясь в недалекое наше прошлое, связанное с деятельностью вузовского преподавателя следует отметить, что практически до конца XX века научно-педагогическая деятельность преподавателя высшей школы требовала разработки и передачи различных идей обучающимся, совершенствования методик этой передачи, не требующих глубоких научных исследований в области дидактики.

Ведущими видами профессионально-педагогической деятельности являлись учебно-методическая работа, разработка учебных пособий, методических рекомендаций, отдельных брошюр по сложным вопросам профессиональной подготовки студентов, организации учебно-исследовательской деятельности т. п. Научно-исследовательская деятельность, как правило, поощрялась, но не выступала в качестве основного требования.

Результаты исследования. Современное высшее образование, построенное на идеях Болонской школы, включающей двухступенчатую подготовку специалистов (бакалавриат и магистратура) в корне изменили эти требования. Они сегодня выступают как общественный вызов к преподавателю высшей школы, как требования, зафиксированные в профессионально-образовательных стандартах. Анализируя эти требования, можно выделить целый ряд новых задач, стоящих перед преподавателем высшей школы. К ним можно отнести следующие.

1. Формирование положительного отношения к науке и интереса молодежи к научным исследованиям, изменение общественного сознания к науке в целом, формированию нового образа науки в профессиональном образовании студентов.

2. Усиление научной компоненты в процессе профессионального образования и повышение авторитета вуза как центра научной деятельности.

3. Создание вузовских научных школ, формирование научных коллективов, разработка перспективных научных исследований.

4. Вовлечение студентов в научную деятельность, приобщение к научно-исследовательской работе, развитие студенческой науки в целом.

В соответствии с этими задачами становится ясно, что высокий профессиональный уровень преподавателя характеризует наличие исследовательских компетенций как значительной составляющей его общей профессиональной компетентности. А это значит одной из функций деятельности преподавателя все больше выступает функция активного включения студентов в не только в учебно-исследовательскую, но и в научно-исследовательскую деятельность.

Такая согласованность в совместной научной работе выступает как основное условие развития исследовательской компетентности всех субъектов вузовского образования. Это исходит из общего сегодня понимания, что мы включаем в содержание понятия «исследовательская компетентность».

В большинстве педагогических работ под этим термином понимают совокупность знаний и умений, которые требуются для осуществления исследовательской деятельности (М. Ларионова, А. М. Новиков, Ф. В. Шарипов). Именно эта совокупность, которая по мнению В. Медведева отличает компетентного специалиста в умении планировать и строить научное исследование совместно со студентами, выступает для них как пример как образец современного отношения к делу. Вместе с тем, отмечает автор, приобретение новых знаний, овладение новой информацией для успешного решения различных проблем в профессиональной подготовке возможно только при организации исследовательской работы студентов. Простыми приемами заучивания и зубрежки сегодня сложно овладеть глубокими профессиональными знаниями.

В то время как исследовательская деятельность в области изучаемых дисциплин, по-новому раскрывает особенности и возможности приобретения глубоких профессиональных знаний студентов, но только при условии целенаправленного руководства этой деятельностью со стороны преподавателя. Здесь получается своего рода замкнутый круг: преподаватель делится со студентами своим опытом осуществления научных исследований, а само содержание исследовательской деятельности становится источником нового опыта, который он приобретает в сотрудничестве со студентами.

Обсуждение в педагогической литературе. В работах М. В. Ретивых, посвященных анализу моделирования профессиональной деятельности педагога, отмечается, что исследовательская компетентность отличается глубокой теоретической грамотностью и владением комплекса исследовательских методов в осуществлении научного исследования, в умении обработки и анализа получаемых результатов, в формулиро-

вании выводов и интерпретации исследовательских материалов. Здесь можно уверенно предположить, что вовлечение студентов в исследовательскую работу это один из эффективных путей овладения их профессиональной компетентностью в целом.

Рассматривая исследовательскую компетентность как результат познавательной деятельности человека, В. Ф. Шарипов особое внимание уделяет мотивации позиции педагога в овладении методиками исследования, в направленности исследовательской деятельности на приобретение новых знаний в объекте исследования, в формировании ценностного отношения педагога к деятельности, в которой присутствуют элементы поиска, эксперимента, творчества.

Оригинальное отношение к исследовательским компетенциям можно найти в работах А. М. Новикова, который связывает исследовательские компетентности со способностями к решению не только научных или профессиональных проблем, но и жизненных проблем, с которыми встречается человек. В работах Н. П. Анисимовой и О. В. Ракиной исследовательские компетенции – это умения преподавателя в области разработки и реализации различных программ исследования с использованием информационно-коммуникативных технологий, методов контроля и самоконтроля в исследовательской деятельности.

В современных педагогических работах есть немало попыток определить перечень групп компетенций современного преподавателя. Не вдаваясь в их перечисление и анализ, отметим лишь то, что в этих группах не хватает того, что сегодня является особенно ценным: компетенций в области выбора методологии исследования (методологических подходов, принципов, теоретических оснований, научных концепций и теорий); компетенций, раскрывающихся в выборе способов вовлечения студентов в исследовательскую работу, в формулировании проблемы исследования, цели, задач, поиска способов его осуществления; компетенций, отражающих организацию экспериментальной работы и обеспечении условий инициативы, творчества и самостоятельности студентов в исследовании.

В этой связи возникают законные вопросы том, можно ли считать педагогически компетентным преподавателя вуза, если среди усвоенных им компетенций не нашлось достаточно места для перечисленных выше? Как строит свою научно-методическую и исследовательскую работу преподаватель? Как использует накопленный опыт исследовательской деятельности, в период подготовки к защите диссертации, в работе со студентом?

Отсутствие должного внимания к группе исследовательских компетенций приводит к тому, что преподаватель часто ориентирует студента, как начинающего исследователя, на уже известное, изученное, на переписывание того, что было сделано до него. Это особенно заметно, когда мы осуществляем анализ содержания выпускной квалификационной работы, которая в принципе должна содержать некоторые элементы научной новизны, выявленные студентом.

Сегодня, как отмечают многие исследователи, студент при защите этой работы, должен особое внимание уделить не столько раскрытию темы и содержания, сколько перспективы своего видения нового знания, которое он получил, насколько были доказаны положения гипотезы, на какие концепции науки он ссылался в подготовке исследования. Без этого, мы никогда не получим на выходе из стен вуза, выпускника, конкурентоспособного на рынке труда (М. С. Сидорина, О. В. Малькина).

Между тем, опыт и практика работы высшей школы показывает, что исследовательская компетентность преподавателя и ее реализация в практике работы в вузе служит важнейшим фактором формирования потребности в развитии исследовательских компетенций у студентов. То есть, научно-исследовательская работа преподавателя выступает как пример и образец для подражания в студенческой среде. И наоборот, преподаватель, который недостаточно внимания уделяет исследовательской деятельности, не просвещает студентов о своих исследованиях, не показывает их результативность, не может добиться высоких профессиональных знаний студентов. Таким образом, можно утверждать, что вовлеченность самого преподавателя в научно-исследовательскую деятельность определяет вовлеченность студентов в процесс исследований.

Анализируя функции преподавателя высшей школы, следует обратить внимание на те, которые отражают его преподавательскую деятельность, а именно организацию обучения и воспитания студентов, развитие их самостоятельности, творчества. Кроме того, это ряд функций, связанных с организацией внеучебной работы студентов. Особое место занимают функции преподавателя как исследователя в сфере той науки, к которой относятся преподаваемые им дисциплины или в области педагогики высшей школы. Вместе с тем, рассматривая функции преподавателя можно выделить ряд таких, которые отражают его социальную роль в педагогическом сообществе: член кафедры, факультета, других социальных институтов вуза. Эти функции обязывают преподавате-

ля действовать сообща в достижении некоторых социально значимых целей. Социально-ценными являются функции, предполагающие деятельность преподавателя в распространении научных знаний, результатов исследований, а также функции, ориентирующие преподавателя на инновационную деятельность и повышение профессионально-педагогического мастерства. Отдельной и весьма важной является функция, которая выступает как задача организации и осуществления научного исследования.

Рассматривая вопрос развития исследовательской компетентности преподавателя высшей школы нельзя не обратить внимание на те педагогические работы, в которых представлены модели профессиональных компетенций преподавателя. Так, например, В. Д. Шадриковым и его коллегами была разработана модель компетенций преподавателя вуза, в которой выделились такие компетенции как: умение работать с современными источниками информации, владеть методологическими знаниями и аналитическими умениями, владеть навыками организации и проведения научных исследований, владеть умениями организации проектных команд в разработке инноваций и пр. Приводить здесь всю пятистраничную модель нет смысла.

Они в целом не вызывают критики, поскольку отражают потребности сегодняшнего дня и подводят к пониманию, что их реализация в деятельности преподавателя может позволить добиваться высокого качества в подготовке выпускников вуза к успешной деятельности в различных отраслях общественного производства. Здесь ясно одно, что высокого качества в подготовке специалистов могут достигать только те преподаватели, которые овладели всем комплексом профессиональных компетенций. Но очевидно, что процесс овладения таким комплексом должен быть насыщен совместной деятельностью со студентами в области исследовательской работы. В той части модели, где представлены исследовательские компетенции, мы находим такие пункты как:

- умение разрабатывать и осуществлять исследовательские проекты;
- владение навыками разработки нормативно-технической документации;
- владение навыками академического письма и использования их в публикационной деятельности;
- умение осуществлять публичные выступления;
- способность к установлению широких научных контактов в вопросах научно-исследовательской деятельности.

Этот список имеет продолжение. Однако, чего в нем нет? В нем отсутствуют компетенции, характеризующие готовность и способность преподавателя вовлекать в исследовательскую деятельность студентов. Хотя это прямая обязанность преподавателя высшей школы. Исходя из задач данной статьи, мы представляем перечень тех компетенций, которые сопровождают научно-исследовательскую деятельность преподавателя и которые лежат в основе его общей профессиональной компетентности.

Заключение. Очевидно такой перечень может отражать представление о той части модели профессиональной компетентности преподавателя, в которой представлены его исследовательские компетенции. Если в основу такого перечня положить субъектность участников исследовательской деятельности, то можно определить ряд компетенций, которые свойственны для деятельности преподавателя современного вуза. В этом случае можно рассматривать две группы компетенций.

I. Компетенции характеризующие собственную научно-исследовательскую деятельность преподавателя:

- умение планировать и осуществлять эксперимент в рамках своей научной специальности и преподаваемой дисциплины в вузе;
- владеть умениями мониторинга процесса экспериментальной работы;
- владеть навыками представления результатов научной работы;
- умения статистической обработки результатов изучения различных явлений в ходе экспериментальной деятельности;
- умение, связанные с созданием научного труда: статья, монография, диссертация, учебное пособие и пр.;
- владение умениями интерпретации результатом научно-исследовательской деятельности.

II. Компетенции сопровождающие совместную научно-исследовательскую деятельность преподавателя вуза и студентов:

- умения организации исследовательской деятельности, в которой принимают участие студенты;
- умения мотивировать и вовлекать студентов в процессы научного исследования, строить их собственные исследовательские проекты, интерпретировать и представлять полученные результаты;
- владение умениями построения исследований на основе коллективной исследовательской темы, в которой преподаватель и студенты выступают как соисполнители;

– способность и умение определять приоритетные направления развития научных исследований и представлять их результаты в научных журналах, монографиях, на конференциях и конкурсах.

III. Компетенции, представляющие исследовательскую деятельность преподавателя и студентов в сфере виртуально-образовательного процесса:

– владение умениями разрабатывать исследовательские проекты в виртуальной образовательной среде;

– владение умениями создавать спектр исследовательских тем для организации исследований студентами;

– умения оптимизации контактов со студентами в процессе организации исследований в виртуальной образовательной среде;

– умение осуществлять поиск и отбор перспективных научно-исследовательских проектов в виртуальной образовательной среде.

– владение умениями включать студентов в совместное экспериментирование с помощью информационно-коммуникационных технологий.

Очевидно, что представленная номенклатура исследовательских компетенций преподавателя высшей школы не представляет конечный результат и может быть дополнена. Однако, мы стремились в данной статье показать в каком направлении сегодня должны сегодня систематизироваться исследовательские компетенции, как следует использовать возможности соединения преподавания и исследовательской деятельности, как развивать интерес студентов к исследованию, удваивающий результативность их интеллектуального напряжения в процессе освоения будущей профессии, как могут выстраиваться отношения преподавателя и студента в основании которых лежит совместная исследовательская деятельность.

Библиографический список

1. Анисимова Н. П., Ракитина О. В. Научно-исследовательские компетенции как новообразования личности преподавателя педагогического вуза // Ярославский педагог. Вестник. 2010, № 4 Том II. С.138–142.

2. Ларионова М. Преподаватель вуза – субъект модернизации образования // Высшее образование в России. 2007. № 12. С. 30–33.

3. Медведев В. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход // Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 46–56.

4. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология научного исследования. М.: Либроком, 2010.

5. Ретивых М. В. Роль студенческого самоуправления в подготовке конкурентоспособного профессионала // Вестник Брянского государственного университета. № 1 (2009). Брянск: РИО БГУ, 2009. С.18–21.

6. Сидорина М. С., Малькина О. В. Научно-исследовательские компетенции преподавателя вуза в контексте реформирования высшей школы. Вестник Брянского государственного университета. 2014 (1). Брянск: РИО БГУ. С. 89–94

7. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста. Инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. М.: Российский новый университет. 2004. С. 26–31.

8. Шарипов Ф. В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза // Высшее образование сегодня. М.: Российский новый университет. 2010. С. 72–77.

УДК 378.1

Тимонина Любовь Ильинична

*Кандидат педагогических наук, проректор по учебно-методической работе,
Костромской государственной университет, Кострома, Россия*

Сомкина Мария Александровна

*Кандидат педагогических наук, руководитель Школы профессионального
вожатого, Костромской государственной университет, Кострома, Россия*

КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДГОТОВКИ ВОЖАТЫХ-ОРГАНИЗАТОРОВ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ И ПРОФИЛЬНЫХ ПРОГРАММ ОТДЫХА И ОЗДОРОВЛЕНИЯ НА БАЗЕ КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье представлен опыт Костромского государственного университета по реализации программы подготовки вожатских кадров для обеспечения деятельности разновозрастных отрядов, действующих при образовательных организациях и по месту жительства, а также для загородных детских центров. В статье дается характеристика основным компонентам сопровождения студентов к выполнению функции отрядного вожатого, а также место и роль системы образовательных программ в профессиональном становлении будущих педагогов.

Ключевые слова: разновозрастные объединения, профессиональная подготовка, школа профессионального вожатого, педагогическое образование, профессиональные компетенции.

Timonina Lyubov Ilyinichna

*Candidate of Pedagogy, Vice-Rector for Educational and Methodological Work,
Kostroma State University, Kostroma, Russia*

Somkina Maria Alexandrovna

*Candidate of Pedagogy, Head of the School of Professional Counselor,
Kostroma State University, Kostroma, Russia*

COMPREHENSIVE SUPPORT FOR THE TRAINING OF DRIVING ORGANIZERS OF HEALTH AND PROFILE REST AND RECREATION PROGRAMS ON THE BASIS OF KOSTROM STATE UNIVERSITY

The article presents the experience of Kostroma State University in the implementation of a training program for counselors to support the activities of teams of different ages operating at educational institutions and at the place of residence, as well as for out-of-town children's centers. The article describes the main components of accompanying students to perform the function of a detachment leader, as well as the place and role of the system of educational programs in the professional development of future teachers.

Keywords: associations of different ages, professional training, school of a professional counselor, pedagogical education, professional competencies.

Приоритетные ориентиры социальной политики определяют в качестве ведущего направления деятельности организаций, обеспечивающих отдых и оздоровление детей – увеличение количества и повышения качества организуемых программ социально полезного досуга подрастающего поколения. Значительный рост различных организационных форм обеспечения отдыха и досуга детей и молодежи связан с ориентацией не только на сезонный характер этой деятельности, но и на круглогодичную системную работу.

Проблема наличия у молодежи компетенций, связанных с активными действиями в социальной среде, в том числе связанными с организацией социально полезной деятельности с детьми и подростками в каникулярный период, определяется многими факторами: наличием профессиональных психолого-педагогических знаний и опыта успешной реализации конкретных проектов и программ; готовностью к работе в полипрофессиональном сообществе; способностью к активному взаимодействию в команде и принятию решений, обеспечивающих эффективность деятельности; готовностью к социальной и профессиональной мобильности и др.

Все это требует решения вопросов кадрового характера, задает новые требования к компетенциям не только отдельного педагога, а команды педагогов в целом. В следствие этого, значимым становится решение вопросов качественной подготовки кадров, педагогических отрядов, готовых «по запросу» в кратчайшие сроки обеспечивать реализацию вариативных профильных, оздоровительных, тематических программ и проектов.

Перед образовательными организациями высшего образования стоит задача создания таких условий, которые будут способствовать формированию и «наращиванию» профессионального капитала будущих педагогов, включению их в вариативные практики социально ориентированной профессиональной деятельности.

Основой для формирования профессиональных компетенций является изучение модулей по педагогике и психологии на 1 и 2 курсах образовательных программ бакалавриата, где студенты знакомятся с основными теоретическими положениями, подходами, принципами и закономерностями обучения и воспитания, возрастными психологическими особенностями личности.

Теоретическое обучение студентов невозможно без освоения практических элементов профессиональной деятельности. Эта задача реализуется путем включения будущих педагогов в систему образовательной и социальной практики.

Практика в образовательных организациях, которая начинается как ознакомительная с 1 курса в соответствии с учебными планами дополняется обязательным освоением курсов в рамках Школы профессионального вожака (ШПВ) для всех студентов направлений подготовки Педагогическое образование, Педагогическое образование с двумя профилями, Психолого-педагогическое образование, Специальное дефектологическое образование на 1-2 курсе.

Обязательным элементом профессионального становления студента является включение в систему внеаудиторной деятельности, которая обеспечивает формирование не только опыта социального взаимодействия, но и способствует становлению педагогической позиции, формирует ценностное отношение к будущей профессии. Включаясь во внеаудиторную деятельность студент за первые два года обучения в вузе проходит путь от участника событий до организатора деятельности, творца, становится инициатором, сочинителем, исполнителем дел, которые проводятся как в рамках учебной группы, института так и за пределами вуза – в школах, социальных учреждениях.

Внеаудиторная деятельность обладает гибкостью и вариативностью содержания, представляет собой систему традиционных событий и ситуативных мероприятий (по запросу, по инициативе и пр.), организуется в тесной взаимосвязи с учебной, научно-исследовательской деятельностью [2]. Важным аспектом развития профессиональной позиции, компетенций будущих педагогов является «каскадная система обучения», ставшая традиционной в университете. Суть такого обучения заключа-

ется в том, что, освоив, закрепив на практике профессиональные умения студенты более старших курсов передают их следующим. Такая система организационно поддерживается на установочных сборах первого курса, студентами-кураторами учебных групп, студентами - кураторами школы профессионального вожатого, руководителями студенческих объединений.

В этой системе подготовки педагогов особая роль отводится образовательной программе «Школа профессионального вожатого», которая была создана в Костромском государственном университете имени Н. А. Некрасова в 2002 году, и после создания опорного университета в 2016 году продолжает свою работу.

Школа профессионального вожатого приобрела статус одного из значимых элементов в системе профессиональной подготовки будущих педагогов. Во многом традиции подготовки вожатых заложены костромской научно-методической школой, а также историко-педагогическим факультетом педагогического института имени Н. А. Некрасова.

Школа профессионального вожатого Костромского государственного университета является социально-образовательной площадкой, для подготовки квалифицированных кадров (вожатых, старших вожатых, методистов, руководителей смен и проектов) с целью реализации вариативных тематических, профильных, авторских программ отдыха и оздоровления детей и молодежи.

В рамках единой площадки Школы вожатого реализуются образовательные программы: «Я – вожатый» (для обучающихся общеобразовательных организаций), дополнительная программа Вожатый для особых детей (подготовка вожатых для работы с детьми с ОВЗ), Школа профессионального вожатого (для студентов 2 курса, и обучающихся не педагогического профиля), Методика работы вожатого с разновозрастным детским и подростковым объединением (для обучающихся 1 курс УГНП «Образование и педагогические науки»).

Важное место в системе подготовки педагога занимает опыт работы с современными детскими объединениями в загородных детских центрах и иных организационных форма организации отдыха и оздоровления детей.

Исходя из этого, на базе Костромского государственного университета успешно реализуются базовые образовательные программы по подготовке вожатых: Школа профессионального вожатого (2 курс) и Методика работы вожатого с разновозрастным детским и подростковым объединением (1 курс).

Образовательная программа «Школа профессионального вожатого» ориентирована на студентов 2 курса. Ведущей целью программы является подготовка студентов к организации жизнедеятельности временно детского коллектива в условиях загородных детских центров.

Ключевыми задачами курса становятся: знакомство студентов с организационно-педагогическими основами и нормативно-правовыми документами, регулирующими деятельность вожатого загородного детского оздоровительного центра (ЗДОЦ), формирование знаний о содержании, направлениях, методах и формах работы с временными детскими объединениями в условиях ЗДОЦ, с учетом индивидуальных и возрастных особенностей участников программ отдыха и оздоровления; освоение способов организации психолого-педагогического исследования личности ребенка, детского коллектива и др.

Данный курс предполагает освоение обучающимися следующих компетенций: готов к оказанию организационной поддержки обучающихся образовательных организаций в создании, развитии и деятельности детского коллектива, способен осуществлять сопровождение деятельности временного детского коллектива в организациях отдыха детей и их оздоровления; способен планировать и осуществлять сопровождение деятельности временного детского коллектива (группы, подразделения, объединения) в соответствии с планом работы организации отдыха детей и их оздоровления; готов к организации игр, сборов и иных мероприятий во временном детском коллективе (группе, подразделении, объединении), направленных на формирование коллектива, его развитие, поддержание комфортного эмоционального состояния; способен организовать включение участников временного детского коллектива (группы, подразделения, объединения) в систему мотивационных мероприятий организации отдыха детей и их оздоровления, а также информирование обучающихся образовательных организаций- членов детского коллектива (группы, подразделения, объединения) о возможностях участия в конкурсах и проектах, направленных на развитие личностных качеств отдельных участников и всего детского коллектива в целом.

Объем дисциплины составляет 216 часов и предполагает изучение таких тем, как: история организации отдыха и оздоровления детей и молодежи в ЗДОЦ, история становления авторских программ летнего отдыха в Костромской области, педагогические основы деятельности ЗДОЦ, нормативно-правовые основы деятельности ЗДОЦ и вожатого (в том числе, санитарно-эпидемиологические требования к устройству,

содержанию и организации работы стационарных организаций отдыха и оздоровления детей, организация воспитательного процесса в ЗДОЦ. Методы и формы воспитательной работы. Компоненты воспитательной работы в ЗДОЦ, педагогическое целеполагание и планирование, логика развития лагерной смены, деятельность вожатого при управлении развитием детского коллектива, детское самоуправление, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей в работе вожатого, организация игровой деятельности в условиях ЗДОЦ, работа с детьми «группы риска» (правонарушители, агрессивные, конфликтные дети и подростки, с ОВЗ, одаренные и др.), педагогическая диагностика в условиях ЗДОЦ, особенности эффективного общения (конфликты и кризисные ситуации в условиях лагеря. Способы их решения), этика вожатого, первая медицинская помощь в условиях ЗДОЦ, совладающее поведение и стрессоустойчивость, практикум по отрядной работе, игровой практикум, практикум по педагогическим ситуациям и др.

Отдельное место в системе подготовки вожатых занимает новая образовательная программа «Методика работы вожатого с разновозрастным детским и подростковым объединением». Необходимость разработки и реализации данной образовательной программы была вызвана потребностью в организации эффективного свободного времени и досуга детей и подростков в летний каникулярный период, запросом региональной власти, современными ориентирами педагогического образования и др. Организационной формой реализации свободного времени и досуга являются разновозрастные отряды (далее РВО). Как правило, разновозрастные отряды создаются практически в каждом муниципальном образовании независимо от административной формы.

Именно поэтому, на базе Костромского государственного университета с 2019 учебного года для студентов 1 курса 44. 00.00. УГНП Педагогическое образование был введен факультативный курс «Методика работы вожатого с разновозрастным детским и подростковым объединением» с целью формирования у обучающихся готовности к сопровождению деятельности разновозрастного детского и подросткового объединения.

В качестве ведущих задач курса выступают: знакомство студентов с организационно-педагогическими основами деятельности вожатого с разновозрастным отрядом, информирование о содержании, направлениях, методах и формах работы вожатого с разновозрастным отрядом, овладение студентами методикой и технологиями организации социально-значимой, игровой и творческой деятельности в разновозрастном

отряде, формирование педагогического мышления, умения видеть, анализировать педагогические явления и др.

Образовательные программы «Школа профессионального вожатого» и «Методика работы вожатого с разновозрастным детским и подростковым объединением» разработана в соответствии с профессиональным стандартом «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)» Приказ Минтруда России от 25.12.2018 № 840н, а также в соответствии с Федеральным образовательным стандартом высшего образования [1].

Объем дисциплины составляет 108 часов (36 аудиторных, 72 самостоятельная работа), включает в себя изучение таких тем, как: история возникновения и развития деятельности разновозрастных отрядов; цели и основные направления работы РВО (социальная направленность деятельности, структура и особенности программирования деятельности РВО); вожатый РВО: профессиональный стандарт, требования к деятельности, права, обязанности, взаимодействие с организаторами РВО; особенности работы вожатого детским коллективом по месту жительства в городской и сельской среде; учет возрастных и индивидуальных особенностей РВО; деятельность вожатого при управлении развитием детского коллектива; педагогическое целеполагание, планирование; организация дополнительного образования детей, соблюдение техники безопасности в деятельности вожатого РВО; практикум по отрядной работе (МФР, КТД, игровая деятельность, формы социально значимой, культурно-досуговой, спортивной, профориентационной деятельности) и решению педагогических ситуаций и др.

Следует подчеркнуть, что в связи с потребностью в обеспечении деятельности разновозрастных отрядов, нами были пересмотрено содержание учебной практики студентов 1 курса.

Важным дополнением основной образовательной программы подготовки вожатых является реализация курса «Вожатый для особых детей» целью которой является формирование у обучающихся готовности к организации воспитательной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях загородного детского центра. Объем программы составляет 36 часов. Особенности данной программы является то, что студенты отрабатывают навыки организации игровой деятельности и разбирают педагогические ситуации (лекция – конференция с преподавателями кафедры специально педагогики и психологии, специалистами образовательных организаций коррекционного типа и пр.) с учетом специфики контингента участников инклюзивных смен.

Несмотря на ярко выраженную содержательную структуру, организационно обучение по данному курсу подчинено общей логике всего обучения в Школе профессионального вожатого. Организационно обучение предусматривает организацию лекций, практикумов, творческих встреч, мастер-классов и пр., которые включают:

– теоретический блок раскрывает общепедагогические, психолого-педагогические, социально-педагогические подходы к организации деятельности вожатого, знания о содержании, направлениях, методах и формах работы с детскими объединениями, с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей и др.;

– практический блок занятий ориентирован на овладение методикой и технологиями организации воспитательного процесса в условиях лагеря и / или конкретного детского коллектива, а также на приобретение опыта решения типовых задач педагогической деятельности;

– самостоятельная работа включает в себя оформление портфолио (методическая «копилка», включающая в себя разработки отрядных и общелагерных дел, варианты анализа дня, дела, системы стимулирования и самоуправления, наборы «сюрпризов» и прочие «фишки» вожатого и пр.); ведение рабочей тетради «Школа профессионального вожатого»; выполнение творческих заданий.

Следует отметить, что отличие занятий в школе профессионального вожатого от других форм образовательного процесса заключается в том, что они проходят в более интерактивно насыщенной форме, включающей в себя игровые практикумы, творческие мастерские, практикумы-демонстрации и др.

Организаторами ключевых событий по подготовке вожатых являются студенты старших курсов (кураторы Школы вожатого), магистранты, опытные педагоги-организаторы, вожатые, методисты загородных детских центров и авторских лагерей.

Особую роль в системе подготовки вожатых играют преподаватели Костромского государственного университета, которые выступают организаторами лекций, являются действующими членами педагогических коллективов авторских лагерей, методистами и руководителями педагогических отрядов, имеют богатый педагогический опыт организации летнего отдыха детей. Такое полипрофессиональное сообщество позволяет транслировать специфическую «методологию профессиональной деятельности», педагогические ценности и установки. У будущего вожатого происходит интериоризация образа мыслей, образа поведения и образа окружения.

ШПВ – это не только учебные занятия, это цикличная система, включающая различные организационные формы:

Запуск образовательной программы – Фестиваль лета (традиционное событие в рамках программы воспитательной работы Института педагогики и психологии «Палитра Фестивалей») где студенты 1 и 2 курса знакомятся с деятельностью педагогических коллективов, участвуют в мастер-классах, практикумах и др.

Включение студентов в систему воспитательной работы институтов, университета, а также различных событиях городского, региональной уровней.

«Ярмарка вакансий» – творческая встреча, на которой студенты (с одной стороны изъявившие желание работать в загородных детских центрах, с другой – пройти практику) самостоятельно определяются с выбором загородного детского центра и конкретной смены. Необходимо отметить, что в Ярмарке вакансий принимают участие не только студенты, которые выезжают на практику. В Ярмарке участвуют студенты 3–4 курсов, которые выступили с инициативой работать в качестве вожатого, старшего вожатого/методиста в летний сезон.

Комплексный экзамен, который проходит в рамках инструктивно-методического сбора на базе Института педагогики и психологии, где в течение дня студенты демонстрируют полученный опыт. Комплексный экзамен предполагает: защиту портфолио и творческий отчет (проведение дела) принимают студенты старших курсов, кураторы Школы профессионального вожатого, а также профессиональное собеседование ведут преподаватели, руководители практикой.

Участие в профильных и оздоровительных сменах, авторских программах. В течение летнего сезона студенты принимают участие в организации различных по содержанию летних проектах. Следует отметить, что участие студентов – это не обязательно педагогическая практика. Как правило, формируются полипрофессиональные педагогические коллективы из числа студентов 2, 3, 4 курсов, а также магистранты, аспиранты и преподаватели.

Завершающим этапом является демонстрация вожатыми приобретенного в летний сезон опыта на Фестивале лета, который дает старт новому циклу обучения для других студентов. И теперь перед студентами совсем иная задача – организовать для первокурсников и второкурсников мастер-классы и практикумы, презентовать творческие достижения лета, стать участником конкурса вожатского мастерства «Вожатый – профессия птица» и др.

Созданная система подготовки позволяет формировать не только личностные и профессиональные компетенции студентов, но и обеспечивает преумственность в социальном воспитании и профессиональном становлении будущих педагогов.

Система подготовки и сопровождения вожатых Костромского государственного университета способствует формированию необходимых профессиональных и личностных компетенций будущих педагогов; способствует утверждению лидерской позиции; развивает коммуникативные способности, организационную и нравственную культуру; формирует ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности и готовность решать вариативные задачи профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Информационно-правовой портал ГАРАНТ.РУ (Garant.ru) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/> (дата обращения 20.10.2020).

2. Подобин А. Е. Подготовка педагогов для детско-юношеских организаций: из опыта Костромского государственного университета // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 4. С. 200–203.

УДК 378.14

Тырина Марина Петровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики высшей школы и информационных образовательных технологий, Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия

Фазылбеков Ильдус Шавкатович

Старший преподаватель кафедры педагогики некоммерческой автономной организации «Университет имени Шакарима города Семей», Семей, Казахстан

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

В статье актуализируется воспитательная функция дидактической подготовки педагога как комплексное целенаправленное влияние учебного процесса на эмоционально-волевую (мотивационно-потребностную) сферу личности будущего специалиста. Цель статьи – выявить воспитательные аспекты дидактической подготовки педагога в вузе. Методология. Исследование проводилось на основе внедрения структурно-функциональной модели дидактической подготовки как педагогического процесса, направленного на формирование дидактической компетентности специалиста, обеспечивающей его готовность к продуктивному дидактическому взаимодействию с обучаемыми. Представ-

ленная в статье модель отражает целевой, содержательный, технологический и результативный компоненты исследуемого процесса, каждый из которых содержит свой воспитательный аспект. Разработанная структурно-функциональная модель апробирована в рамках экспериментального исследования в образовательном процессе педагогического вуза. В заключении делается вывод о том, что воспитательная функция дидактической подготовки педагога эффективно реализуется посредством технологий контекстного обучения.

Ключевые слова: дидактическая подготовка, дидактическая культура, дидактическая компетентность.

Tyrina Marina Petrovna

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy of Higher Education and Information Educational Technologies, Altai State University, Barnaul, Russia

Fazylbekov Ildus Shavkatovich

Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Non-profit Autonomous Organization «Shakarim University of Semey City», Semey, Republic of Kazakhstan

EDUCATIONAL ASPECTS OF THE TEACHER'S DIDACTICAL TRAINING

The article actualizes the educational function of the didactic training of a teacher as a complex goal-directed influence of the educational process on the emotional-volitional (motivational-need) sphere of the personality of the future specialist. The purpose of the article is to identify the educational aspects of the didactic training of a teacher at a university. Methodology. The study was carried out based on the introduction of a structural and functional model of didactic training as a pedagogical process aimed at the formation of the didactic competence of a specialist, ensuring his readiness for productive didactic interaction with students. The model presented in the article reflects the target, content, technological and effective components of the process under study, each of which contains its own educational aspect. The developed structural and functional model was tested in the framework of experimental research in the educational process of a pedagogical university. In conclusion, the educational function of the didactic training of a teacher is effectively implemented through the technologies of contextual learning.

Keywords: didactic training, didactic culture, didactic competence.

Обширен диапазон профессиональных обязанностей педагога, к компетентному и творческому выполнению которых будущий специалист должен быть подготовлен в вузе. Современные социологические исследования профессиональных ролевых функций педагога показывают, что он «... сегодня выступает как минимум в двух ролях – в роли учителя

(в широком смысле этого слова) и в роли воспитателя. Как бы ни были связаны эти две роли, как бы тесно ни переплетались они в своей конечной цели, это две разные профессиональные роли, две специальности, каждая из которых имеет конкретные задачи, методы и средства их решения, требует специальных знаний и умений, ... времени, особой подготовки...» [1, с. 39].

Педагог выступает одновременно субъектом обучающей деятельности и субъектом воспитывающей деятельности. В связи с этим в курсе «Педагогика» студенты изучают как минимум два самостоятельных раздела: «Теория обучения» («Дидактика») и «Теория и методика воспитания». На занятиях по «Дидактике» студент включается в процесс своей дидактической подготовки. Дидактическая подготовка педагога – это педагогический процесс, направленный на формирование дидактической компетентности и дидактической культуры специалиста, обеспечивающей его готовность к продуктивному дидактическому взаимодействию с обучаемыми.

Средством проектирования дидактической подготовки педагога в контексте профессиональной деятельности выступает ее структурно-функциональная модель (см. рис. 1). Подробно она представлена в нашем диссертационном исследовании [2].

Структурными компонентами дидактической подготовки являются целевой, содержательный, технологический и результативный. Выявим воспитательные аспекты в каждом структурном компоненте дидактической подготовки.

Системообразующий компонент дидактической подготовки – целевой. Дидактическая подготовка – это целенаправленный процесс. Целью дидактической подготовки педагога является формирование дидактической компетентности и дидактической культуры педагога. Их дифференциация является предметом отдельного исследования.

На основе анализа отдельного акта целенаправленной деятельности и социального опыта в целом, проведенного И. Я. Лернером [4], мы установили, что дидактическая подготовка педагога решает следующие задачи:

- 1) формирование системы дидактических знаний;
- 2) формирование системы дидактических умений и навыков;
- 3) формирование опыта творческой дидактической деятельности;
- 4) формирование системы ценностно-эмоциональных отношений к дидактике, обучающей деятельности и процессу дидактической подготовки к ней. В контексте проблематики настоящей конференции

мы акцентируем значимость влияния дидактической подготовки на мотивационно-потребностную сферу личности будущего педагога.

С целями дидактической подготовки неразрывно связаны ее функции. Дидактическая подготовка, как и любой процесс обучения, выполняет в целостном процессе профессионального становления педагога интегрирующую, координирующую, образовательную, воспитательную и развивающую функции. Воспитательная функция дидактической подготовки отражает ее влияние на процесс формирования системы ценностно-эмоциональных отношений будущего педагога к дидактике как отрасли педагогического знания, процессу обучения, самой дидактической подготовке. Система ценностно-эмоциональных отношений, как известно, объединяет потребности, мотивы, интересы, установки, ценностные ориентации, профессиональное кредо и др. составляющие. Дидактическая подготовка способствует формированию профессионально-значимых качеств личности, ее ценностно-нормативной (аксиологической) системы, мотивов учебной и будущей профессиональной деятельности. В процессе изучения дидактической теории и овладения дидактическими умениями у студентов формируется ответственное и творческое отношение, интерес к осуществлению обучающей деятельности и процессу дидактической подготовки к ней, отношение к себе как ее субъекту. Дидактическая подготовка при правильной ее организации стимулирует самовоспитание студента.

Воспитательная функция является одновременно причиной и следствием образовательной, развивающей, интегрирующей и координирующей функций. Так, реализация воспитательной функции дидактической подготовки создает благоприятные условия для выполнения образовательной, которая, в свою очередь, «поставляет» те объекты, ценностные отношения к которым формируются в ходе воспитания студентов. Реализуя развивающую функцию дидактической подготовки, преподаватель обуславливает определенный уровень развития педагогического мышления, творческих способностей и профессиональной речи будущих специалистов, который, в свою очередь, способствует эффективному формированию системы дидактических знаний, умений и ценностно-эмоциональных отношений к педагогической деятельности, процессу подготовки к ней.

Воспитательные аспекты дидактической подготовки прослеживаются и в ее содержательном компоненте. На основе результатов исследований И. Я. Лернера [4] содержанием дидактической подготовки признаются педагогически адаптированная система дидактических

знаний, способов педагогической деятельности, опыта ее творческого осуществления и ценностно-эмоциональных отношений, усвоение которой будущим специалистом обеспечивает формирование его дидактической культуры. При этом каждый элемент содержания дидактической подготовки выполняет специфичные функции. Для них характерно, что каждый предшествующий компонент является условием функционирования последующих, а каждый последующий видоизменяет предыдущие. При этом содержанием дидактической подготовки педагога, осуществляемой в контексте профессиональной деятельности педагога, является по А. А. Вербицкому [3], «ситуация во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости».

Технологический компонент структурно-функциональной модели отражает, что воспитательная функция дидактической подготовки педагога успешно реализуется посредством технологии контекстного обучения [3], благодаря которой в учебном процессе моделируется предметное и социальное содержание дидактической деятельности с помощью системы имитационных и неимитационных форм и методов контекстного обучения. При этом учебная деятельность академического типа трансформируется через квазипрофессиональную в учебно-профессиональную и далее в профессиональную с соответствующей сменой потребностей, мотивов, целей, предмета, средств и результатов деятельности студентов. Деловая игра, разыгрывание ролей, «микропреподавание» и другие активные формы и методы контекстного обучения позволяют решить воспитательные занятия лекций и семинаров, овладеть опытом ценностно-эмоциональных отношений к дидактической деятельности, сформировать эмоционально-волевой аспект дидактической компетентности будущего специалиста.

Если дидактическая подготовка – это целенаправленный процесс, то он должен иметь и определенный результат. Результатом дидактической подготовки педагога станет его дидактическая компетентность (дидактическая культура) в зависимости от избранного ведущего методологического подхода. В соответствии с решаемыми в ходе дидактической подготовки задачами выделяются такие аспекты дидактической компетентности: 1) когнитивный (знаниевый); 2) деятельностный; 3) креативный; 4) эмоционально-волевой. Настоящая конференция актуализирует эмоционально-волевой аспект дидактической компетентности педагога.

Если мы говорим именно о структуре дидактической подготовки, то должны иметь в виду, что все ее компоненты тесно связаны между собой: поставив цели дидактической подготовки, мы должны ото-

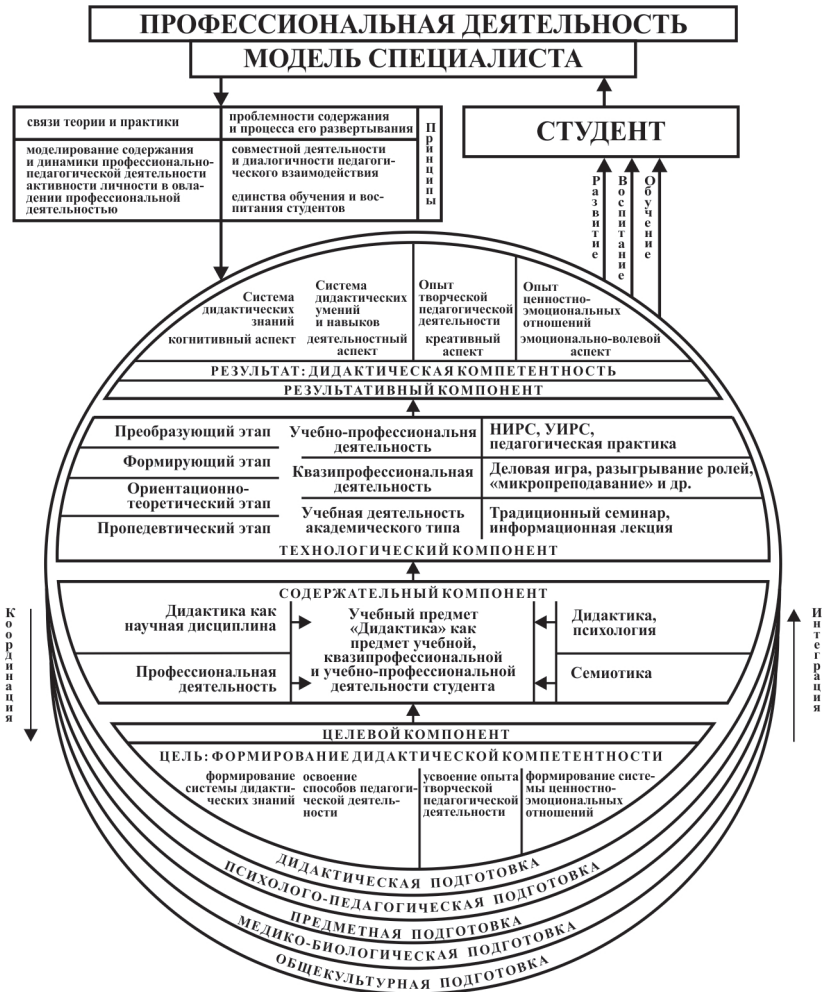


Рис. 1. Структурно-функциональная модель диалектической подготовки педагога

брать определенное содержание, затем должны выбрать необходимые для усвоения этого содержания педагогические формы, методы и средства деятельности и проанализировать полученный результат – дидактическую компетентность (дидактическую культуру). Если полученный воспитательный эффект нас не удовлетворяет, то мы должны пересмотреть

треть поставленные цели и задачи, проанализировать отобранное содержание, обратиться вновь к педагогическим методам, формам и средствам организации деятельности студентов по изучению дидактики.

Дидактическая подготовка педагога реализует воспитательную функцию при выполнении следующих принципов: связи теории и практики, моделирования содержания и динамики дидактической деятельности, активности студента в овладении профессиональной деятельности, проблемности содержания и процесса его развертывания, совместной деятельности и диалогичности педагогического взаимодействия, единства обучения и воспитания студентов. Комплексная реализация названных принципов способствует воспитанию будущего педагога в процессе его дидактической подготовки.

Итак, в ходе дидактической подготовки студент постепенно приближается к модели специалиста, дидактически готового к профессиональной деятельности. Мы рассмотрели структурно-функциональную модель дидактической подготовки педагога. Данная модель является структурной, поскольку отражает структуру дидактической подготовки. Функциональной она является потому, что отражает функции дидактической подготовки. И структура, и функции дидактической подготовки обязательно предполагают воспитание будущего педагога.

Библиографический список

1. Боброва М. П. Дидактическая подготовка педагогических кадров дошкольных учреждений в контексте профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 1999.
2. Борисова Л. Г., Турченко В. Н. Социально-педагогические проблемы учительского труда. М.: Знание, 1975.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991.
4. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Просвещение, 1981.

РАЗДЕЛ 6.
НАУЧНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОБОГАЩЕНИЯ
ОСНОВНЫХ ПОНЯТИЙ И КАТЕГОРИЙ ВОСПИТАНИЯ
В СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

УДК 373.3/.5+371

Абрамова Виктория Вячеславовна

*Аспирант кафедры педагогики и психологии Института истории,
гуманитарного и социального образования, преподаватель Института
детства, Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия*

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ СУБЪЕКТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
АКТИВНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

В статье актуализируется проблема субъектно-профессиональной активности педагога как условия его эффективной воспитательной деятельности. *Цель статьи* – рассмотреть понятие «субъектно-профессиональная активность», определить ее влияние на воспитательную деятельность педагога. *Методология.* Исследование проводилось с использованием описательного метода посредством сбора, анализа и обобщения научных литературных данных относительно изучаемой проблемы с целью определения ее актуальности. В заключении делается вывод о том, что эффективность воспитательной деятельности педагога обусловлена наличием у него субъектно-профессиональной активности. Дано обобщенное определение понятия «субъектно-профессиональная активность».

Ключевые слова: активность, субъектность, субъектно-профессиональная активность, воспитательная деятельность, готовность к воспитательной работе, педагог-воспитатель.

Abramova Victoria Vyacheslavovna

*Postgraduate student of the Department of Pedagogy and Psychology, Institute of
History, Humanities and Social Education, teacher at the Institute of Childhood,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

THE ESSENCE OF THE CONCEPT OF SUBJECT-PROFESSIONAL
ACTIVITY IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF
A TEACHER

The article actualizes the problem of subject-professional activity of a teacher as a condition for his effective educational activity. The purpose of the article is to consider the concept of «subject-professional activity», to determine its impact on the educational activity of a teacher. Methodology. The study was conduct using a

descriptive method by collecting, analyzing and summarizing scientific literature data on the problem under study in order to determine its relevance. In conclusion, it is concluded that the effectiveness of educational activity of a teacher is due to the presence of subjective professional activity. A generalized definition of the concept of “sub-professional activity” is given.

Keywords: activity, subjectivity, subject-professional activity, educational activity, readiness for educational work, teacher-educator.

Введение, постановка проблемы. Отвечая на запросы общества в современных условиях, российское законодательство гарантирует обеспечение воспитания как неотъемлемой части образования, осуществляемого как во взаимосвязи с обучением, так и в качестве самостоятельной деятельности [6; 8]. При этом приоритетом является воспитание самостоятельной и ответственной личности, стремящейся к самоопределению и самореализации, обладающей активной жизненной позицией. Иными словами, воспитание должно быть направлено на «выращивание и поддержку субъектности воспитанника» [9].

Для эффективного решения воспитательных задач от педагога требуется сформированность личностно-профессиональной позиции. Анализ результатов опросов студентов старших курсов педагогического вуза выявил серьезные затруднения в готовности осуществлять системную воспитательную работу в современных условиях. При этом причиной своей неготовности к воспитательной работе студенты часто видят в недостаточной методической подготовке в период обучения в вузе. Среди причин такого положения, наряду с методическими, теоретическими пробелами, стоит выделить проблему готовности студентов к саморазвитию, самореализации в профессии, в недостаточной сформированности таких качеств, как ответственность, инициативность, способность к рефлексии и саморегуляции. Все указанные свойства личности составляют основу субъектности. Учитывая, что ориентир на становление и развитие субъектности воспитанников требует от педагога актуализации его собственной субъектности, проблема формирования и «наращивания» субъектности будущих педагогов становится очевидной.

Цель статьи – провести анализ понятия «субъектно-профессиональная активность» в контексте ее значимости для воспитательной деятельности педагога на основе теоретического анализа.

Результаты исследования, обсуждение. Исследование субъектности личности является одним из приоритетных направлений в психологической и педагогической науках. В психологии основы субъектного подхода были заложены С. Л. Рубинштейном. В своих работах он свя-

зывает личностное развитие человека с его субъектностью, определяя ее как самостоятельную активность, самодвижение, осознанную саморегуляцию. В понятийном аппарате педагогики также прочно закрепились категория «субъект». В работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, К. А. Абульхановой-Славской, В. Д. Шадрикова субъектность рассматривается как интегративная характеристика, которая проявляется, прежде всего, в активности, рефлексивности, осознанности ценностных ориентаций [1].

Среди свойств субъекта, составляющих основу субъектности, кроме указанных выше, исследователи выделяют следующие: социальность (включенность субъекта в структуру социальных связей), целостность (единство, интегральность всех видов активности человека), ответственность, способность к саморегуляции, к саморазвитию и самосовершенствованию, творчество.

Субъектность личности, реализуемую в пространстве профессиональной деятельности, исследователи называют профессиональной субъектностью [7]. Представляется, что профессиональная субъектность, являясь по сути видом субъектности, характеризуется теми же элементами с учетом их профессиональной отнесенности. При этом, возможно, профессиональная субъектность педагога будет отличаться, например, от профессиональной субъектности инженера степенью значимости тех или иных элементов, а также наличием частных, «узкоспециальных» элементов.

Одним из важнейших элементов субъектности является субъектная активность, которая может выступать в качестве механизма раскрытия субъектного потенциала личности, в том числе и в профессиональной деятельности. В этом случае следует говорить о субъектно-профессиональной активности.

Категория активности с точки зрения субъектного подхода привлекла внимание многих отечественных исследователей (К. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, А. Н. Леонтьев, А. К. Осницкий, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн и др.). Субъектная активность рассматривается как фактор становления и развития личности как субъекта жизни, отношений, познания; способ самопрезентации, реализации субъектом своей сущности и раскрытия субъектного потенциала [7].

Особого внимания заслуживает тот факт, что категория активности представлена в структуре субъектности многогранно. С одной стороны, это самостоятельный элемент, обладающий своими характеристиками, с другой – основа и «порождающая сила» других элементов. Так, реф-

лексивность является следствием психической активности, саморегуляцию также невозможно представить без активности со стороны личности и т. д.

Анализ научной литературы показал, что качественно оценить субъектно-профессиональную активность возможно через следующие ее характеристики:

- самопроизвольность (иницирование самим человеком);
- избирательность (направленность в зависимости от актуальной мотивации);
- адекватность (соответствие усилий значимости цели и имеющимся ресурсам);
- продуктивность (наличие результатов);
- осознанность (способность регулировать собственную активность, оценить источники, процесс и результаты);
- устойчивость (сохранение исходного характера во времени);
- своевременность (согласованность по времени осуществления лично значимых или объективно необходимых действий);
- направленность (интра- и интериндивидуальная) [7].

Таким образом, в научном обсуждении достаточно подробно рассматриваются категории субъектности, профессиональной субъектности и активности как одного из элементов.

Анализ научной литературы позволяет сформулировать следующее обобщенное определение. Субъектно-профессиональная активность – это активность личности, развивающая и реализующая субъектность личности в пространстве профессиональной деятельности.

Профессиональная деятельность педагога всегда включала воспитательную составляющую, однако именно в последние годы роли педагога в воспитании подрастающего поколения уделяется повышенное внимание. На деле же система воспитания в школе не успевает за стремительно меняющимися современными реалиями, педагоги ощущают затруднения в своей воспитательной деятельности. Реализация лично-профессиональной позиции воспитателя требует от педагога высокого уровня развития его субъектности. Однако работа по актуализации и «наращиванию» субъектности, в том числе и в профессиональной сфере, требует усилий со стороны личности педагога, и чаще всего на это просто не хватает внутренних ресурсов, нет привычки «трудиться над собой», механизм саморазвития не запускается.

Поскольку именно субъектно-профессиональная активность запускает механизм раскрытия субъектно-профессионального потенциала,

то педагогическое воздействие именно на этот элемент, на его формирование и развитие в период профессиональной подготовки педагога в вузе может стать эффективным инструментом «наращивания» субъектности личности в профессиональной сфере.

Таким образом, субъектно-профессиональная активность является одним из условий для деятельности педагога как воспитателя. Чтобы преодолеть барьер, мешающий студентам педагогического вуза качественно развиваться в профессиональной сфере, уверенно чувствовать себя в воспитательной деятельности, необходимо формировать профессиональную активность, которая будет носить субъектный характер.

Заключение. В заключение стоит отметить, что несмотря на интерес современных исследователей к теме субъектности в целом и к профессиональной субъектности в частности, роль активности как элемента указанных категорий изучена недостаточно. Вопрос о влиянии субъектно-профессиональной активности на воспитательную деятельность педагога ранее не ставился. Краткий анализ научной литературы по проблеме субъектно-профессиональной активности не дает полного представления об этом понятии, однако создает задел для дальнейшего исследования. Так, представляет научно-исследовательский интерес вопрос о взаимообусловленности и взаимовлиянии друг на друга элементов профессиональной субъектности, о внутренней иерархичности характеристик самого понятия «субъектно-профессиональная активность».

Библиографический список

1. Дерябо С. Д. Личность: от субъективности к субъектности // Развитие личности. 2002. № 3. С. 261–265.
2. Мухаметзянова Ф. Г. Субъектность студента высшего педагогического учебного заведения: автореф. ... дис. д-ра пед. наук: Киров, 2002.
3. Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М.: Пер Сэ, 2002. С. 9–33.
4. Ромм Т. А. Горизонты и границы воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2. № 1. С. 75–82
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002.
6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р) [Электронный ресурс]. URL: [http:// https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html](http://https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html) (дата обращения: 02.11.2020).
7. Сыромятников И. В., Ожерельева И. Г., Репин Э. В. Профессионализм, субъектность и самоопределение специалиста: концептуальные подходы к определению и развитию: монография. М.: Изд-во СГУ, 2009.

8. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2020) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 02.11.2020).

9. Шустова И. Ю. Ориентир воспитания – субъектность воспитанника // Психология и педагогика социального воспитания: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 85-летию со дня рождения А. Н. Лутошкина / под ред. А. Г. Кирпичника, А. Г. Самохваловой. Кострома: Костромской государственной университет, 2020. С. 21–26.

УДК 364(57) (09) +94(57)

Жумадилова Махабат Толеубаевна

Аспирант кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

ВЛИЯНИЕ ОБЩЕСТВЕННОСТИ НА ВЫБОР СОДЕРЖАНИЯ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В НОВОНИКОЛАЕВСКЕ (НОВОСИБИРСКЕ)

В статье анализируется проблема выбора содержания воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в детских социальных учреждениях г. Новониколаевска. Цель статьи – выяснить содержание воспитания в детских социальных учреждениях, формирующееся под влиянием общественности. Автор приходит к выводу, что ведущую роль в выборе содержания играет частно-государственное партнерство. В заключении делается вывод о том, что определяющим выбором в содержании воспитания являлось формирование у детей любви к трудовой деятельности.

Ключевые слова: история педагогики, воспитание, дети-сироты, общественная организация, частно-государственное партнерство, социальное партнерство, детский приют.

Zhumadilova Makhabat Toleubaevna

Post-graduate student of the Department of Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

PUBLIC INFLUENCE ON THE CHOICE OF UPBRINGING OF ORPHAN CHILDREN AND CHILDREN LEFT WITHOUT PARENTAL CARE IN NOVONIKOLAEVSK (NOVOSIBIRSK)

The article analyzes the problem of choosing the content of the upbringing of orphans and children without parental care in children's social institutions in Novonikolaevsk. The purpose of the article is to find out the content of upbringing in children's social institutions, which is form under the influence of the public. The author concludes that the leading role in the choice of content is play by public-private partnership. In conclusion, it is conclude that the defining choice in the content of upbringing was the formation of children's love for work.

Keywords: history of pedagogy, upbringing, orphans, public organization, public-private partnership, social partnership, orphanage.

Введение, постановка проблемы. В настоящее время особое внимание уделяется актуальности исследования роли общественников, общественных организаций, гражданских обществ в выборе содержания воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Прежде всего, влияние роли общественного сектора на содержание воспитания по большей части разнообразно и весомо. Оно затрагивает учебно-познавательные, религиозно-нравственные, спортивные, художественные и др. интересы детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Для их развития влияния общественности утверждаются различные учреждения, союзы, общества, собрания, существует печать. Главное, отмечал П. Ф. Каптерев, что «это союзы свободные, зависящие от вкуса и настроения каждого и не поддерживаемые ни войсками, ни полицией. В этих союзах – источник народной жизни и творчества» [4. с. 233]. Государство не может создавать науку, литературу, оно может выделять средства на эти цели, разрешать или запрещать съезды, собрания, работу общественных организаций.

При исследовании влияния общественности на выбор содержания воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в г. Новониколаевске (г. Новосибирске) в начале XX века мы опирались общемировые, общероссийские тенденции. Вместе с тем, учитывались специфические черты, вызванные географическими, демографическими, духовными особенностями региона.

Цель статьи – выяснить содержание воспитания в детских социальных учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в г. Новониколаевске (г. Новосибирске), формирующееся под влиянием общественности

Обзор научной литературы по проблеме. Теоретическими основаниями исследования историко-педагогического анализа, посвященно-го воспитательной практике и социальной защите детства, выступают работы Л. В. Бадя, А. И. Герцена, В. И. Герье, В. О. Ключевского, 336

М. В. Фирсов и др.). Ученые М. В. Авдеенко, Е. Баторина, А. Молчанова, А. Лившин подробно анализируют разные стороны становления и развития государственно-частного партнерства в российской образовательной сфере. Исследованиями социального партнерства сиротских учреждений занимались О. В. Журавлева, С. В. Кривых, Н. А. Куричкис и др. Методом исследования является анализ архивных документов на основе общественных организаций, документах о размещении детей беженцев, статьи в газетах главы Новониколаевска Г. И. Жернакова.

Методология и методы исследования. Обозначенная категория детей всегда была тесно связана с частно-государственным партнерством. Дословным переводом названного понятия «частно-государственное партнерство» является английский термин «public-private partnership (PPP), давно используемый в странах Западной Европы, Америке и др. Таким образом, под частно-государственным партнёрством понимается механизм реализации социальных программ, представляющий собой форму взаимодействия частного сектора и государства с целью формирования и развития социальной инфраструктуры [3]. По определению Н. В. Собчука, социальное партнерство – это особый вид отношений, при которых люди или организации обычно сочетают свои ресурсы для выполнения общественной деятельности [6].

Результаты исследования, обсуждение. В г. Новониколаевске (г. Новосибирске) действовали следующие общественные организации: «Общество приюта «Ясли»» (1906 г.), организация помощи беспризорным детям «Друг детей» (1923 г.), «Общество народного образования» (1909 г.), «Сибирское общество для подачи помощи раненым воинам» (1914 г.), «Добровольное пожарное общество» и др. [5]. К числу первых новониколаевских общественников относились семья медиков Марии и Михаила Востоковых, протоирей Д. Чернявский, семья купца Федора Маштакова, архитектор А. Д. Крячков, семья городского главы Владимира Жернакова и др.

В результате активной деятельности Общества приюта «Ясли», председателем которого являлся протоиерей Диомид Васильевич Чернявский, а руководителем Мария Востокова, открывший свои действия приют оказался весьма ценным учреждением, отвечающим вопиющей потребности города в целях общественного призрения. Приют первоначально поставил скромную задачу лишь дневного пропитания детей «поденных рабочих города. Приют «Ясли» как-то незаметно под напором жизненной нужды обратился в учреждение для постоянного пребывания, питания и воспитания детей» Постановлением правления

общества в первое время приют мог принять только 60 обездоленных детей. Приют общества «Ясли» совершенно частное благотворительное учреждение, поддерживаемое энергией частных лиц, и обслуживающее совершенно определенные уставом задачи и цели. Городская полиция, железнодорожная жандармия, переселенческий пункт, общество «Патронат» – «все с легким сердцем шлют приюту «Ясли» детей – и малых, и больших, и сирот, и не-сирот, и просто бедных» [7, л. 2].

Цель приюта и задачи, которые в нем ставились, напрямую были связаны с потребностями нового, активно растущего города. Это отражалось в содержании воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Работа руководства, воспитателей приюта была направлена на формирование положительного отношения к трудовой деятельности. Поскольку в городе была намечена тенденция развития крупного промышленного мегаполиса, то объективно важным становилось закрепить воспитанников за местом жительства с профессиональными умениями и навыками [7, л. 2]. В. А. Сухомлинский считал, что труд помогает наиболее полно и ярко раскрыть задатки ребенка [8]. Также труд помогал развить в детях коллективизм, умение работать в группах. Все эти факторы в совокупности формировали у детей профессиональные интересы.

При формировании любви к труду связь с производственными и сельскохозяйственными коллективами ставилась как цель общественности при выборе содержания воспитания. В основу отбора содержания работы с девочками-воспитанницами легли идеи обучения типичному женскому ремеслу: они учились шить, вязать, вышивать, осваивали кулинарное дело и т. п., однако мальчиков готовили к работе на производстве, формировали у них стойкость, смелость и т. п. В воспитательном процессе происходила передача ценностей, традиций, культурных рамок, моральных установок [5].

Приюты для детей зачастую старались стать частью общегосударственной образовательно-воспитательной системы, несмотря на то, что организовывались общественными организациями. Как следствие, на обсуждении городской думы по приюту для детей беженцев (1914 г.) было принято решение оказания помощи в дальнейшей работе. В докладной записке констатируется, что приют беженцев – это обязанность государства. «Рассчитывать на частную благотворительность нельзя, там должен быть регулярный поток средств» [1].

Заключение. Таким образом, можно заключить, что под влиянием общественности происходило формирование любви к труду, необходи-

мое для будущей профессиональной деятельности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В свою очередь, сформировавшиеся трудовые навыки способствовали формированию нравственных и духовных ориентиров.

Библиографический список

1. Документы (постановления, протоколы, ведомость, переписка) о размещении детей беженцев в приютах г. Новониколаевска, о финансировании приютов // ГАНО Ф.Д – 97. – Оп. 1, д. 314
2. Заварзина Л. Э. П. Ф. Каптерев об общественных задачах образования Историко-педагогический журнал. 2014. № 3. С. 27–41.
3. Захаров Н. Н., Черданцев В. П., Тронина М. В. Государственно–частное партнерство в сфере образования – социально–экономический аспект // Фундаментальные исследования. 2015. № 6–2. С. 340–343.
4. Каптерев П. Ф. Об общественнонравственном развитии и воспитании детей // Каптерев П. Ф. Избр. пед. соч. под ред. А. М. Арсеньева. М.: Педагогика, 1982. С. 232–258.
5. Лаврентьева З. И. Становление социокультурных традиций воспитания детей в сиротских учреждениях Новосибирска // «В надежде славы и добра...»: исторический факультет НГПУ в образовательном, исследовательском и социокультурном пространстве России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 80-летию НГПУ и исторического факультета (Института истории, гуманитарного и социального образования) / под ред. В. А. Зверева. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. С. 393–399.
6. Собчук Н. В. Основные подходы к интерпретации понятия межсекторного социального партнерства в современном мире // Научный вестник УрАГС. 2008. № 5. С. 46–52.
7. Статьи Г. И. Жернакова // ГАНО Ф.Д. 38. Оп. 1, д. 142.
8. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / Сост. О.В Сухомлинская. М.: Педагогика, 1990.

УДК 377

Машкина Марина Петровна

Аспирант кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

ДИАГНОСТИКА SOFT SKILLS У СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННОЙ СФЕРЫ

В статье проведен анализ сформированности soft skills у студентов второго курса телекоммуникационного колледжа. Диагностика показала, что лидерские,

коммуникационные и командные навыки слабо развиты у студентов колледжа. Вместе с тем понятно, что развитие soft skills необходимо на всех уровнях, что положительно влияет на конкурентоспособность студентов на рынке труда. В результате диагностики выявлено, что большая часть студентов на практике не имела представление о тех или иных навыках применительно к собственной профессии. Поэтому важно развивать воспитательное пространство колледжа. Для этого внести в него изменение, чтобы как можно большее количество студентов были вовлечены в коммуникативные отношения, научились работать в команде.

Ключевые слова: soft skills, социальные навыки, профессиональное образование, воспитательное пространство, коммуникативные навыки, навыки командной работы, лидерские умения.

Mashkina Marina Petrovna

Post-graduate student of the Department of Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

DIAGNOSTICS OF SOFT SKILLS IN STUDENTS OF SECONDARY SPECIAL EDUCATION OF THE TELECOMMUNICATION SPHERE

The article analyzes the formation of soft skills among second-year students of a telecommunications college. Diagnostics showed that leadership, communication and team skills are poorly develop in college students. At the same time, it is clear that the development of soft skills is necessary at all levels, which has a positive effect on the competitiveness of students in the labor market. Because of diagnostics, it was reveal that most of the students in practice had no idea about certain skills in relation to their own profession. Therefore, it is important to develop the educational space of the college. To do this, make a change in it so that as many students as possible are involved in communicative relationships, learn to work in a team.

Keywords: soft skills, social skills, professional education, educational space, communication skills, teamwork skills, leadership skills.

Введение. Формирование soft skills (мягких социальных навыков) у студентов среднего профессионального образования в настоящее время приобретает все большую актуальность. Обусловлено это тем, что будущая профессиональная деятельность выпускников будет связана с командной деятельностью, взаимодействием с большим количеством людей, построением карьеры. Для успешного профессионального становления важно обладать такими общими социальными навыками,

как умение устанавливать социальные контакты и укреплять социальные взаимоотношения, способность гибко реагировать на изменения социальной ситуации, свободно высказывать свои суждения и привлекать к совместной работе во временных профессиональных коллективах сотрудников смежных специальностей.

Особую значимость формирование мягких социальных навыков приобретает в колледжах телекоммуникационного СПО, так как специалисты данной сферы являются ключевыми игроками в период развития цифровой экономики. Они зачастую выполняют координирующую функцию в реализации экономических проектов больших компаний и корпораций. Следовательно, должны обладать лидерскими качествами и уметь организовывать межличностное и деловое взаимодействие.

Целью данной статьи выступает анализ сформированности soft skills у студентов второго курса телекоммуникационного колледжа. Диагностические данные помогут определить основные направления педагогической деятельности по коррекции и развитию мягких социальных навыков.

Методология. В основе нашего исследования лежат концепции развития soft skills (мягкие навыки), представленная в работах О. Л. Чулановой, Д. Татауршиковой, О. Сосницкой, В. Шипилова, Н. В. Длугунович, В. Давидовой, Н. А. Шматко, О. Абашкина, Е. И. Гайдученко, А. Марушева, Н. В. Жадько, М. А. Чуркиной.

О. Л. Чуланова (доктор экономических наук) soft skills определяет как «социально-трудовую характеристику совокупности знаний, умений, навыков и мотивационных характеристик работника в сфере взаимодействия между людьми, умение грамотно управлять своим временем, умения убеждать, ведения переговоров, лидерства, эмоционального интеллекта, необходимых для успешного выполнения работы, соответствующих требованиям должности и стратегическим целям организации, это характеристика к эффективному труду в заданной ситуации на рабочем месте в трудовом коллективе» [4].

Все навыки делятся на две большие группы hard skills (англ. - «твердые навыки») и soft skills (англ. - «мягкие навыки» или «гибкие навыки»). Hard skills - это технические навыки, которые можно наглядно продемонстрировать. Иначе говоря, это профессиональный уровень человека. Soft skills — согласно Оксфордскому словарю, это личные качества, которые позволяют эффективно и гармонично взаимодействовать с другими людьми. Исследования по всему миру К. Брунгардт, Дж. Эндрюс и Х. Хигсон, М. Роблес, М. Галливан, Д. Трикс и Л. Квасны показали,

что 93 % работодателей считают soft skills таким же важным или даже более приоритетным качеством сотрудника, нежели профессиональные навыки.

По мнению российского исследователя Татаурщиковой Д., soft skills – унифицированные навыки и личностные качества, которые повышают эффективность работы и взаимодействия с другими людьми.

О. Сосницкая отмечает в soft skills такие навыки, как лидерство, ораторское искусство, умение убеждать [5].

В. Шипилов soft skills определяет, как психологическое явление, проявляющееся в большинстве жизненных ситуаций [6].

Н. А. Длугунович указывает, что для «стажера» важны такие soft skills, как умение ставить и достигать поставленные цели, управление временем, стрессоустойчивость, чувство ответственности, креативность, аналитическое мышление, проведение презентаций, у «руководителей групп» ведущими становятся коммуникативные навыки (руководитель проекта), управленческие навыки, а для «IT-директора» первостепенное значение имеют стратегические навыки.

Н. А. Шматко в своей работе указывает наиболее значимые компетенции для производственников инженерной направленности – эффективное использование времени, продуктивная работа в коллективе, умение доступно излагать свои мысли, быстрое усвоение новых знаний [7].

О. Абашкина считает, что soft skills – это человеческие качества, без которых даже самый лучший профессионал не может добиться хорошего результата.

А. Марушев, Е. Гайдученко утверждает, что soft skills – это навыки, приобретенные благодаря дополнительному образованию и личному жизненному опыту и используемые для собственного развития именно в профессиональной деятельности.

Н. В. Жадько, М. А. Чуркина отмечают, что soft skills надо рассматривать в плоскости профессиональных межличностных отношений, которые предполагают включение в рабочий и организационный контекст предприятия, понимание и представление корпоративных интересов, постановку и решение профессиональных задач.

Канардов И. soft skills относит к числу социальных навыков: умение убеждать, находить подход к людям, лидировать, организовывать межличностное общение, вести переговорные процессы, работать в команде, управлять личностным развитием.

Н. А. Вагапова, Г. В. Вагапов, Л. В. Доломанюк проводя опрос работодателей, подтверждают значимость soft skills у инженеров – это комму-

никативная компетентность, умение работать в команде, креативность, стремление к достижениям, лидерство, высокая мотивация.

Анализ результатов исследования. Диагностика soft skills проводилась на базе Новосибирского телекоммуникационного колледжа. В исследовании приняли участие 50 человек студентов второго курса. Мы поставили перед собой задачу выявления сформированности трех групп мягких навыков: коммуникативные, лидерские и командные. Мы выбрали эти три группы, потому что:

- коммуникабельность – один из самых востребованных навыков в сегодняшнем мире и у студентов в частности;
- лидерские навыки важны для студентов, так как помогают для успешной карьеры в цифровой сфере;
- командные навыки актуальны для студентов коммуникационной сферы, так как они связаны с виртуальным пространством, что уже предполагает отсутствие межличностного общения.

Для определения коммуникативных навыков была использована методика «Тест коммуникативных умений», разработанная Л. Михельсон (перевод и адаптация Ю. З. Гильбух). За основу выявления коммуникативных умений взяты три способа общения: зависимый, компетентный, агрессивный.

Тестирование показало, что среди студентов большую часть, 65 %, составляет зависимый способ общения. На втором месте – компетентный способ, 25 %. И агрессивный способ – 10 %. Это говорит о том, что студенты испытывают трудности при общении не только с будущими клиентами, но и в своей среде. Главная проблема – не умение слушать другого человека, испытывают сложности при понимании поставленных задач.

Почти половина студентов, 50 %, при поставленных задачах отвечают, что не хотят этого делать, так как, на их взгляд, не имеет смысла. И 40 % – выполняют задание, но ничего при этом не говорят. Тем самым демонстрируя пассивность и не желание вступать в диалог.

На вопрос: «Извините, но Вы ведете себя слишком шумно», 65 % респондентов немедленно прекращают беседу, 25 % – говорят: «Извините, и прекращают разговор.»

Иногда прорывается агрессивный способ общения, что доказываются такими частными показателями. Большинство студентов при ответе на вопрос: «Вы выглядите расстроенным», выбирают ответ, чтобы его оставили одного (10 %). При ответе на вопрос: «Вы сделали великолепно», респонденты выбрали ответ: «Да, я обычно это делаю лучше, чем

большинство других людей» (70 %). Что говорит об отсутствии умения контролировать ситуацию и свои эмоции. Отсутствие умения выстраивать диалог не только с будущими клиентами, но и внешней средой.

Для исследования лидерских способностей среди студентов СПО телекоммуникаций и информатики был использован тест Е. Жарикова, Е. Крушельницкого.

45 % респондентов имеют средний уровень лидерских способностей (20 человек), чуть больше студентов – 30 человек, 55 % – низкий. Опрос показал, что лидерские качества выражены слабо.

На вопросы, часто ли вы бываете в центре внимания окружающих, «нет» ответили 80 % респондентов. Случается ли, что вас называют нерешительным человеком, «да» ответили 70 % респондентов. Испытываете ли вы необходимость в советчике, который мог бы направить вашу профессиональную активность, 90 % студентов ответили «да».

Такой результат объясняется тем, что многие студенты еще до конца не определились в выборе профессии. Сказывается пассивность студенческой аудитории, отсутствует мотивированность в развитие лидерских качеств.

Третья группу навыков, по которым были сделаны замеры — командные. Методом диагностики стало включенное наблюдение за деятельностью студентов в учебном коллективе. Критериями выявления командных навыков выступили: умение вступать в контакт при групповой работе; гибкость общения; понимание задач командной работы; активность командного взаимодействия.

В результате наблюдения в течение первого семестра были сделаны следующие выводы:

- 50 % респондентов имеют низкий уровень командной работы. Видно, что студенты не умеют налаживать контакт со своими одноклассниками, нет гибкости в общении;
- 30 % студентов способны к командной работе только под руководством педагога, когда дается определенное задание;
- 20 % студентов способны к командной работе. Они могут решать, понимать задачи и цели команды в своей профессии.

Обобщая эмпирические данные по включенному наблюдению, мы посчитали возможным выделить три группы студентов по принципу вовлеченности в командную деятельность.

Вовлеченные студенты – 20 %. Это максимально мотивированные студенты, которые готовы с полной отдачей работать в команде и стремятся к достижению общих целей.

Слабо вовлеченные студенты – 30 %. Данные студенты по инерции выполняют свои задания, сопротивляются вовлеченности в командную работу.

Не вовлеченные – 50 %. Не играют значительной роли в команде, но и не мешают ей развиваться и достигать поставленных целей.

При этом, вовлеченность одних студентов базируется на когнитивных способностях, вторых – на эмоциональном восприятии учебы, а третьих – на активных действиях.

Выводы. По итогам диагностики soft skills студентов телекоммуникационного колледжа можно сделать следующие выводы:

При диагностике коммуникативных навыков ярко проявилось, что студенты предпочитают чаще всего отмалчиваться в коллективе, плохо строят межличностные отношения.

При диагностике лидерских навыков выявилось, что многие студенты сомневаются в правильном выборе профессии. И многие учатся по инерции.

При диагностике командных навыков выяснилось, что большинство студентов ведут себя пассивно, отсутствует желание быть вовлеченным в команду.

Заключение.

1. На развитие коммуникативных, лидерских и командных навыков необходимо обратить особое внимание в работе со студентами СПО телекоммуникации и информатики.

2. Необходимо разработать специальную программу формирования soft skills у студентов колледжа.

3. Реализацию программы рекомендуется осуществлять в процессе воспитательной работы со студентами.

Для того, чтобы студенты выходили конкурентоспособными специалистами, важно внести изменения в воспитательное пространство колледжа, обеспечив интенсивность контактов студентов разных курсов, включенность в социальные проекты и межличностное общение.

Библиографический список

1. Бакурова О. Н., Пузанова Е. Д. Формирование навыков «soft skills» у учащихся старших классов с различным уровнем метакогнитивных знаний и навыков // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 6. С. 42–48.

2. Бацунов С. Н., Дареча И. И., Кунгурова И. М., Слизкова Е. В. Современные детерминаты развития soft skills // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № 4 (апрель). С. 198–207.

3. Богдан Е. С. Развитие soft skills как важный компонент формирования компетенций конкурентоспособных выпускников инженерных направлений // Вестник Евразийской науки. 2019. № 3, [Электронный ресурс]. URL: <https://esj.today/PDF/24ECVN319.pdf> (дата обращения 10.11.2020).

4. Ивонина А. И., Чуланова О. Л., Давлетшина Ю. М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» том 9, № 1 (2017) [Электронный ресурс]. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf> (дата обращения 10.11.2020).

5. Сосницкая О. Soft skills: мягкие навыки твердого характера [Электронный ресурс]. URL: <http://be—st.ru/ru/blog/13>. (дата обращения 10.11.2020).

6. Шипилов В. Перечень навыков soft-skills и способы их развития [Электронный ресурс]. URL: http://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml. (дата обращения 10.11.2020).

7. Шматко Н. А. Компетенции инженерных кадров: опыт сравнительного исследования в России и странах ЕС //Форсайт. 2012. Т. 6. No 4. С. 32–47.

УДК 378.046.4

Ноздрачев Алексей Анатольевич

Адъюнкт кафедры военной педагогики и психологии, Новосибирский военный институт им. генерала армии И. К. Яковлева войск Национальной гвардии Российской Федерации, Новосибирск, Россия

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ ПОЗИЦИИ СОТРУДНИКОВ ВНЕВЕДОМСТВЕННОЙ ОХРАНЫ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РФ

Цель представленной работы – анализ методов формирования антикоррупционной позиции сотрудников вневедомственной охраны войск национальной гвардии РФ. Представленная тематика является актуальной, потому как в современных условиях борьба с коррупцией должна проходить не только на уровне законодательства, но и включать в себя эффективные методы и меры по предотвращению коррупционных действий, в том числе, среди сотрудников вневедомственной охраны войск национальной гвардии РФ.

Ключевые слова: воспитание, формирование, профессиональное образование, антикоррупционная позиция, вневедомственная охрана, национальная гвардия, военнослужащие.

Nozdrachev Alexey Anatolievich

Adjunct of the Department of Military Pedagogy and Psychology, Novosibirsk Military Institute. General of the Army I.K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia

**METHODS FOR FORMING ANTI-CORRUPTION POSITION OF
OFF-GOVERNMENTAL SECURITY STAFF OF THE NATIONAL
GUARD OF THE RUSSIAN FEDERATION**

The purpose of the presented work is to analyze the methods of forming the anti-corruption position of employees of the non-departmental security of the Russian National Guard troops. The presented topic is relevant, because in modern conditions the fight against corruption should take place not only at the level of legislation, but also include effective methods and measures to prevent corruption, including among employees of the non-departmental guard of the Russian National Guard troops.

Keywords: education, formation, vocational education, anti-corruption position, private security, National Guard, military personnel.

Развитие экономики и гражданского общества нельзя себе представить без высококвалифицированных кадров. Еще в 2019 г. в Послании В. Путин указал на необходимость повышения профессионализма во всех сферах жизни [10]. Можно утверждать, что предъявление повышенных требований к профессиональным качествам к сотрудникам, которые заняты в сфере государственной и общественной безопасности – это рациональная практика для любого государства, в том числе для Российской Федерации. Сотрудники этого ведомства обеспечивают общественную безопасность, участвуют в задержании преступных элементов.

Вместе с тем, существует противоречие между потребностью общества в высококвалифицированных специалистах сферы охраны безопасности и слабой разработанностью педагогических методов формирования профессиональных качеств личности специалистов данной сферы. Особую тревогу вызывает отсутствие научно обоснованных методов формирования такого сложного профессионального качества как антикоррупционная позиция [7, с. 18].

Целью данной статьи является научное обоснование комплекса методов, направленных на формирование антикоррупционной позиции как устойчивого профессионального качества личности.

Под методами в педагогике понимается упорядоченная деятельность педагога, которая направлена на достижение поставленной цели [11].

В рамках педагогике существуют две группы методов: методы обучения и методы воспитания. Методы обучения направлены на обеспечение практической и познавательной деятельности обучаемых и основная их цель – привести к достижению задач обучения.

К методам обучения традиционно относят:

1. Информационные (воспроизведение учебного материала).
2. Репродуктивные (формирование навыков по воспроизведению информации или действий).
3. Метод проблемного изложения (способность предоставлять доказательную базу или решение на примере педагога).
4. Метод проблемного переноса (реализация известных знаний в рамках новых условий).
5. Эвристический (формирование творческого решения задач).
6. Исследовательский (способность правильно формировать проблемы) [8, с. 133].

Что касается методов воспитания, то сюда относят:

1. Метод формирования сознания (формирование мировоззрения личности).
2. Метод организации деятельности (создание воспитывающих ситуаций).
3. Методы стимулирования деятельности (игра, соревновательный процесс).
4. Методы самовоспитания (самоанализ и т. д.) [2, с. 34].

Представленные методы как воспитания, так и обучения закрепились в современной педагогической науке и широко используются в рамках практической деятельности. Однако особенно хотелось бы выделить тот факт, что необходимо учитывать трансформацию общества, соответственно, и формы проявления тех или иных методов в педагогике. Иными словами, они должны соответствовать окружающей действительности.

С целью формирования антикоррупционной позиции считаем целесообразным использовать как дидактические, так и воспитательные методы. Это позволит, с одной стороны, сформировать определенную сумму знаний, с другой – обеспечить перевод знаний на уровень ценностных установок личности. Комплекс, т. е. совокупность объектов, составляющих по каким-либо параметрам единое целое, методов позволит обеспечить целостность и единство самого процесса формирования антикоррупционной позиции.

Под антикоррупционной позицией нами понимается устойчивое отношение к профессиональной деятельности, базирующееся на совокупности сильных личностных качеств, профессиональных навыков, установок, умений, взглядов, идей и принципов, направленных на противодействие коррупционному поведению или его возникновению в обществе. В обобщенном виде ее можно представить как единство следую-

щих личностных и профессиональных компонентов: неприязнь страсти к насилию, стяжательству, корыстолюбию, жадности, зависти; призыв к законности исполнения профессиональной деятельности; предупреждение злоупотребления властью, положением, должностными обязанностями; пресечение коррупционных замыслов и коррупционного поведения; обеспечение неотвратимости наказания за коррупцию. Помимо этого, следует отметить, что формирование антикоррупционной позиции представляет собой комплексный и междисциплинарный подход [1, с. 94].

В связи с тем, что речь идет о повышении квалификации работающих сотрудников вневедомственной охраны, то в качестве ведущих дидактических методов формирования антикоррупционной позиции считаем целесообразным использовать информационный и исследовательский.

Информационный метод может быть реализован на основе таких форм работы, как кейсы, геймификация, общественный контроль, профайлинг, социальные проекты. Итак, рассмотрим данные методы наиболее подробно.

Кейсы – это крайне актуальный способ донесения проблемы до обучающегося, потому как он попадает в конкретную ситуацию, решение которой зависит от него самого. В рамках формирования антикоррупционной позиции сотрудников вневедомственной охраны войск национальной гвардии РФ может быть применен как источник освещения проблемных моментов. К примеру, обучающимся может быть предложено решение нескольких индивидуальных кейсов по проблеме коррупции и способов их решения [9].

Игры традиционно являются эффективным методом обучения, что делает геймификацию практически универсальным средством в различных областях педагогики [6, с. 60]. Так, данный метод возможно применять в рамках формирования антикоррупционной позиции, однако здесь важно уточнить несколько важных моментов:

- как правило, лучшее проявление геймификации – это квест;
- сценарий квеста должен быть проработан, чтобы не возникало сопутствующих организационных проблем;
- квест может быть направлен, к примеру, на поиск преступной коррупционной группировки;
- нежелательно проводить геймификацию чаще, чем раз в 2–3 месяца.

Еще один интересный метод – это общественный контроль. Можно утверждать, что данная методика актуальна в рамках формирования антикоррупционной позиции сотрудников Росгвардии, потому как направлена на практическую деятельность по применению полученных знаний.

То же самое можно сказать и про профайлинг, потому как данная методика является одной из актуальных в современных условиях и позволяет сотрудникам Росгвардии сформировать практическую деятельность в области психологической оценки поведения человека. «Профайлинг – система экспресс анализа поведенческих, психоэмоциональных, мимических, вегетативных реакций субъекта, дополненная информационно-аналитическими данными и позволяющая классифицировать его как потенциально – опасного субъекта» [4]. Данный метод направлен сразу на несколько важнейших составляющих позиции: психологию, прогнозирование и оценку.

Естественно, социальные проекты также направлены на формирование антикоррупционной позиции сотрудников Росгвардии. Одним из ярких примеров является «антикоррупционный диктант», который был проведен в 2019 году во многих регионах. Традиционно данный «диктант» формируется из нескольких этапов: показ лекции, обучающий ролик и сдача теста. Основная задача данного теста – формирование неприязни в отношении коррупции [9].

В рамках формирования антикоррупционной позиции сотрудников Росгвардии необходимо: распространять информацию среди сотрудников о масштабах коррупции и экономическом ущербе от нее для государства и граждан; комплексно доносить информацию об осуществляемой антикоррупционной политике, включая зарубежный опыт; обучать сотрудников выявлению и анализу признаков готовящихся коррупционных преступлений [5, с. 120].

С учетом заинтересованности сотрудников в изучении природы коррупционных преступлений необходимо создавать и обеспечивать деятельность информационных систем во взаимодействии с судебными решениями, вынесенными в отношении некоторых сотрудников Росгвардии. Информационно-обеспеченный подход формированию антикоррупционной позиции является показательным, поскольку позволяет сотрудникам убедиться в том, что и среди их коллег есть те, кто идет на коррупционные преступления. Функционирование информационных систем позволит удостовериться в том, что коррупционные преступле-

ния успешно выявляются, расследуются и главное, что за ними наступит неотвратимое наказание.

Рассмотрим еще одну дидактическую методику – исследовательскую. Многие из перечисленных ранее методов, которые относятся к информационным, также могут быть применены как источник исследовательской методики. Данный парадокс заключается в том, что данный вид ориентируется на самостоятельное формирование проблемы. Коррупция в рядах Росгвардии – это, несомненно, проблема. И самостоятельная выработка проблемных моментов со стороны сотрудника Росгвардии позволит еще больше раскрыть негативное влияние коррупции на формирование целостного развивающегося общества. Представленное понимание – это основная задача в системе формирования антикоррупционной позиции любого человека. К исследовательским методам также можно отнести: кейсы, геймификацию, социальные проекты. Все представленные методики реализуются через формирование проблемного вопроса, что и является основой исследовательского метода в педагогике.

Итак, мы рассмотрели различные методы обучения и их влияние на формирование антикоррупционного воспитания сотрудников вневедомственной охраны войск национальной гвардии РФ. Однако еще очень важно провести анализ воспитательных методов педагогики.

Первое, на что следует обратить внимание, что антикоррупционное воспитание должно быть ориентировано на формирование антикоррупционного мировоззрения, а оно должно стать основой для социально-гражданской компетенции сотрудников. Задачей антикоррупционного воспитания является управляемое воздействие на сотрудников Росгвардии с целью неприятия ими коррупции. Сама учебно-воспитательная работа в этом направлении должна быть ориентирована на организацию противодействия коррупции. В первую очередь антикоррупционное воспитание должно базироваться на нравственном компоненте, который и будет поддерживать в человеке совесть.

Ключевыми воспитательными методами, на наш взгляд, которые могут быть использованы – метод формирования сознания, метод самовоспитания.

Рассмотрим каждый из методов отдельно.

Метод формирования сознания – это очень важная методика в рамках воспитательного процесса, формирование антикоррупционной позиции не является исключением. Коррупция, как отмечалось ранее, – это негативное проявление в социально-экономических отношениях.

И противодействие данному феномену – ключевая задача современного правительства. Метод формирования сознания должен базироваться на создании такого мировоззрения у сотрудников Росгвардии, которое будет отрицать возможности осуществления коррупционных действий или их поощрения. Классические методы формирования сознания состоят из следующих методов: убеждение, рассказ, объяснение, разъяснение, инструктаж, показ, лекция, этическая беседа, внушение, пример, анализ ситуации [3, с. 70].

В работе с сотрудниками Росгвардии широкое распространение могут иметь следующие методики формирования сознания: этическая беседа, пример, анализ ситуации, убеждение, лекция. Именно данные направления являются приоритетными в формировании антикоррупционной позиции. Здесь важное внимание следует обратить на то, что все представленные методики должны проводиться исключительно совместно и комплексно. Только такая работа позволит достичь желаемых результатов.

Еще один воспитательный метод – самосознание. На наш взгляд, данная методика является одной из самых сложных в воспитательном процессе, потому как в данном случае формируется психологическое взаимодействие с обучающимся и формирование предпосылок для дальнейшего самоанализа.

В проявлении антикоррупционной позиции данный метод может быть использован в качестве проекции. К примеру, необходимо создавать все возможные педагогические ситуации, в рамках которых сотрудник Росгвардии будет проводить самоанализ, отвечая на важнейшие вопросы: правильно ли я поступил? Можно ли было поступить иначе? К чему это привело?

Представленные вопросы – это основа формирования прогнозирования и оценки собственных действий. Через данный метод самоанализа можно достичь очень высоких результатов, если субъект и объект педагогической деятельности задаются единой целью. Ведь только такой подход способен привести к положительным результатам.

На основании проделанной работы можно сделать вывод, что в современных условиях мало изучена проблема методики формирования антикоррупционной позиции сотрудников вневедомственной охраны войск национальной гвардии РФ. В рамках представленной статьи предложена реализация двух групп методов одновременно: воспитательных и методов обучения. Комплексный подход позволяет нам сформировать антикоррупционную позицию у сотрудников Росгвардии. Наиболее при-

оритетными обучающими методами являются: информационный и исследовательский. Воспитательными – метод формирования сознания, самоанализ. Представленные группы методов – это один из важнейших инновационных способов формирования антикоррупционной позиции.

Библиографический список

1. Везломцев В. Е. Формирование антикоррупционного поведения в рамках интеграции учебных дисциплин гуманитарного и профессионального циклов // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2019. № 1(22). С. 93–96.
2. Дереш В. С. Использование методов воспитания при формировании личности в семье // Педагогические науки. № 3. 2014. С. 32–37.
3. Игумнова О. В. Роль методов формирования сознания и их применение в рамках контактной аудиторной работы с обучающимися ведомственных вузов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2018. № 1 (37). С. 66–76.
4. Использование профайлинга в выявлении террористов на объектах транспорта: методическое пособие. Новосибирск: Институт переподготовки и повышения квалификации сотрудников ФСБ России, 2010.
5. Мишина О. В. Основные меры противодействия коррупции с позиций отечественного законодательства // Евразийская адвокатура. № 1 (26) . 2017. С. 119–121
6. Орлова О. В. Геймификация как способ организации обучения// Вестник Томского государственного педагогического университета. № 9 (162). 2015. С. 60–64.
7. Рыбалкин Д. А. Формирование антикоррупционной позиции курсантов вузов МВД России средствами социально-культурной деятельности: дис. ... канд./д-ра психол. наук. Казань: Казанский. гос. университет, 2015.
8. Царева И. А. Обучающие методы, как основа образовательного процесса // Символ науки. № 6. 2017. С. 132–134.
9. Антикоррупционный диктант. [Электронный ресурс]. URL: <https://yamal-region.tv/news/40501/?black=on> (дата обращения: 08.11.2020).
10. Послание Президента Федеральному Собранию. [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/62582> (дата обращения: 06.11.2020).
11. Понятие метода в педагогике. [Электронный ресурс]. URL: <http://biofile.ru/chel/5757.html> (дата обращения: 08.11.2020).

Рязанова Татьяна Александровна

Аспирант кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

ОСОЗНАННОЕ РОДИТЕЛЬСТВО КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

В статье приводится анализ понятий «зрелое родительство», «осознанное родительство» и «сознательное родительство». Выявляются отличительные особенности каждого понятия. Рассматривается явление «осознанное родительство» в качестве педагогической категории. Доказывается, что исследования в области формирования осознанного родительства способствуют формулировке научного определения понятия, выделению основных принципов данного типа родительства, разработке методик и технологий формирования осознанно-родительства.

Ключевые слова: осознанное родительство, зрелое родительство, сознательное родительство, семейные взаимоотношения, педагогическая категория.

Ryazanova Tatiana Alexandrovna

Post-graduate student of the Department of Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

CONSCIOUS PARENTHOOD AS THE PEDAGOGICAL CATEGORY

The article analyzes the concepts of «mature parenting», «conscious parenting» and «conscious parenting». The distinctive features of each concept are reveal. The phenomenon of “conscious parenting” is considering as a pedagogical category. It is prov that research in the field of the formation of conscious parenting will contribute to the formulation of a scientific definition of the concept, the allocation of the basic principles of this type of parenting, the development of methods and technologies for the formation of conscious parenting.

Keywords: conscious parenting, mature parenting, family relationships, pedagogical category.

Общеизвестно, что семья играет важнейшую роль в развитии ребёнка. От родительской позиции в воспитании, от осознания себя в роли родителя потенциальных или фактических мам и пап зависит судьба

каждого человека. Проведено множество исследований о важности родительской поддержки и принятия на всех этапах становления личности – от зачатия до создания собственной семьи. Каждый, наверное, слышал выражение «Все проблемы человека родом из детства». Но, пока не существует общепринятого мнения, что же именно необходимо знать и уметь родителям, чтобы максимально положительно сыграть свою роль в развитии и становлении своего ребёнка. В условиях современной действительности, быть просто родителем стало явно недостаточно для реализации воспитательного и образовательного процесса. Необходимо конкретизировать феномен «родительство».

В разных источниках информации, популярного и научного содержания, встречаются следующие, наиболее распространённые, определения для родителей, озабоченных качественным воспитанием и образованием своих детей. Это понятия «сознательное родительство», «осознанное родительство», «зрелое родительство». Более того, поисковый запрос в браузере, например, Яндекс, выдаёт все три варианта как синонимы. Попробуем выделить отличительные особенности каждого понятия.

Термин «сознательное родительство» возник в Советском Союзе в начале 80-х годов для обозначения движения, позиционировавшегося как альтернатива официальной медицине. Повышенное внимание уделялось внутриутробному развитию, родам и первому году жизни. Даже сам момент зачатия должен быть подготовлен особым образом, так как является важным событием в жизни семейной пары. Движение имело много поклонников и сознательное родительство идентифицировалось с планированием ребёнка. В 2003 году М. С. Ермихина под руководством Р. В. Овчаровой разрабатывает опросник «Сознательное родительство», в котором, наряду с вопросами о намерении иметь детей и об ожидании родителей в отношении своих детей, появляются вопросы об особенностях взаимоотношения в семье и оценке партнёра. То есть, сознательное родительство рассматривается не только на этапе планирования появления детей, но и как ресурс для их воспитания. Также термин «сознательное родительство» преобладает в переводных статьях и книгах для широких масс, но, можно предположить, что это вызвано выбором переводчика, а не семантикой слова. Тем не менее, анализируя статьи и научные работы, в которых употребляется это понятие, можно заметить, что большинство из них делают акцент на планировании родительства и физической и психологической готовности к этому статусу [1].

«Осознанное родительство» – более поздний термин, чаще встречается в форме определений, показывающих, что авторы вкладывают немного разный смысл, объясняя это понятие. Например: осознанное родительство как взаимодействие родителей между собой и детьми для создания наиболее благоприятных условий для полноценного развития ребёнка на всех жизненных этапах; или: осознанное родительство это понимание своей роли как родителя (отца или матери), понимание гендерных различий и корректировка своей роли в зависимости дочка или сын воспитываются в семье, понимание роли супруга/супруги, а также признание своих ограничений [4]; или: «Осознанное родительство – интегральное психологическое образование личности отца или матери, представляющее собой систему взаимодействий ценностных ориентаций, родительских установок, чувств, отношений, позиций и родительской ответственности, способствующих формированию гармоничного стиля семейного воспитания» [2]; или: осознанное родительство включает в себя семейные ценности, отношение родителей к детям, ожидания и установки родителей, чувства и позиции детей, позиции родителей в отношении детей, стиль воспитания в семье; или осознанное родительство как совокупность родительских качеств, знаний, навыков, чувств, в отношении воспитания ребёнка для обеспечения процесса формирования зрелой и здоровой личности [3]. Можно выделить общую составляющую, это создание благоприятных условий для воспитания/становления личности ребёнка.

Ещё один, часто встречающийся термин для обозначения родительской позиции – «Зрелое родительство». В описании и определении этого понятия фокус внимания направлен на родителей: состоялись ли они как личности, осознают ли свою ответственность, как понимают свободу, каково их мировоззрение и тому подобное. Часто словосочетание «зрелое родительство» приравнивают к словосочетанию «позднее родительство», что не может соответствовать действительности, так как возраст не всегда гарантирует наличие необходимых для родителей качеств. Кроме этого, существует программа «Зрелое родительство», что может вызывать путаницу в определениях.

Сравнивая все три понятия можно увидеть много общего между ними, особенно между словами «осознанное» и «сознательное». Авторы статей трактуют значение глаголов в свою пользу: одни, что глагол «осознавать» включает в себя «сознавать», т. е. является более широким определением, другие придерживаются прямо противоположного мнения.

Для выяснения реального положения дел, целесообразно обратиться к правилам русского языка. Вот что говорится о приставке «о» в глаголах: *Приставка о – используется при образовании глаголов и обозначает: направленность действия, движения по окружности вокруг предмета, распространение действия на всю поверхность предмета, на все его стороны.* То есть, в отношении нашего понятия, глагол «осознавать» имеет более направленную, завершённую форму деятельности, чем глагол «сознавать», поэтому наиболее приемлемым в качестве научного термина считаем понятие «осознанное родительство».

Включение термина «осознанное родительства» в педагогическую практику диктуется современными условиями организации образовательного процесса. Мы видим, что реформы в этой сфере не привели к планируемым результатам. Закон об образовании очень размыто обозначает обязанности родителей. Эти положения можно трактовать по-разному, в зависимости от микро- и макро- факторов, что вызывает дезориентацию родителей в том, что именно требуется от них, как от участников образовательного процесса.

Исследования в области формирования осознанного родительства, способствуют формулировке научного определения понятия, выделению основных принципов этого типа родительства, разработке методик и технологий формирования осознанного родительства у законных представителей обучающихся. Осознанное родительство может подвести основу для включения родителей в процесс образования, учесть мнения и мотивацию всех участников образования, способствовать созданию комфортных условий для родителей, педагогов и обучающихся.

Библиографический список

1. Асриева С. В. Феномен сознательное родительство взгляды детей и родителей [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-soznatelnoe-roditelstvo-vzglyady-detey-i-roditeley/viewer> (дата обращения: 10.11.2020).
2. Мазур Д. Н. Осознанное родительство в молодой семье // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы V Междунар. науч. конф. СПб. Свое издательство, 2019. С. 48–51. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/328/14954/> (дата обращения: 10.11.2020).
3. Осознанное родительство. [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2017/01/13/osoznannoe-roditelstvo> (дата обращения: 10.11.2020).
4. Психолого-педагогическое сопровождение формирования осознанного родительства в молодой семье. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dissercat.com/content/psikhologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-formirovaniya-osoznannogo-roditelstva-v-molodoi-se> (дата обращения: 10.11.2020).

Свиридова Надежда Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики воспитательных систем, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

**ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В ДЕТСКИХ ШКОЛАХ ИСКУССТВ:
ОТ ИСТОКОВ ДО СОВРЕМЕННОСТИ**

В период дискуссий о судьбе отечественной системы трехуровневого художественного образования и во время его непрерывной модернизации важно проанализировать основные тенденции развития идей воспитания в детских школах искусств. Невнимание к вопросам воспитательной миссии этих учреждений может обернуться обеднением и упрощением уникальной системы образования, которую специалисты призывают признать «национальным достоянием России». Цель статьи – выявить особенности организации воспитательного процесса в детских школах искусств на всем протяжении их истории, и исследовать трансформацию идей воспитания обучающихся детских школ искусств. Методология. В исследовании применены такие виды анализа, как ретроспективный, проблемный; методы систематизации и периодизации. Методологическим основанием послужили идеи философии и методологии эстетического воспитания Н. И. Киященко, Б. М. Неменского, Д. Б. Кабалева. Предложенная периодизация включает: I период с середины XVIII в. до начала XX в. – возникновение и развитие отдельных центров детского художественного образования в России. II период с начала XX в. по 50-е гг. XX в. – становление системы художественного образования как части внешкольной работы с детьми. III период с начала 60-х до конца 80-х гг. XX в. – развитие советской трехуровневой системы художественного образования. IV период с начала 90-х гг. XX в. по 10-е гг. XXI века – кризис трехуровневой системы художественного образования. Современный период с 2011 г. по настоящее время заключается в реформировании данной системы. Содержанием каждого периода с точки зрения развития идей воспитания было противостояние сторонников главенства эстетического воспитания и развития общей культуры, и приверженцев специализированного углубленного предпрофессионального образования детей без отвлечения на вопросы воспитания. В заключении автор высказывает опасения, что в связи с реализацией современных проектов реформирования детских школ искусств вопросы воспитания подрастающего поколения окажутся на периферии внимания педагогов.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, художественное образование, детская школа искусств, трехуровневая система художественного образования, творческое развитие детей.

Sviridova Nadezhda Viktorovna

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of theory and methodology of educational systems, Novosibirsk state pedagogical University, Novosibirsk, Russia

ISSUES OF EDUCATION IN CHILDREN'S ART SCHOOLS: FROM THE ORIGINS TO THE PRESENT

During the period of discussions about the fate of the national system of three-level art education and during its continuous modernization, it is important to analyze the main trends in the development of educational ideas in children's art schools. Inattention to the educational mission of these institutions can lead to impoverishment and simplification of the unique education system, which experts call to recognize as «the national treasure of Russia». The purpose of the article is to reveal peculiarities of organization of educational process in schools throughout their history, and explore the transformation of ideas the education of students of children's schools of arts. The study uses such types of analysis as retrospective, problem analysis, and methods of systematization and periodization. The methodological basis was the ideas of the philosophy and methodology of aesthetic education by N. I. Kiyashchenko, B. M. Nemensky, and D. B. Kabalevsky. The author identifies 5 periods of development of children's art schools. The content of each period from the point of view of the development of the ideas of education was the opposition of supporters of the primacy of aesthetic education and the development of General culture, and adherents of specialized in-depth pre-professional education of children without distraction to the issues of education. In conclusion, the author expresses fears that in connection with the implementation of modern projects of reforming children's art schools, the issues of educating the younger generation will be on the periphery of teachers' attention.

Keywords: aesthetic education, art education, children's art school, three-level system of art education, creative development of children.

По мнению президента Российской академии художеств З. К. Церетели художественное образование не предполагает превращения всех людей в музыкантов или живописцев, а «пробуждает творческое начало в человеке, независимо от сферы приложения его способностей, формирует эстетический вкус, глубокое восприятие красоты природы, людей и вещей. Поэтому качественное художественное образование становится основой счастливой осмысленной жизни. Эта уникальная система образования и воспитания творцов, сложившаяся в России в течение нескольких столетий, вызывает восхищение во всем мире. Эта система не является застывшей и неприкасаемой, она подвергалась модер-

низации на разных этапах, в соответствии с разными задачами новых эпох» [17].

В результате таких модернизаций, происходивших в системе образования и воспитания юных творцов в конце XX века., многие деятели искусства оказались недовольны современным состоянием художественного образования и эстетического воспитания в России [2].

На наш взгляд современную ситуацию с детскими школами искусств характеризуют следующие проблемы:

– с одной стороны, с 1992 года они являются учреждениями дополнительного образования детей и имеют прямое отношение к министерству образования, с другой стороны – подчеркивается их функция раннего профессионального обучения и в этом случае они входят в сферу интересов министерства культуры;

– противоречие между призывами творческой интеллигенции к углубленной специализированной подготовке одаренных детей в области искусств (для их дальнейшего поступления в творческие вузы), и объективным требованием массового эстетического воспитания и общекультурного развития подрастающего поколения;

– недооценка в обществе и в правящих кругах роли эстетического воспитания и общей культуры не дает художественному образованию стать реальным фактором, влияющим на социально-экономическое развитие страны.

Целью статьи является выявление особенностей организации воспитательного процесса в детских школах искусств на всем протяжении их истории и исследование трансформации идей воспитания обучающихся ДШИ. В исследовании применены такие виды анализа, как ретроспективный, проблемный, методологическим основанием послужили идеи философии и методологии эстетического воспитания Н. И. Киященко.

Обзор научной литературы по проблеме. Несмотря на то, что актуальным проблемам детских школ искусств посвящено довольно много публикаций (А. О. Аракеловой, С. А. Гавриличенко, Л. Т. Зауэрвейн, С. В. Сабиной, О. А. Самовик), вопросы воспитания в ДШИ затрагивают немногие из современных исследователей. В ходе анализа факторов, способствующих адаптации условий детской школы искусств под особые образовательные запросы одаренных детей М. Р. Махмутова подчеркивает воспитательное значение инклюзивной модели образования для развития чуткости и взаимопомощи воспитанников детских школ искусств [8]. Н. А. Мысливец выделяет такие особенности организации воспитательного процесса в ДШИ, как взаимное влияние детских твор-

ческих коллективов и воздействие коллективного воспитания на развитие каждой отдельной личности [9].

О роли педагогов-художников в воспитании подрастающего поколения пишет И. В. Ловцова. Она подчеркивает необходимость повышать знания педагогов в области психологии детства, методики образования дошкольников, совершенствовать умения распознавать индивидуальные потребности ребенка и выстраивать индивидуальную программу обучения и воспитания [7]. С представлениями родителей о значении воспитания личности в ДШИ можно ознакомиться в статье Ю. Б. Тарасовой. Автор проанализировала результаты масштабного социологического исследования и выявила образ идеального преподавателя: «с точки зрения родителей, он должен хорошо знать свой предмет, принимать во внимание интересы детей, отличаться высоким уровнем общей культуры» [15, с. 70].

Истории развития детских школ искусств и дискуссионным вопросам о месте и роли ДШИ в системе художественного образования посвящены работы С. В. Сабиной и О. А. Самовик. Они ведут историю детских школ искусств с 1918 года [11; 12]. Другие авторы предлагают ретроспективный обзор истории детских музыкальных школ начиная с середины XIX века [14].

Результаты исследования. Вопросы периодизации развития ДШИ являются, на наш взгляд, весьма спорными. На основании современного законодательства все детские школы искусств включены в единую систему дополнительного образования детей и взрослых, отчет которой принято вести с 1918 года. Современные исследователи, подчеркивая преемственность между советской системой внешкольной работы и современной системой дополнительного образования, в то же время не принимают во внимание предшествующий (дореволюционный) опыт, подчеркивая, что в тот период работа велась на иных педагогических основаниях [4].

Но устоявшаяся в педагогической науке периодизация практически перечеркивает предыдущие, более чем столетние, попытки выстраивания отечественного детского художественного образования и воспитания. В русле нашего исследования важно, что именно в дореволюционный период сформировались идеи, ставшие философской и педагогической основой эстетического воспитания и художественного образования детей в России. Поэтому в основу предлагаемой нами периодизации мы закладываем динамику развития взглядов на взаимоотношение специального предпрофессионального художественного обучения

и общекультурного гуманитарного воспитания, а также эволюцию идей о месте и роли воспитательной работы в системе художественного образования детей.

I период – середина XVIII века до начала XX века – возникновение и развитие отдельных центров детского художественного образования в России. Прообразом детских художественных школ стало Воспитательное училище (С.-Петербург), учрежденное Петром I при Академии художеств и наук для воспитания людей, способных «обустроить Россию с художественных позиций» (Церетели). Над порталами внутреннего двора Академии вырезаны в камне надписи: «Живопись», «Архитектура», «Скульптура», «Воспитание». Так воспитанию была определена такая же главная роль, как и занятиям искусством. В 1764 г. президентом Академии и Воспитательного училища был назначен Иван Иванович Бецкой. В организации работы этих учреждений он последовательно проводил идею необходимости через воспитание «образовывать породу людей, свободных от недостатков общества» [6, с. 243]. И.И. Бецкой был сторонником закрытого, элитарного воспитания, он стремился на все 9 лет обучения изолировать воспитанников от влияния семьи и от внешнего мира, чтобы «во все время их пребывания в Академии никогда не давать им видеть и слышать ничего дурного, могущего их чувства упоить ядом развращенности». Главными ценностями воспитания были: добродетели творческого труда, учтивость и благопристойность, человеколюбие, а средством воспитания этих добродетелей считался личный пример воспитателя.

Реформа Академии художеств 1856 года была направлена на достижение оптимального баланса между общегуманитарным широким образованием и узкой творческой специализацией, так как все годы этого периода велись споры между защитниками идей профессионализации и сторонниками гуманитарных дисциплин и задач формирования общей культуры. Определились и географические центры этих позиций – петербургская школа «академизма и ремесленничества» и московская школа «самобытного свободного творчества и переживания» [3]. Полемика середины XIX века предопределила извечный спор о предназначении начального художественного образования в России, который ведется до сих пор, то затухая, то, периодически вспыхивая вновь.

С середины XIX века началась деятельность детских подготовительных школ при столичных консерваториях для обучения виртуозных исполнителей. В элитных частных музыкальных школах обучались исполнительскому искусству дети состоятельных слоев. В то же время

в 1862 году М. А. Балакирев и Г. Я. Ломакин основали в Санкт-Петербурге Бесплатную музыкальную школу с целью общего музыкального образования и воспитания музыкальной культуры широких масс населения на лучших образцах отечественной и зарубежной классической музыки. По примеру этой школы на рубеже XIX–XX вв. в провинции на средства меценатов стали открываться Народные консерватории. Так общекультурное и профессиональное образование было разведено на два типа учреждений.

К началу XX века в России были успешно разработаны вопросы детского художественного восприятия, выявлены особенности детского музыкального развития, вопросы организации детского творческого труда (А. В. Бакушинский, А. У. Зеленко, Н. И. Пунин, М. М. Рубинштейн, В. Н. Шацкая, Ф. И. Шмит). Многие теоретики проводили свои идеи в жизнь, организуя специальные учреждения для эстетического воспитания детей – свободные колонии, детские студии, парки и детские музеи.

II период – начало XX в.–50-е гг. XX в. – становление системы художественного образования как части внешкольной работы с детьми. В 1911 году С. Т. и В. Н. Шацкие организовали колонию для детей рабочих «Бодрая жизнь», в которой Валентина Николаевна Шацкая руководила эстетическим воспитанием.

Начало этого периода в целом характеризуется появлением и быстрым ростом количества художественных и музыкальных школ, созданием детских школ искусств как специализированных учреждений внешкольной работы. К 30-м годам стихийно возникшая сеть учреждений начального музыкального и художественного образования была упорядочена. В 1929 году была создана Опытная станция художественного воспитания Наркомпроса РСФСР, в которой В. Н. Шацкая возглавляла музыкальное отделение. Станция в дальнейшем была преобразованная в Центральный Дом художественного воспитания детей, который осуществлял координацию художественного образования и воспитания детей на всей территории СССР.

Разработкой научных основ эстетического воспитания занимались сотрудники Института художественного воспитания АПН РСФСР, который с 1948 по 1962 годы возглавляла В. Н. Шацкая. Важной идеей Шацкой был системный подход к вопросам воспитания. Она отмечала, что эстетическое воспитание должно присутствовать на всем протяжении обучения и развития ребенка как в основном, так и в дополнительном образовании во всём многообразии его форм, с привлечением всех

видов искусств. В. Н. Шацкая не отделяла музыкальное воспитание от нравственного, и считала, что они напрямую взаимодействуют [13].

Большое значение в этот период придается массовым мероприятиям, а само эстетическое воспитание становится важным содержательным направлением воспитания советских детей. Целью провозглашалось воспитание нового человека, понимающего эстетику нового быта, нового искусства. Противоречивый характер данного этапа подчеркивает запрещение детских университетов культуры в школах, требование участия педагогов и воспитанников школ искусств в массовых всесоюзных мероприятиях, не имеющих отношения к художественному образованию. Зачастую в ДШИ принимали не способных детей, а лучших октябрят и пионеров по рекомендации классного руководителя или пионерской организации. Поэтому к концу данного периода получение дополнительного художественного образования стало, в основном, уделом детей-активистов или детей из семей партийной и советской элиты.

К 50-м годам в СССР увеличивается количество желающих обучаться музыке и живописи. Появляется дифференцированный отбор по уровню способностей, повышаются требования к профессионализму преподавателей, налаживается обеспеченность ДШИ учебно-методическими пособиями, примерными программами, материально-техническими ресурсами.

III период 60-е гг. – конец 80-х годов XX в. – развитие советской трехуровневой системы художественного образования. Этот период характеризуется равноправием художественного обучения и эстетического воспитания, при приоритете развития специальных исполнительских навыков и умений, много внимания уделяется развитию индивидуальной одаренности. В это время в работе ДШИ большое внимание уделяется активной исполнительской конкурсной деятельности, традиционными становятся фестивали искусств.

В 1969 году при Президиуме АПН был образован Совет по эстетическому воспитанию, главной площадкой которого стал НИИ художественного воспитания. Наряду с учеными-педагогами теоретической разработкой вопросов эстетического воспитания подрастающего поколения занимались многие видные деятели искусств. Появились программы по музыке Д. Б. Кабалевского, по изобразительным искусствам Б. М. Неменского. Активно действовали учебно-методические центры (кабинеты), осуществляя координацию деятельности областных органов культуры и отделов образования. При ДШИ районных центров были открыты филиалы в отдаленных селах, широко практиковались

выездные мастерские высококлассных исполнителей из МГК им. Чайковского.

К концу данного периода в русле концепции воспитывающего обучения сужается непосредственно сама воспитательная работа, хотя провозглашается приоритетным формирование у детей высоких эстетических вкусов и нравственных идеалов. К 80-м годам окончательно сложилась трехуровневая система, готовившая культурную элиту советского общества, на первый план вышла ориентация обучающихся на продолжение обучения в творческих вузах и ссузах.

IV период начало 90-х гг. XX в.–10-е гг. XXI в. – кризис трехуровневой системы художественного образования. «С принятием в 1992 году Закона Российской Федерации «Об образовании», в котором ДШИ были определены как учреждения дополнительного образования детей без учета специфики их деятельности, стали проявляться тенденции к разрушению исторических традиций в подготовке творческих кадров, поскольку перед ДШИ были поставлены задачи, аналогичные задачам, стоящим перед клубами, кружками, творческими секциями» [5].

В этот период для ДШИ приоритетными стали вопросы педагогики досуга, воспитания общей культуры вместо ранней профессионализации. Попытки адаптировать программы к изменяющимся условиям отразились в регулярном пересмотре программ в 1996, 2001, 2003, 2005 годах. Все это дезориентировало педагогов, постоянные изменения не давали возможности наладить системное обучение и воспитание. У педагогов ДШИ снизилась мотивация на подготовку выпускников, владеющих необходимыми навыками для продолжения образования в сфере искусств. Появилось множество авторских программ общеэстетического цикла, отвечающих на изменение социального заказа. Так как многопрофильные дома детского творчества быстрее реагировали на изменение запросов детей, и смело перекраивали свои программы, произошел отток контингента из ДШИ, где преобладали многолетние программы с обязательной итоговой аттестацией, и сам статус детских школ искусств стал неуклонно снижаться.

V период с 2011 года – по настоящее время – реформирование системы художественного образования. В 2011 году в Закон РФ «Об образовании» были внесены изменения [16]. Учреждения дополнительного предпрофессионального образования стали вновь начальной ступенью профессионального образования в сфере культуры и искусства, федеральные требования к которым должны устанавливаться министерством культуры России. Институтом развития образования в сфере культуры

и искусства по заданию Министерства культуры Российской Федерации в этот период были разработаны свыше 100 примерных программ по учебным предметам. На сегодняшний день палитра образовательных программ, реализуемых ДШИ довольно разнообразна: от общеразвивающего начального уровня до углубленных предпрофессиональных программ для одаренных детей.

Несмотря на то, что после 2011 года наметился возврат к трехуровневому художественному образованию, дискуссии среди ученых и практиков продолжились. Споры вокруг судеб ДШИ обострились в 2012 г., после публикации проекта Концепции развития детских школ искусств (рук. И. Е. Домогацкая), где предлагалось переоценить роль системы ДШИ. «В больших городах школы искусств могут стать не только центрами предпрофессиональной подготовки по традиционным специальностям в сфере искусства, но и инкубаторами творческих профессий нового поколения, в немалой степени способствовать распространению культурной толерантности, выступать мостом между культурными традициями народов, как населяющих Россию, так и приезжающих мигрантов, формировать мультикультурное мировоззрение у детей и подростков через всестороннее изучение и творческое постижение искусств разных стран и народов» Художественному и музыкальному образованию вновь, как в эпоху Петра I, вменялась миссия подготовки нового поколения людей, «готовых к созданию интеллектуальной творческой среды, способной изменить лицо страны и обеспечить ее высокую конкурентоспособность» [5].

Помимо традиционных задач воспитания у детей любви к искусству, раскрытия творческого потенциала и выявления одаренных детей, проект Концепции 2012 года ставил перед ДШИ следующие задачи в сфере воспитания:

1. Формирование будущей аудитории культурного слушателя, способного к восприятию и критическому осмыслению искусства.
2. Воспитание и развитие у обучающихся личностных качеств, позволяющих уважать и принимать духовные и культурные ценности разных народов.
3. Воспитание творчески мобильной личности, умеющей находить соответствующее своим профессиональным качествам место в быстро меняющемся мире [5].

Предлагаемые разработчиками Концепции новые направления: «интеграция форм и методов творческого воспитания в иные сферы общественной жизни (например, развитие творческих занятий в коррекцион-

ных центрах, больницах и т. п.) и популяризация художественно-эстетического образования среди населения» [5], значительно расширили традиционный круг задач детских школ искусств.

Такому широкому пониманию миссии детских школ искусств воспротивились профессионалы, озабоченные снижением уровня художественного образования, ухудшением качества абитуриентов творческих вузов и колледжей. На коллегии министерства культуры 2017 года было решено разработать дорожную карту по перспективному развитию ДШИ, на базе РАМ им. Гнесиных создать федеральный методический центр по развитию ДШИ (под рук. О. А. Араkelовой) и поручить этому центру разработку учебно-методических пособий по всем предметам предпрофессиональных программ. [10]. В ходе дискуссий был разработан федеральный проект «Детские школы искусств – достояние России» (2018). В содержании проекта упор делается на реализацию предпрофессиональных программ и подготовку будущих абитуриентов для организаций профессионального образования творческой направленности.

Заключение. Детские школы искусств России прошли длительный путь развития, начиная с середины XVIII века. На разных этапах амбивалентность отношения к воспитанию в ДШИ отражалась в изменениях социального заказа, нормативной базы, организационных мер, в колебаниях общественной поддержки определенных идей. Видные идеологи и успешные организаторы эстетического воспитания и И. И. Бецкой и В. Н. Шацкая выступали за широкое понимание миссии художественного образования, стремились утвердить его влияние на нравственный облик новых поколений. Этому направлению всегда противостояли деятели культуры и искусства, которые требовали вопросы воспитания просвещенного эстетически развитого человека передать учреждениям досугового типа.

Согласно новому проекту «Детские школы искусств – достояние России» общеобразовательные общеразвивающие программы в реестре детских школ искусств хоть и останутся, но отойдут на второй план. Возникает опасение, что и вопросы воспитания эстетических чувств и общей культуры тоже станут второстепенными в погоне за ранней профессионализацией и количеством концертно-выставочных дипломов.

Авторы проекта не принимают во внимание, что во многих населенных пунктах России детские школы искусств являются единственными очагами культуры, позволяющими прививать детям вкус к творчеству,

проводить эстетическое воспитание. Под вопросом находится перспектива позитивных изменений в общекультурном уровне населения страны, в развитии способности принимать и понимать эстетические особенности и культурные ценности разных народов, населяющих Российскую Федерацию.

Библиографический список

1. Аракелова А. О. Детские школы искусств Российской Федерации: современное состояние и перспективы развития // Вестник КемГУКИ. 2017. № 41. С. 196–210.
2. Будущее детских музыкальных школ обсудили в Государственной Думе. Classical Music News. ru. Новости. 10.04.2019. [Электронный ресурс] URL: <https://www.classicalmusicnews.ru/articles/budushhee-detskih-muzykalnyh-shkol-obsudili-v-gosudarstvennoj-dume/> (дата обращения: 20.10.2020).
3. Гавриличенко С. А. Очерк истории реформ «академического» художественного образования в России. [Электронный ресурс]. URL: <https://art-life.biz/hudozhestvennoe-obrazovanie/istoriya-hudozhestvennogo-obrazovaniya-v-rossii/> (дата обращения: 20.10.2020).
4. Дейч Б. А. Анализ современных подходов к периодизации процесса становления и развития дополнительного образования (внешкольной работы) в России // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 6. С. 147–153.
5. Концепция развития детских школ искусств в Российской Федерации (от 17.12.2012 г.). Проект. [Электронный ресурс]. URL: <https://mognovse.ru/npd-podgotovlen-departamentom-nauki-i-obrazovaniya-minkuleturni.html> (дата обращения: 01.10.2020).
6. Латышина Д. И. История педагогики (История образования и педагогической мысли): Учебное пособие. М.: Гардарики, 2005.
7. Ловцова И. В. К вопросу о совершенствовании профессиональных компетенций преподавателей, реализующих программы в области изобразительного искусства в условиях функционирования детской школы искусств // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2016. № 4(92). С. 143–149.
8. Махмутова М. Р. особенности обучения детей с ОВЗ в детской школе искусств. [Электронный ресурс] URL: <https://infourok.ru/osobennosti-obucheniya-detej-s-ovz-v-detskoj-shkole-iskusstv-2731759.html> (дата обращения: 24.10.2020).
9. Мысливец Н. А. Особенности воспитания учащихся в условиях детской школы искусств (ДШИ) // Обучение и воспитание: методики и практика. 2015. № 20. С. 72–76.
10. О современном состоянии и перспективах развития детских школ искусств. Решение коллегии от 08.07.2017 г. № 16. [Электронный ресурс] URL: <https://culture.gov.ru/documents/o-sovremennom-sostoyanii-i-perspektivakh-razvitiya-detskikh-shkol-iskusstv/> (дата обращения: 24.10.2020).
11. Сабина С. В. Детские школы искусств в системе современного дополнительного образования: традиции и поиски направленной деятельности // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 4 (9). С. 191–195.
12. Самовик О. А. Детские музыкальные школы и детские школы искусств в системе современного модернизирующегося музыкального образования // 368

Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2013. С. 17–23.

13. Современные концепции эстетического воспитания: М.: ИФ РАН, 1998.

14. Сраджев В. П., Кондакова Е. П., Мандебура И. П. Развитие системы музыкального образования в России: ретроспективный анализ (на примере детских школ искусств) // Наука. Искусство. Культура. 2013. Вып. 2. С. 129–136.

15. Тарасова Ю. Б. Детские школы искусств как пространство формирования и сохранения культуры: ожидания родителей // Вестник Челябинской академии культуры и искусств. 2012. № 1 (92). С. 68–70.

16. О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании»: Федеральный закон Российской Федерации от 17 июня 2011 г. N 145-ФЗ. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2011/06/21/zakon-dok.html>. (дата обращения: 20.10.2020).

17. Церетели З. К. Художественное образование. Портал Art-Life [Электронный ресурс]. URL: <https://art-life.biz/hudozhestvennoe-obrazovanie/> (дата обращения: 20.10.2020).

УДК 373+376.7

Селькова Анна Владимировна

Аспирант кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

В статье на основе концептуальных положений наук социально-гуманитарного цикла конкретизируется понятие «межкультурное взаимодействие» как педагогической категории, обосновывается необходимость теоретического обоснования проблемы межкультурного взаимодействия российских и иностранных студентов в условиях поликультурной среды современного вуза.

Ключевые слова: межкультурное взаимодействие, иностранные студенты, российские студенты.

Selkova Anna Vladimirovna

*Post-graduate Student of Faculty of Pedagogy and Psychology
Institute of History, Human and Social Education, Novosibirsk State
Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

INTERCULTURAL INTERACTION AS A PEDAGOGICAL CATEGORY

Based on the conceptual provisions of the sciences of the social and humanitarian cycle, the concept of «intercultural interaction» as a pedagogical category is concretized, the need for a theoretical substantiation of the problem of intercultural interaction between Russian and foreign students in the multicultural environment of a modern university is substantiated.

Keywords: intercultural interaction, foreign students, Russian students.

Новые стратегии российского образования и как следствие увеличение иностранных студентов в российских вузах существенно изменило состав субъектов воспитания, актуализировало проблему межкультурного взаимодействия в воспитательном пространстве вуза с ориентацией на пересмотр традиционных представлений о процессе воспитания в вузе.

На фоне противоречивости глобализационных процессов и усиления взаимосвязанности и взаимообусловленности культурных миров категория «межкультурное взаимодействие» вызывает к себе устойчивый интерес со стороны специалистов ряда направлений социально-гуманитарного знания [9]. Анализ теоретической отечественной и зарубежной литературы показывает, что межкультурное взаимодействие представляет собой сложный, многомерный, социокультурный феномен, отражающий значимые философские, психологические, социальные, культурные и духовные аспекты бытия, рассмотрение которых имеет большую значимость для осмысления данного понятия в педагогическом аспекте.

Ещё во второй половине XX века философия столкнулась с другой реальностью, которая потребовала для своего осмысления новых подходов и новых понятий. Крах тоталитаризма и авторитарных режимов привёл не просто к осознанию факта плюрализма культур, но и к осознанию той громадной значимости, которую имеют полифоничность культур, их многообразие [6, с. 18]. Идея полифоничности культур способствовала трансформации философии и обусловила рождение так называемой диалогической философии.

Диалогическая философия исходит из разнородности субъекта познания, фиксирует разноречие отдельных групп, делает акцент *на взаимодействии людей и на складывающейся в нем общности*, которая достигается в диалоге и в консенсусе многоликих субъектов познания. Здесь принципиально иначе трактуется статус знания – оно не обладает объективно-идеальной истинностью, погружено в культуруопределяемое взаимодействие [13, с. 317].

Выдвинутая в философии проблема диалога – это не только столько проблема обмена информацией, но прежде всего – проблема диалога культур или, может быть точнее – проблема культуры как диалога культур. По мнению Библера, эта проблема не менее существенна для выживания, для жизни человека, чем экологические проблемы. Каждый абсолютно уникален, и именно в его уникальности, свободе другой человек и *другая культура ему абсолютно насущны, необходимы*. Культура лишь тогда культура, когда она персонализирована как личность, когда общение культур актуализируется в общение личностей [6, с. 7]. При таком подходе к диалогу культур становится очевидным, что такой диалог не может быть раз и навсегда разрешен и закончен. Библиер заключает: истина для человека в том, что каждая личность самоценна *в насущности иной личности, иной культуры*. И это означает, что доминантой мышления становится не «познание», а *«взаимопонимание»* [6, с. 8].

Е. Ф. Тарасов, понимая диалог культур как процесс общения носителей разных обычно национальных культур, осуществляющийся, прежде всего, в форме перевода представлений одной культуры в представления другой. Им подчеркивается, что чужую культуру можно познать только через призму своей культуры, то есть через представления и образы своей культуры. Но при таком познании важны этические ограничения, согласно которым познание чужой культуры через свою собственную не означает отрицания чужой культуры [6, с. 20].

Таким образом, ключевые идеи диалогической философии представляются существенно важными на этапе постановки проблемы межкультурного взаимодействия и определения границ ее познания, а также могут выступать в качестве теоретико-методологической стратегии исследования «межкультурного взаимодействия» как педагогической категории, диктующей необходимость изучения данного процесса в воспитательном пространстве вуза, его внутренних и системных связей и свойств.

Касательно психологии в рамках уточнения категории «межкультурное взаимодействие» целесообразно упомянуть о гуманитарном прорыве, который обеспечили в первую очередь К. Левин, Л. Выготский, и Л. Бисвангер. К. Левин, опираясь на идею галиллеевского способа мышления, согласно которой свойства физических объектов не принадлежат природе этих объектов, а *обнаруживаются только при взаимодействии с другими объектами*, телами, утверждал, что психологические свойства должны рассматриваться не как внутренние атрибуты

самих людей, а как что-то, что *проявляется во взаимодействии человека с окружающим миром и другими людьми* [8].

Суть подхода Л. Выготского заключается в том, что психические содержания существуют не только в интроиндивидуальной форме, будучи привязаны к активности нервной системы индивида. Они существуют также в объективированной, опредмеченной форме в культурных артефактах и могут передаваться (транслироваться) от индивида к индивиду. По мере своего развития человек усваивает такие содержания из окружающего культурного мира *через взаимодействие с этим миром* [8].

Л. Бисвангер ввёл такое понятие, как *жизненный мир*. Пытаясь понять человека, бесполезно его изучать, обмерять, тестировать – надо проникнуть в его *жизненный мир*, который включает в себя *внешний мир* (то что окружает человека), *внутренний мир* и *совместный мир*, в котором осуществляется *диалог, обмен, взаимодействие с другими людьми*. Эти прорывы привели обусловили развитие и становление нового взгляда на человека, отход от классической естественнонаучной методологии к неклассической – гуманитарной.

Гуманитарный подход Д. А. Леонтьев связывает с такими особенностями, как включение в рассмотрение *социально-исторического культурного контекста*, рассмотрение человека как *индивида, укорененного в мире культуры, с которым он взаимодействует и из которого себя строит* [8].

Таким образом, представленные выше идеи современной психологии не только задают параметры педагогического осмысления межкультурного взаимодействия, но и могут служить регулятивами для постановки целей, разработки содержания процесса межкультурного взаимодействия и определения критериев сформированности полученного в результате такого взаимодействия опыта.

Примечательно заметить, что в культурологии на всех уровнях взаимодействия различных культур друг с другом предполагается, прежде всего, сближение *субъектов* культурного процесса на основе постижения творческой и социальной деятельности человека иной культуры, взятой во взаимосвязи с её результатами, при этом субъекты не подавляют друг друга, не стремятся доминировать, а вслушиваются, содействуют, соприкасаясь бережно и осторожно.

В социологическом срезе фигурирует понятия межкультурное социальное взаимодействие, в основе которого лежит социальный контакт и социальные связи с представителями иных социально-этнических общностей [5]. Межкультурное социальное взаимодействие предпола-

гает межкультурную социализацию. В результате межкультурной социализации происходит личностная трансформация индивида, приобретение им способности осуществлять социальные контакты, правильно декодируя и интерпретируя проявления чужой культуры.

Из сказанного выше следует, что исследование процесса межкультурного взаимодействия необходимо выстраивать на научной основе в соответствии с фундаментальными позициями гуманитарного знания. Совокупность теоретических положений философии, психологии, культурологии и социологии в качестве методологической основы максимально способствует проникновению в сущность межкультурного взаимодействия и отвечает современным требованиям педагогической науки.

В педагогическом осмыслении проблема межкультурного взаимодействия отличается разносторонностью подходов, отсюда многообразие трактовок данного понятия и наличие таких категорий, как культура межнационального общения и культура межнациональных отношений.

Культура межнациональных отношений определяется в некоторых педагогических исследованиях, как совокупность специальных знаний, умений и адекватных им поступков, и действий, которые обеспечивают полноценное межнациональное общение, направленное на освоение национальных и общечеловеческих ценностей и целостное развитие, и обогащение личности [10]. Кроме того, данное понятие трактуется так же, как «способ организации и развития межнациональных взаимоотношений, направленный на освоение прогрессивных национальных традиций и создание условий для роста и материального и духовного богатства каждого человека и общества в целом» [14].

Культура межнациональных отношений «интегративное личностное образование, регулирующее взаимодействие и отношения между представителями различных национальностей в процессе обучения в университете» [15]. Межкультурная компетенция, определяющаяся как способность успешно взаимодействовать с представителями разных культур, ориентироваться в различных типах культур, их особенностях и нормах, понимать специфику своей и другой культуры и выявлять значимые различия, чтобы учитывать их при взаимодействии с представителями других культур, может рассматриваться, на наш взгляд, как результат межкультурного взаимодействия.

В научном сообществе на сегодняшний день межкультурное взаимодействие рассматривается как:

– особый вид непосредственных отношений и связей, которые складываются между, по меньшей мере, двумя культурами, а также тех влияний, взаимных изменений, которые появляются в ходе этих отношений [11];

– сложное междисциплинарное понятие, описывающие особый вид непосредственных отношений и связей, применительно к национальным культурам, интенсивное отношение между которыми приводит к новым духовным ориентирам и формам культурной активности [12];

– вид отношений между двумя и более культурами, приводящий к взаимным изменениям, важнейшим фактором которого является время [3];

– определенным образом организованная система взаимных актов социального действия, включающая в себя статусы, социокультурные роли, социокультурные отношения с целью установления прямых и обратных связей на основе выявления общих символов и значений, определяющих согласованность взаимоотношений [2].

При таком подходе к определению межкультурного взаимодействия акцентируется наличие отношений и связи между участвующими в нём субъектами (индивидами, группами), в результате которой происходит взаимные изменения, преодолеваются сопротивления, усваиваются смыслы и определяются социальные роли.

Педагогическая интерпретация понятия «межкультурное взаимодействие» разработана в исследовании Е. Н. Мажар. Автор рассматривает «межкультурное взаимодействие как социально-педагогический феномен, представляющий собой особый вид социально позитивной, личностно-развивающей деятельности, основанной на сотрудничестве, взаимовлиянии и взаимопонимании представителей разных культурных сообществ в реализации их ценностных установок, профессиональных задач и социально-культурных интересов» [9, с. 18]. Примечательно, что в данном определении актуализируется социально-педагогический потенциал межкультурного взаимодействия для развития конкретной личности и общества в целом. По мнению автора, межкультурное взаимодействие можно рассматривать в содержательном плане как динамическое явление, то есть как усложняющийся процесс сближения сторон на основе установления контактов, поддержания взаимного интереса, познания друг друга, развития продуктивного сотрудничества, и как синтетическое свойство или качество, представляющее собой совокупность конкретных проявлений культуры представителей различных государств.

Таким образом, получая осмысление в педагогической системе координат, межкультурное взаимодействие репрезентируется как понятие, теоретическая проблема и фрагмент социальной действительности [9].

Однако стоит заметить, все приведенные выше исследования касались рассмотрения межкультурного взаимодействия в ракурсе формирования готовности к нему у российских учащихся через приобретение опыта межкультурного взаимодействия *в учебной деятельности путем изучения языка, посредством учебного материала*, с применением разных подходов, ключевым из которых выдвигается исследователями практико-ориентированный подход.

Наше исследование нацелено на реальный процесс взаимодействия российских и иностранных студентов, оказавшихся в одном образовательном пространстве российского вуза, что обусловлено современной действительностью, пронизанной процессами нивелирования границ, и необходимостью уметь функционировать в многообразии переплетающихся культур.

Расставляя акценты исследования в соответствии с педагогическим видением, мы определяем межкультурное взаимодействие как процесс объективной реальности поликультурного мира, в который, преследуя свои цели, вовлекаются представители разных культур. В нашем случае – это российские и иностранные студенты. И те, и другие, ставя перед собой цель получить профессиональное образование, оказываются в высшей школе, тем самым независимо от субъективных желаний тех и других вынуждены опосредованно или непосредственно взаимодействовать друг с другом. С педагогической точки зрения в этой ситуации возникает необходимость организовать между ними специальную деятельность, направленную на развитие личности как российских, так и иностранных студентов.

Таким образом, в нашем исследовании межкультурное взаимодействие, с одной стороны, определяется как процесс объективной реальности, в который в силу сложившихся обстоятельств оказываются вовлечены представители разных культур, с другой стороны, в педагогическом видении – это специально организованная силами педагогов, сотрудников соответствующих ведомств деятельность, направленная на формирование ресурсов личностного и профессионального развития российских и иностранных студентов в условиях совместного обучения.

Стоит отметить, наличие работ китайских исследователей на русском языке, касающихся проблем межкультурного характера в отношении иностранных студентов в образовательном процессе российского

вуза. (Вэй Син, 2003, Сюй Чаожан, 2016). В их понимании межкультурное взаимодействие является основой адаптации иностранных студентов к новым условиям обучения. «Межкультурное взаимодействие обеспечивает качественно новое образовательное пространство, в условиях которого осуществляется преобразовательная деятельность личности по совершенствованию межличностных отношений между представителями разных культур» [4]. Сюй Чаожан, опираясь на социально-философскую методологию (А. П. Бандурин, И. В. Мухин, С. В. Фральцев), рассматривает межкультурное взаимодействие в контексте существования социальной реальности, где происходит соприкосновение, влияние, воздействие субъектов, принадлежащих к разным культурам, при этом должно появляться стремление понять механизмы восприятия, познания, мышления и систему ценностей и интегрировать полученный культурный опыт в собственную культурную систему [13].

Таким образом, можно заметить, что межкультурное взаимодействие как феномен педагогической действительности подразумевает изучение его *этапов, моделирование пространства*, в котором оно будет непосредственно реализовываться и *создание педагогических условий* как комплекса возможностей образовательной и материально-пространственной среды.

Необходимость изучения специфики этапов межкультурного взаимодействия обусловлена его соотношением с процессом как таковым, при котором происходит смена состояний и подразумевается, что интервалы между ними будут являться периодами качественных изменений его участников.

Реализацией процесса межкультурного взаимодействия может стать воспитательное пространство как сложно структурированное явление, компонентами которого могут стать пространство реального, виртуального мира, пространство макро и микросоциумов, информационно-знаковое пространство, кадровый потенциал и материально-техническая инфраструктура [1].

К педагогическим условиям эффективной реализации межкультурного взаимодействия между российскими и иностранными студентами можно отнести три типа: организационно-педагогические, дидактические и психолого-педагогические условия. Организационно-педагогические, как правило, соотносятся с внешними параметрами педагогического процесса; дидактические условия, касаются основных аспектов преподавания; психолого-педагогические условия, связаны с воздей-

ствиями на личностную сферу участников педагогического процесса и как следствие – качественными изменениями данной сферы.

Разграничение этапов межкультурного взаимодействия, вопросы построения воспитательного пространства с учетом наличия представителей других культур и создание педагогических условий для реализации межкультурного взаимодействия российских и китайских студентов станут предметом наших последующих исследований.

Библиографический список

1. Баранова Н. А. Особенности воспитательного пространства современно-го вуза // Вопросы воспитания. 2012. № 2 (11). С. 150–159.
2. Блинов Л. В., Карпенко В. Л. Межкультурное взаимодействие – концепт социальной компетентности личности: монография. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2016.
3. Быстрой Е. Б., Кутенева И. Е. Проблемы подготовки к межкультурному взаимодействию // Сборник научных статей по материалам XVI Межд. науч.-практ. конференции «Вопросы филологии и переводоведения: направления и тенденции современных исследований». Чебоксары: Чувашский гос. пед. ун-т, 2019. С. 134–138
4. Вэй Син Адаптация китайских студентов к межкультурному общению в образовательном процессе российского вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2003.
5. Готлиб Р. А. Языковое образование в системе межкультурного взаимодействия: социально-управленческий подход: автореф. дис. ... д-ра соц. наук. М., 2017.
6. Диалог и коммуникация – философские проблемы: Материалы «круглого стола» / В. С. Библер, А. А. Брудный, Т. П. Григорьева, А. П. Огурцов, Б. А. Параконский, Е. Ф. Тарасов // Вопросы психологии, 1989. № 7. С. 3–28.
7. Лаврентьева З. И. Интеллектуализация профессионального социально-педагогического образования // Социальная педагогика. 2018. № 4. С. 97–104.
8. Леонтьев Д. А. Неклассический вектор в современной психологии // Постнеклассическая психология. Социальный конструктивизм и нарративный подход. 2005. № 1(2). С. 51–57
9. Мажар Е. Н. Практико-ориентированный подход в профессиональной подготовке студентов-лингвистов к межкультурному взаимодействию автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2018.
10. Новикова И. А. Воспитание культуры межнационального общения старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2006.
11. Кононенко Б. И. Большой толковый словарь по культурологии. М.: Вече: АСТ, 2003.
12. Король О. Ф. Межкультурное взаимодействие: к определению понятия // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55–2. С. 349–355

13. Огурцов А. П. История культурологии: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / под ред. д-ра филос. наук, проф. А. П. Огурцова. М.: Гардарики, 2006.

14. Сюй Чаожань Межкультурное взаимодействие как основа адаптации иностранных студентов к обучению в российском вузе // Сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы современных педагогических исследований» (Санкт-Петербург, 20–23 апреля, 2016 г.). Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2016. С. 162–165.

15. Чипинова Н. Ф. Формирование культуры межнационального общения у студентов педагогического вуза в процессе профессиональной подготовки автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2004.

16. Филипченко С. Н., Матвеева А. А. Особенности воспитания культуры межнациональных отношений иностранных студентов университета // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 27. № 4. С. 496–502.

УДК 37.012

Тимербулатова Эльвира Салаватовна

Старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

ПРОЕКТИВНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ В ИЗУЧЕНИИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЖЕНЩИН-МАТЕРЕЙ

В статье дается обоснование использования проективной методологии при изучении ценностно-смысловой сферы личности женщин-матерей. Использование проективных техник с элементами арт-терапевтического процесса позволили сделать выводы об актуальных ценностях и ценностном отношении, а также об удовлетворенности жизнью у женщин-матерей.

Ключевые слова: методы исследования, проективные методы, арт-терапия, материнство, ценности, коррекция.

Timerbulatova Elvira Salavatovna

Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanitarian and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

PROJECTIVE METHODOLOGY IN STUDYING THE VALUE AND SENSE SPHERE OF WOMEN MOTHERS

The article provides a rationale for the use of projective methodology in the study of the value-semantic sphere of the personality of women-mothers. The use

of projective techniques with elements of an art-therapeutic process made it possible to draw conclusions about current values and value attitudes, as well as about life satisfaction among women mothers.

Keywords: research methods, projective methods, art therapy, motherhood, values, correction.

Актуальность. В современной практической психологии наблюдается рост и развитие как диагностических, так и терапевтических методов, основанных на проективной методологии. Однако при попытке дифференцировать арт-терапию и традиционную проективную психодиагностику мнения авторов разнятся. Так, Иванова Е. В. считает, что они значительно отличаются целями, задачами, процессом проведения работы и полученным результатом, а значит, эти понятия должны быть разделены. Копытин А. И. вводит термин «арт-терапевтическая психодиагностика» и описывает медицинскую, психодинамическую и биопсихосоциальную модели, признавая оценку и диагностику значимой частью арт-терапевтического процесса. Мы присоединяемся к мнению А. И. Копытина и вслед за ним также считаем правомерным для использования комплексного подхода при оценке личности, учитывая, что работа с самостоятельным структурированием художественного материала показательна как для специалиста, так и терапевтична для клиента.

В процессе изучения особенностей социально-педагогического сопровождения материнства женщин, ориентированных и не ориентированных на высокие профессиональные достижения, мы предположили, что проективная методология дает ряд преимуществ: проективные и арт-методы облегчают установление сотрудничества, позволяют дать характеристику специфики ценностно-смысловую сферу женщин-матерей, осуществить поиск ресурса для дальнейшего сопровождения.

Цель статьи: является обоснование возможностей использования проективной методологии при работе с содержанием ценностно-смысловой сферы женщин-матерей.

В настоящее время в научной литературе существует большое количество психодиагностик для изучения ценностей и ценностных ориентаций личности как содержания ценностно-смысловой сферы человека. К ним относятся «Опросник выявления ценностных ориентаций личности» (Б. Шледер), «Направленность личности или «Ориентировочная анкета»» (В. Смекайл, М. Кучер), «Изучение ценности. ASV» (Allport), «Исследование ценности. RVS» (Rokeach), «Таблица исследования цели

и типов ценности. GМVI» (Braithwaite, Law), «Ценностная ориентация VO» (Klukhon, Strodbeck) и мн. др.

Однако в современных исследованиях материнской сферы отмечается недостаточность методологической базы, отсутствие методик изучения материнской сферы личности женщин. В наибольшей степени оно развито сейчас в перинатальной психологии в работах О. В. Баженовой, Л. Л. Баз, Г. И. Брехмана, И. В. Добрякова, Г. Г. Филипповой и др. Большинство исследователей продолжают научную традицию, заложенную Г. Г. Филипповой, активно используют разработанный ею методический инструментарий – диагностические методы исследования материнской сферы и специфики ее формирования в онтогенезе (опросник «Онтогенез материнства», рисуночные методы «Я – растение», «Я и мой ребенок» и др.). Особенностью данных методов является их ориентация на диагностику состояния материнской сферы в перинатальный период.

Методология и методы исследования: В своем пилотажном исследовании мы намеренно использовали преимущественно методики, основанные на проективной методологии, включая в комплекс вербальные и невербальные методы, выявляющие элементы сознания и бессознательной сферы. В современной психодиагностике общеизвестно, что структурированное задание способствует проявлению феноменов «эффекта фасада», «установки на ответ», «социальной желательности» и т. д. Творческий процесс не является строго структурированным, что дает возможность спонтанного самопроявления в ситуации индивидуальной безоценочной коммуникации. Общие принципы проективной методологии, согласно Л. Абту, таковы: 1) чем больше социальная ценность объекта, тем больше вероятность, что он будет выбран среди альтернативных перцептивных объектов, зафиксирован как тенденция перцептивной реакции и станет перцептивно акцентированным; 2) чем больше индивид нуждается в каком-либо социальном объекте, тем вероятнее он обозначит его в своем выборе.

Результаты исследования: На этапе установления психологического контакта в пилотажном исследовании применялась арт-терапевтическая рисуночная методика «Мир женщины». Была предложена следующая инструкция: «Пожалуйста, изобразите, используя любые художественные средства, мир женщины таким, каким вы представляете его в настоящий момент своей жизни. Какие образы, желания, ассоциации возникают у вас, когда вы думаете о мире женщины или воображаете его?». Индикаторами ценностей и ценностного отношения стали темы рисунков, описанные респондентками («Я», «работа», «дом, семья»,

«ребенок»); экспрессивность рисунка (высокая, средняя, низкая), выраженная в яркости, цветовой гамме, технике рисунка; размер фигуры «Я» (уменьшенный, средний, увеличенный, отсутствует); формат рисунка (стандартный, увеличенный).

Модифицированный вариант «Незаконченные предложения» основан на методике Сакса и Леви и включал в себя измерение 10 параметров: «отношение к себе», «жизненные цели», «отношение к матери», «гендерные установки», «отношение к ребенку», «отношение к профессиональным достижениям», «отношение к реализации собственного потенциала (удовлетворенность жизнью)», «отношение к семье», «отношение к материнству», «страхи, опасения». В нашем исследовании изучались как характер отношения (в границах «положительное – нейтральное – отрицательное»), так и модальность характера отношений (уровень «высокий – средний – низкий»).

Метод «Семантический дифференциал» как проективный метод индексирования значения с помощью антонимичных прилагательных, позволяет шкалировать любое понятие в поле амбивалентных полюсов. Согласно Ч. Осгуду, в ответ на стимульное слово у респондента возникает реакция, имеющая сходство с поведенческой, но более слабая и в данный момент не проявляющаяся в поведении. В нашем исследовании метод семантического дифференциала позволил выяснить смысловое значение для респонденток понятий «мать», «ребенок», «материнство», «профессиональный успех», «работа», «я». Данный комплекс позволяет охарактеризовать эмоциональный и смысловой аспекты ценностно-смысловой сферы личности.

Заключение. Мы соотнесли психодиагностический ресурс используемых методов с особенностью структуры ценностных ориентаций, которые состоят из эмоционального, когнитивного и поведенческого компонента. Рисуночная методика «Мир женщины» помогает получить многомерную характеристику преимущественно эмоциональной составляющей, модифицированная методика «Незаконченные предложения» характеризует когнитивную компоненту, методика «Семантический дифференциал» описывает поведенческую составляющую.

Таким образом, использование проективных техник с элементами арт-терапевтического процесса позволили сделать выводы об актуальных ценностях и ценностном отношении, а также об удовлетворенности жизнью у женщин-матерей.

Исследование выполнено при поддержке РФФИ.

Проект 18-013-01053.

Библиографический список

1. Копытин А. И. Арт-терапевтическая среда с точки зрения клинического, социального и экологического подходов // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2016. – N 1(36) [Электронный ресурс]. URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 12.11.2020)
2. Беллак Л., Абт Л. Э., Оллпорт Г. У. и др. Проективная психология. – М., 2000. – 528 с.
3. Яницкий М. С., Серый А. В. Основные методологические подходы к изучению ценностно-смысловой сферы личности // Вестник КемГУКИ. 2012. № 19. С. 82–97

УДК 373.5 + 37.062 + 316.6 + 159.922.7

Тонкаева Мария Андреевна

Аспирант кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

**БУЛЛИНГ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ
КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА**

В подростковом возрасте на данный момент остро стоит такая социально значимая проблема, как буллинг. Актуальность исследования проблемы детской жестокости определяется тем, что в последнее десятилетие наблюдается рост насилия среди несовершеннолетних в школе, что вызывает серьезную озабоченность у психологов, педагогов, врачей. За последние 10 лет вырос интерес к проблеме буллинга, но на данный момент в России данная проблема изучена недостаточно, это связано с тем, что долгое время о ней не принято было говорить. Вследствие чего на сегодняшний день Россия находится в пятерке стран по высоким показателям буллинга вреди подростков. На данный момент почти 80 % знаний о буллинге получены из-за рубежа. Пострадавшие дети не только страдают от физической агрессии, но и получают психологическую травму, которая влияет на самооценку ребенка и может оказывать длительное воздействие на социальную адаптацию ребенка.

Ключевые слова: воспитание, подростки, буллинг, социальное развитие, образовательная организация.

Tonkaeva Maria Andreevna

Post-graduate student of the Department of Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

BULLING IN TEENAGERS AGE AS A SOCIAL PROBLEM

In adolescence, now there is such a socially significant problem as bullying. The relevance of researching the problem of children cruelty is determined by the fact that in the last decade there has been an increase in violence among minors at school, which is a serious concern of psychologists, teachers, and doctors. Over the past 10 years, interest in the problem of bullying has grown, but now in Russia this problem has not been studied enough, this is because for a long time it was not customary to talk about it. As a result, today Russia is in the top five countries for high rates of bullying harm to adolescents. Now, almost 80 % of the knowledge about bullying is obtained from abroad. Affected children not only suffer from physical aggression, but also receive psychological trauma that affects the child's self-esteem and can have a lasting impact on the child's social adaptation.

Keywords: education, adolescents, bullying, social development, educational organization.

В подростковом возрасте на данный момент остро стоит такая социально значимая проблема, как буллинг, т. е. целенаправленное регулярно повторяющееся агрессивное поведение, основанное на неравенстве социальной власти или физической силы, спрятанное от общественности. Актуальность исследования буллинга в подростковой среде как социальной проблемы определяется тем, что современное российское общество не разработало устойчивой реакции на участвовавшие в нашей стране случаи травли среди подростков.

Целью данной статьи является обобщение зарубежного опыта, позволившего, в том числе и законодательно, определить отношение общества и государства к буллингу как социальному явлению.

Проблема травли и насилия известна уже давно и исследуется в обширных областях научного знания, таких как: психология, социология, педагогика, медицина, философия и др. С 1905 года в печати начали появляться первые работы, посвященные теме насилия и травли. Д. Олверс, Е. Роланд, П. П. Хайнеманн, А. Пикас – скандинавские ученые, которые впервые серьезно обратили внимание и провели исследования по данной проблеме [18].

В начале 90-х годов XX века впервые термин «буллинг» был введен английским журналистом Эндрю Адамсом. По его мнению, буллинг отличается от размолвки, ссоры или драки тем, что это процесс целенаправленного и продолжительного насилия над человеком или группой людей. Участники такого процесса не могут защищаться и часто не по своей воле взаимодействуют в одной социальной группе.

После чего этой проблемой заинтересовались ученые из Великобритании, такие как: Д. Лээн, В. Ортоа и др. [17].

Затем проблема стала интересовать многие страны, большое внимание буллингу стало уделяться за рубежом, вследствие этого было создано множество эффективных программ предотвращения буллинга, которые хорошо себя зарекомендовали.

Буллинг обеспечивает воздействие на характерные признаки взаимодействия людей в группе и на ее структуру. Существует связь между структурой группы и насилием, она проявляется в том, что каждый подросток в классе знает, кто сильнее, а кто слабее, поэтому ему приходится отступать перед сильным, и ожидает, что более слабый отступит перед ним.

В книге «Психология поведения жертвы» И. Г. Малкина-Пых говорит, о том, что в любой группе должно быть здоровое ядро, которым должны заниматься, дабы развивать воспитательные отношения у учеников, которые не должны быть предоставлены сами себе. Если в группе нет такого ядра, то в нем господствует апатия, травля слабого и жестокость, что связано с тем, что для каждого подростка важно добиться только своей цели, и в большинстве случаев они добиваются ее за счет других [6, с. 263–265].

В. Р. Петросянц в своей статье «Проблема буллинга в современной образовательной среде» уделяет большое внимание характеристикам участников буллинга, по итогу своего исследования он выделил такие показатели как: самоотношение; коммуникативные навыки; враждебность-агрессивность; социометрический статус; аффективные переживания; социальная поддержка; проведение в конфликтной ситуации [7, с. 152].

Школьный буллинг в подростковой среде можно рассматривать, как феномен антисоциального поведения, который обладает отрицательными последствиями для всех членов этого процесса. Регулярная травля в образовательном учреждении представляет важную проблему, которая оказывает влияние на становление личности подростка.

О. А. Гребенникова в одной из своих статей говорит, о том, что термин «школьная травля» обозначает совокупность психологических, педагогических и социальных проблем. Небенок не может самостоятельно защищаться из-за несоответствия силы и власти, и нуждается в помощи со стороны [5, с. 2].

Школьный буллинг может послужить причиной асоциального поведения. М. С. Прудникова отмечает, что процесс травли проявляется не только физически (побои, удары, избиение, вымогательство и др.), но и психологически (слухи, унижения, сплетни и др.) [8, с. 89]. Мно-

гие исследователи (А. Б. Кирюхина, О. А. Гребенникова, М. И. Добролюбова и др.) в своих выступлениях отмечают, что психологический буллинг может оказать более негативное влияние на подростка, чем физический [4].

В других странах имеются примеры практик устранения школьного буллинга, которые завершились успехом. К примеру, в 1990-х годах в Швеции и Норвегии были созданы законы, которые запрещали издевательство и травлю в общеобразовательных учреждениях. В Швеции и Норвегии принято не бороться и пресекать, а создавать и поддерживать. Поэтому задача всех взрослых заключается в том, чтобы сохранить дружелюбную и здоровую атмосферу в классе, на улице и во всей стране, а о том, как карать оступившихся, думают в последний момент. В борьбе с издевательством и травлей Норвежское правительство приняло манифест, в котором призывает заинтересованные стороны объединить усилия. С 2006 года в Швеции действует особая должность омбудсмен – специалист, который помогает школам предотвращать случаи буллинга и заботиться о том, чтобы достоинство каждого ученика было под защитой. Так же была создана специальная Школьная инспекция, которая занимается постоянным мониторингом ситуации с буллингом в школах страны.

Так же программа по устранению насилия была разработана в Финляндии, при создании которой были учтены и включены три компонента: предупреждение, рассмотрение конкретных случаев и контроль изменений. Главная мысль этой программы заключается в том, чтобы учителя школ прошли обучение, которое направлено на изучение и применение эффективных навыков и способов предотвращения буллинга, что поможет улучшить социально-психологический климат, как в классе, так и во всей школе. Важной частью является то, чтобы детям давали право высказываться, а по итогу и учитывать их мнение. В этой программе можно выделить следующие рекомендации: вместо поучительных монологов разбор ситуации; при поступлении на работу и для всех сотрудников обучение методам эффективного решения ситуаций.

В Японии проблема буллинга признана на государственном уровне, в следствие чего в 2013 году вступил в силу «Закон о развитии мер предотвращения издевательств». Суть данного закона заключается в том, что, каждая школа обязана самостоятельно выработать основы школьной политики по предотвращению издевательств, создать некую внутреннюю общественную структуру, которая занималась бы вопросами травли, и принимать всевозможные меры по выявлению случаев бул-

линга и их профилактики. В Министерстве образования Японии был создан Совет по борьбе с буллингом, важен тот факт, что его деятельность в основном направлена на взрослых. От педагогов требуется максимально внимательное отношение к каждому обращению, от школьных психологов – забота о психологическом, эмоциональном состоянии школьников, от родителей (опекунов, попечителей) – тесное сотрудничество с государственной системой.

Благодаря исследованиям ученых из США таких как: Е. Роланд, П. П. Хайнеманн, А. Пикас, Д. Лэен, В. Ортоа, была основана база ресурсов, в которую входит сайт с информацией для родителей, детей и учителей по предотвращению травли и насилия в образовательном учреждении. Э. Менезини, К. Салмивалли – ученые из Америки, которые являются создателями компании «Convivencia sin violencia» [16]. Цель этой компании заключается в том, чтобы привлечь внимание к проблеме издевательства и травли в школе и содействовать дружественному социальному взаимодействию, что в будущем может начать способствовать мирному разрешению конфликтов, а также развить способность преодолевать трудности и воспитать самоконтроль [9, с. 190].

Организация экономического сотрудничества и развития в 2018 г. провела исследования, в результате выявила, что в среднем частота распространенности буллинга в общеобразовательных учреждениях Европы и Северной Америки составляет около 11 %. По их данным Россия по данной проблеме находится на 3 месте, показатель распространенности, которой составляет 18 %. Из чего они сделали вывод, что каждый пятый ученик образовательного учреждения в России регулярно сталкивается с проявлениями насилия и издевательства в свой адрес. Для сравнения они приводят пример Швеции, которая стала первой страной в мире, в которой в начале XX века принят закон о защите детей, который полностью запретил любое физическое и психологическое насилие над детьми, благодаря этому закону в их стране всего 4 % детей подвергаются буллингу [8, с. 371].

В соответствии с распоряжением Правительства Российской Федерации от 22 марта 2017 года № 520-р «Об утверждении Концепции развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период до 2020 года» в России выросли требования к контролю к таким антиобщественным действиям, как: преследование, издевательство над ребенком со стороны сверстников, распространение порочащей информации в социальных сетях, так же размещение в сети Интернет видеороликов, в которых присутствуют сцены избиений,

пытков и других насильственных действия в отношении несовершеннолетних. Профилактика насилия в школьной среде уже давно является предметом законодательных процедур в других странах. Оценка этого опыта является важной частью и для российской науки, особенно это связано с предотвращением и управлением неблагоприятных явлениями и проблемами.

Согласно данным Генеральной прокуратуры Российской Федерации Порталу правовой статистики в 2018 году было зафиксировано, что 24 % подростков подвержены буллингу и являются жертвами, так же по статистики 26 % подростков являются агрессорами. Проведя анализ статистических данных, полученных за последние пять лет, можно сделать вывод, что с каждым годом число подростков, находящихся в ситуации буллинга растет, так на пример, в 2016 году только 17 % подростков были жертвами буллинга и 19 % являлись агрессорами.

Благодаря СМИ общество считает, что проблемы, связанные с насилием, проявляются редко и обходятся единичными случаями, в которых участвуют в основном граждане, которых характеризуют, как социально-неблагополучных. Мы считаем, что это далеко не так, насилие может проявляться в различных категориях граждан и слоях общества, независимо от религиозных, культурных, этнических, демографических, материальных и социальных аспектов.

Сейчас в большинстве школ России можно отметить грубость в отношении к сверстникам, педагогам, демонстративное подавление личности учителя, драки, алкоголизм, изнасилование и др. Мы считаем, что всплеск буллинга в наше время связан с тем, что современные подростки в большей степени владеют информационными технологиями, при этом не обладают элементарной правовой культурой, при этом они не в полной мере осознают результаты своих поступков.

Буллинг является явлением массовым. Три года назад зарубежными учеными были собраны статистические данные, по итогам которых был сделан вывод, что школьному буллингу подвергается почти 50 % учеников в подростковом возрасте, но данный процесс происходит с разной степенью активности. Были даже случаи фатального исхода из-за систематической травли со стороны одноклассников.

Проанализировав зарубежную литературы, мы можем сделать вывод, что буллинг исследуется, прежде всего, как социальная проблема. Зарубежные исследователи изучают частоту проявления буллинга в детской и подростковой среде, ее распространенность среди отдельных социальных групп детства и отслеживают динамику содержания травли.

Все это делается для того, чтобы убедить общественность и государственные структуры в необходимости быстрее и эффективнее реагировать на буллинг, как на отрицательное социальное явление. Как показывает опыт многих зарубежных стран, государства принимают нормативно-правовые акты, позволяющие не только осуждать данное социальное явление, но и разрабатывать государственные программы предупреждения и коррекции жестокости и насилия в подростковой среде.

Достижения зарубежных специалистов могут быть использованы в нашей стране, чтобы изменить общественное мнение о важности изучения проблем буллинга в подростковой среде и доказательстве необходимости реакции на буллинг на государственном уровне.

Библиографический список

1. Буллинг в школе: причины, последствия, помощь / Н. В. Ктотова. Минск: Красико-Принт, 2015.
2. Беляева Н. Н. Отношение подростков к буллингу и особенности буллинг-структуры школьного класса // Альманах мировой науки. 2017. № 2–2 (17). С. 79–82.
3. Волкова Е. Н., Цветкова Л. А., Волкова И. В. Методологические основания для разработки программ профилактики подросткового буллинга // Сибирский психологический журнал. 2019. № 74. С. 88–100.
4. Гребенникова О. А., Добролюбова М.И. Буллинг в образовательной среде как угроза здоровью школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № 59. С. 1–6.
5. Гребенкин Е. В. Профилактика агрессии и насилия в школе. Ростов н/Д.: Феникс, 2006.
6. Малкина-Пых И. Г. Психология поведения жертвы. М.: ЭКСМО, 2006.
7. Петросянц В. Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 6. С.151–154.
8. Прудникова М. С. Психолого-педагогические детерминанты безопасного поведения детей в образовательной среде // Актуальные проблемы психологического знания. 2010. № 1. С. 87–92.
9. Усанова И. И., Филатова О. В. Технологии комплексного сопровождения детей. Волгоград: Учитель, 2014.
10. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стереотип. М.: «Академия», 2004.
11. Шаранович Ю. В. Буллинг в подростковой среде как социально-педагогическая проблема // Международная научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. 2019. С. 299–300.
12. Шипицына Л. М., Казакова Е. И., Жданова М. А. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребёнка: пособие для учителя-дефектолога. М.: ВЛАДОС, 2003.

13. Ясюкова Л. А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. СПб.: Речь, 2013.
14. Цымбаленко Н. Буллинг. Как остановить травлю ребенка, Санкт-Петербург: Питер, 2019.
15. Durrant Joan E. Attitudes towards physical punishment in Sweden // *Children's Rights: Progress and Perspectives: Essays from the International Journal of Children's Rights.* / Freeman, Michael (ed). – Martinus Nijhoff Publishers, 2011.
16. Menesini E., Salmivalli C. Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions // *Psychology, Health & Medicine*, 2017. V. 22. P. 240–253.
17. Zych I., Ortega R., Del Rey R. Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going // *Aggression and Violent Behavior*, 2015. V. 24. P. 188–198.
18. Zych I., Ortega R., Del Rey R. Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention // *Aggression and Violent Behavior*, 2015. V. 23. – P. 1–21.

РАЗДЕЛ 7. СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ ВОСПИТАНИЯ

УДК 351.858

Афанасьева Юлия Юрьевна

Педагог дополнительного образования муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования города Новосибирска «Центр дополнительного образования «Алые паруса», Новосибирск, Россия

Шестакова Наталья Владимировна

Заместитель директора по методической и профильной работе муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования города Новосибирска «Центр дополнительного образования «Алые паруса», магистрант 2 курса, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СРЕДСТВАМИ РУССКОЙ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье поднимается проблема актуализации воспитания на принципах русской традиционной культуры для современного поколения родителей и учащихся в рамках Школы русской традиционной культуры «Терем» МБУДО ЦДО «Алые паруса» (далее – ШРТК «Терем») через использование воспитательного потенциала современных образовательных технологий. Цель статьи – выявить и обосновать эффективность современных образовательных технологий и технологического подхода в целом в организации воспитательного процесса средствами русской традиционной культуры. Методология. Исследование проводилось на основе моделирования воспитательного процесса с использованием современных образовательных технологий. В ходе исследования была разработана и апробирована авторская модель воспитательной деятельности «Воспитание добродетелей как базовая основа для нравственного становления растущей личности», технологии цифровизации этнографического материала и создания открытой этнокультурной коммуникативно-образовательной среды взаимодействия педагогов, родителей и учащихся. Разработанная модель воспитательного процесса с использованием современных образовательных технологий реализована в рамках организации работы ШРТК «Терем». В данной статье представлено научно-теоретическое и методическое обоснование актуализации воспитания на принципах русской традиционной культуры для современного поколения родителей и учащихся и описаны результаты данной работы в рамках ШРТК «Терем». Результатами реализации модели организации воспитательного процесса с использованием современных образовательных технологий стало повышение востребованности в среде современного поколения родителей

и учащихся занятий по русской традиционной культуре, формирование общины ШРТК «Терем» с высоким уровнем неформального общения и разработка методического кейса программ ШРТК «Терем», отмеченного дипломом II степени III Всероссийского конкурса работников образовательных учреждений «Воспитать человека» в номинации «На благо Отечества» (2013) и дипломом III степени Всероссийского конкурса программно-методических разработок «Панорама методических кейсов дополнительного образования художественной и социально-педагогической направленности» (2020). В заключении делается вывод о том, что реализация воспитательного процесса с использованием современных образовательных технологий за счет использования технологического подхода способствует повышению востребованности в среде современного поколения родителей и учащихся занятий по русской традиционной культуре.

Ключевые слова: модель воспитательной деятельности, русская традиционная культура, воспитание добродетелей, воспитательный процесс, этнокультурная коммуникативно-образовательная среда, современные образовательные технологии, онлайн-технологии.

Afanasieva Julia Jurievna

Supplementary education teacher, Center out-of-school education settings

«Alie parusa», Novosibirsk, Russia

Shestakova Natalia Vladimirovna

Deputy director in teaching and research, Center out-of-school education settings

«Alie parusa», second year postgraduate student,

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

MODERN APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS based on the principles of RUSSIAN TRADITIONAL CULTURE

The article reveals the problem of organization of the educational process based on the principles of Russian traditional culture for the modern generation of parents and children's. The main idea of the article is demonstrate educational potential of modern educational technologies for the educational process based on the principles of Russian traditional culture. In this article considers work experience of the School of the Russian traditional culture «Terem». The author points out that purpose of research to identify and justify the effectiveness of modern educational technologies and technological approach in the organization of the educational process based on the principles of Russian traditional culture. In this article, the results of research were conducting based on. In the course of the research, the author's model of educational activity was developed and tested. The author summarizes the results of using technologies for digitizing ethnographic material and creating an open ethno-cultural communication and educational environment for interaction between teachers,

parents and children`s. The following conclusions are drawn that the implementation of the educational process using modern educational technologies through the use of a technological approach contributes to increasing the demand for classes on Russian traditional culture among the modern generation of parents and children`s.

Keywords: model of educational activity, Russian traditional culture, education of virtues, educational process, ethno-cultural communication and educational environment, modern educational technologies, online technologies.

Моделирование воспитательного процесса с использованием современных образовательных технологий стало ответом на запрос родителей на комплексное освоение русской традиционной культуры, необходимость активного вовлечения современного ребенка в процесс освоение русской традиционной культуры.

При разработке представленной модели мы опирались на требования современного законодательства в сфере образования и воспитания с учетом культурного кода нашего богатого на традиции региона – той совокупности понятий, которые вбирает в себя русская традиционная культура.

Нами осмыслены в практике постулаты «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» позиционирующей развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины.

Основополагающий государственный документ «Национальная доктрина образования в Российской Федерации» отмечает важность «духовного возрождения России, развития человеческой индивидуальности, включая социально-культурную и творческую стороны личности» [5].

О необходимости сохранения традиционной культуры и использования ее воспитательного потенциала в педагогических целях говорил президент В. В. Путин на заседании Государственного совета «О государственной поддержке традиционной народной культуры в России» [2].

По нашему мнению, в основании системы духовно-нравственного воспитания детей следует расположить воспитательный потенциал традиционной отечественной культуры, творческое использование которого позволяет современному педагогу освоить огромный багаж знаний и опыта народной педагогической мудрости и применить его в условиях конкретного региона и конкретной образовательной организации.

По мнению основоположника научной российской педагогики К. Д. Ушинского, для достижения успехов в воспитании необходимо опираться на систему, созданную самим народом, в которой учитываются природные наклонности человека, своеобразие национального характера, сложившегося под влиянием среды и обстоятельств [7, с. 380–387].

На наш взгляд современных детей нужно не просто приобщать к традиционной культуре и традиционным ценностям, но изначально, в процессе воспитания, прививать нравственные устои и модели жизнедеятельности на принципах народной педагогики, что позволит сформировать личность ребёнка как носителя базовых национальных ценностей, способного взять ответственность за своё будущее и будущее своей страны. Как справедливо отмечает новосибирский педагог-исследователь Н. А. Тарасевич: «...Если мы сопоставим потребности растущего и развивающегося организма (в движении, радости, красоте, эстетических переживаниях, социальных контактов, новизне, психологической защищенности, вооруженности знаниями, навыками и умениями и т. д.) ... с традиционным этнокультурным пространством любого народа, которое включает в себя народную педагогику, декоративно-прикладное искусство, музыкально-песенную, духовно-нравственную и речевую культуру, то убедимся, что традиционная культура является оптимальной средой детства» [4, с. 5].

Сохранение и развитие культуры каждого этноса актуально для многонациональной России, потому что в современном обществе именно этнос способен обеспечить успешную адаптацию ребенка к условиям интенсивных перемен во всем укладе его жизни.

Таким образом, основными ценностями, закладываемыми при моделировании воспитательного процесса в ШРТК «Терем», являются повышение уважения детей друг к другу, к семье и родителям, старшим поколениям, а также подготовка личности к семейной и общественной жизни, трудовой деятельности.

В ходе моделирования воспитательного процесса мы опираемся на локальные акты МБУДО ЦДО «Алые паруса», позволяющие наиболее полно отразить сущность дополнительного образования, например, Положение о порядке реализации дополнительных общеобразовательных программ ЦДО «Алые паруса», в том числе описывает технологические и нормативные моменты использования дистанционных образовательных технологий и электронного обучения, что позволило нам достаточно безболезненно продолжить образовательный процесс в формате дистанционного обучения в рамках ситуации с пандемией. Данное

положение опирается на требования Федерального закона № 273 «Об образовании в Российской Федерации», приказа Министерства просвещения № 196, СанПиН 2014 года и другие нормативные акты, в том числе рекомендательного характера.

Для того, чтобы сделать ценности русской традиционной культуры актуальными современному ребенку и родителю, сегодня необходима глубокая и обширная работа по изучению и, что немаловажно, по формированию мнения учащихся и целевого запроса родителей на выбор дополнительных общеразвивающих программ.

Именно поэтому в ЦДО «Алые паруса» большое внимание уделяется как внешним, так и внутренним маркетинговым исследованиям, которые ежегодно актуализируют запросы и удовлетворенность предоставляемыми дополнительными образовательными услугами учащихся и родителей ШРТК «Терем». Для нас это направление еще более актуально с позиции вовлечения в воспитательный процесс, организуемый в рамках программ семей наших учащихся.

Сегодня перед педагогами-практиками стоит чрезвычайно сложная задача – сформировать у ребенка нравственно-этический иммунитет. Духовно-зрелая личность, обладающая устойчивыми художественно-нравственными ценностями и представлениями, умеющая понимать и воспринимать подлинную художественную ценность различных предметов и явлений может быть воспитана только на лучших аутентичных образцах национальной традиционной культуры.

Современные концепции развития личности ребенка, а также региональные подходы к образовательному процессу в образовательных учреждениях предполагают включение народной культуры в процесс развития ребенка. Представляемая нами Новосибирская область богата на аутентичные пространства народной культуры, так, старожитейское русское поселение Куйбышевского района – село Балман, ставшее центром культурного взаимодействия семейских переселенцев и так называемых Обских остяков (аборигенов Сибири), имеет, по оценкам историков, более чем 230-летнюю историю. Однако на сегодняшний день аутентичный этнографический материал можно найти исключительно в специализированных каталогах в библиотеках, именно поэтому нами была проведена экспедиционная работа, по изучению быта старожиловческих поселений, в ходе которого был собран, записан и снят этнографический материал, с которым ребята знакомятся на занятиях ШРТК «Терем» в режиме офлайн и в режиме онлайн.

Востребованными у ребят оказались и онлайн-занятия, проводимые нами на платформе группы вКонтакте с улиц или на фоне внутреннего убранства домов старых деревень, когда ребята воочию и практически «вживую» знакомятся с традиционной архитектурой и культурой.

В работу с дошколятами были включены занятия по набойке на ткани в рамках реализуемого ШРТК «Терем» нового проекта по урало-сибирской росписи на современной одежде.

С самыми старшими ребятами создан проект мастерской «Чё Пошили», в ходе которого ребята продемонстрировали возможность использования традиционной домовой росписи в современном дизайне одежды. Ими были изготовлены свитшоты и расписаны узорами по мотивам этнографических образов.

Погружение в культуру региона на основе аутентичного этнографического материала очень важно для знакомства детей со своей корневой культурой. Занимаясь совместно с родителями мини-исследованиями в своей семье (по родословной, по записи примет) они становятся носителями культуры своего региона. И мы одновременно реализуем постулат того, что воспитание идет из семьи.

Основу процесса моделирования составляет также разработка программно-методического комплекса, ориентированного на содействие развитию культуры семейного воспитания детей на основе традиционных семейных духовно-нравственных ценностей: комплекс разноуровневых дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ и творческие объединения: «Теремок» для развития детей раннего возраста, «Терем» для детей 3–6 лет, «Кужалек» для детей от 7 до 18 лет, обеспечивающие преемственность реализуемых программ.

Воспитывать детей в национальных традициях – значит донести до их сознания, что они являются носителями и хранителями народной культуры.

Народное искусство синкретично по своему характеру. Отмечая это свойство, Т. Я. Шпикалова, известный этнопедагог, говорит о необходимости синтеза разных видов народного творчества в воспитании детей. Только в этом случае народная культура, этот уникальный источник возвышенного и прекрасного, оставит в душе ребенка глубокий след, вызовет устойчивый интерес и потребность в освоении традиций своего народа [1, с. 10].

Весь спектр представленных программ имеет общий структурный стержень, позволяющий не только моделировать, но и отслеживать результативность воспитательного и образовательного процесса: отличи-

тельной особенностью программ является то, что занятия проводятся по разным видам деятельности: декоративно-прикладное творчество, песенно-игровое творчество, обрядовое действо, традиционная кухня, народный танец, народный театр, народные инструменты.

Ребенок погружается в разные виды деятельности под руководством опытных педагогов. Материалы и жанры народного творчества органичны, возрастосообразны и интересны ребенку, который живо на них откликается. Приобщая к образам русской традиционной культуры через народнопоэтическое, декоративно-прикладное, хореографическое творчество мы пробуждаем генетическую память и исподволь, ненавязчиво и естественно (на бессознательном уровне) воспитываем любовь к Родине, формируем нравственно-этические представления о добре и зле, чести и долге, семье и другие присущие нашей культуре добродетели, что отражено в авторской воспитательной модели «Воспитание добродетелей как базовая основа для нравственного становления растущей личности» Ю. Ю. Афанасьевой, построенной на ведущих идеях этнопедагогике и отмеченная дипломом III степени Всероссийского конкурса педагогических работников «Воспитать человека».

Ключевой концептуальной основой данной модели является педагогическая идея К. Д. Ушинского: «...воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа» [7, с. 387].

Воспитание детей дошкольного и школьного возраста в системе творческих объединений ШРПК «Терем» МБУДО ЦДО «Алые паруса» основывается на формировании добродетелей, которые выполняют функцию ценностно-смыслового ориентира в их жизнедеятельности. Формирование добродетелей – это также целевой ориентир при определении содержания и организации процессов воспитания и образования. Добродетель – малоизученный научно-эмпирический термин, означающий «положительное нравственное свойство характера человека, определяемое его волей и поступками» [3].

Ведущим методом формирования добродетелей является метод эмоционально-содержательного погружения в русскую традиционную культуру.

Применение метода эмоционально-содержательного погружения обеспечивает продуктивное взаимодействие ребенка с традиционной русской культурой в трех важнейших отношениях:

- ребенок усваивает культурные ценности своего народа, являясь объектом культурного воздействия;
- ребенок функционирует в этнокультурной коммуникативно-образовательной среде как носитель и выразитель культурных ценностей;
- ребенок выступает в роли создателя культуры, будучи субъектом культурного творчества.

Для этого была создана особая *этнокультурная коммуникативно-образовательная среда*, которая способствует эмоционально-личностному приобщению учащихся к исторической памяти народа и активизации их собственной творческой деятельности.

Этнокультурная коммуникативно-образовательная среда включает три базовых компонента: предметно-пространственный (эстетика быта русского народа), компонент развивающе-игрового взаимодействия и компонент интеллектуально-творческого развития личности ребенка.

Критериями результативности этнокультурной коммуникативно-образовательной среды мы считаем:

Ценностные ориентации личности, которые отражают сформированность представлений о духовно-нравственных ценностях и образцах-идеалах русской традиционной культуры.

Интеллектуально-творческий потенциал включает:

- стремление к самостоятельному изучению традиционной русской культуры;
- знание основных традиционных праздников и обрядов;
- готовность к решению творческой задачи на основе знаний и умений, полученных в процессе освоения народно-поэтического, декоративно-прикладного, хореографического творчества, обрядового действия.

Культура поведения и культура быта на основе традиционных ценностей предполагает сформированность:

- навыков почтительного отношения к родителям и уважительного отношения ко взрослым, навыков доброжелательного отношения к сверстникам;
- трудолюбия и готовности прийти на помощь;
- толерантного отношения к другим этносам;
- основ саморегуляции: умения принимать цели деятельности, умения и навыки определять значимые условия и способы деятельности, умения и навыки осуществления самоконтроля и оценки результатов своей деятельности и др.

Главным достижением воспитания на основах русской традиционной культуры мы считаем нравственную юную личность, сознательно

применяющую в своей жизни основные добродетели, уважающую свою семью, чтящую старших, свой и чужой труд. Однако мы не можем просто вырвать ребенка из сегодняшнего дня, именно поэтому еще одной своей задачей мы видим развитие компетенций будущего на материале прошлого. Если вдуматься в смысл народной педагогики, по своей сути, она нацелена на воспитание на этических нормах и правилах, и именно здесь мы находим и установки на успешную работу в команде, умение брать на себя ответственность, руководить и подчиняться правилам, предпосылки для развития эмоционального интеллекта – те самые интегративные качества личности, являющиеся предпосылкой для дальнейшего достижения им метапредметных результатов в обучении, в освоении предметных навыков и знаний. Нашу позицию мы подкрепляем результатами мониторинга оценивания образовательных и воспитательных результатов учащихся.

Основу технологического подхода к моделированию воспитательно-го процесса с использованием современных образовательных технологий составляет регулярное ведение социальных групп в ВК и инстаграм, что дало нам возможность сделать культурологическую информацию современной для ребенка и родителя сегодняшнего дня. И одновременно стать информационно-методической площадкой по распространению примеров аутентичной традиционной культуры для педагогов-практиков как собственного региона, так и России.

Включение родителей в образовательный процесс сделало их со-участниками традиционных со-бытий ШРТК «Терем» и даже выявило высокую востребованность среди родителей мастер-классов по русской традиционной культуре.

Активная позиция педагогов-авторов позволила сформировать статус ШРТК «Терем» в городе Новосибирске и создать на ее базе Городское методическое сообщество по русской традиционной культуре.

Главным критерием эффективности внедрения современных образовательных технологий и технологического подхода в воспитательный процесс являются цифровые следы ШРТК «Терем» – не только публикации о различных мероприятиях и статьи авторов-педагогов, но в первую очередь, отзывы и впечатления, эмоции и победы детей и родителей. А еще самые современные формы презентации достижений традиционной народной культуры для самых маленьких и для самых взрослых в рамках пространства интерактивного этнографического музея:

1. *Учебно-методические комплекты.* Традиционное воспитание требует особых дидактических материалов, нами разработано дидакти-

ческое пособие для родителей (для самостоятельной работы с детьми) «При солнышке – светло, при матушке – тепло».

2. *Разработки занятий.* В копилке ШРТК «Терем» представлены примеры занятий по традиционной выпечке (специально для наших коллег из Северной Осетии был подготовлен методический фильм) и кукле.

3. *Проектные и игровые технологии.* Игра – это одна из основ традиционного воспитания дошкольников, но игра в рамках особо созданной среды, пространства этнографического кабинета-музея – это уже осмысление традиционного быта и своего места в нем.

4. А главное, это пространство для выстраивания *индивидуально-образовательного маршрута* ребенка в глобальном пространстве русской традиционной культуры, способной найти в своем песенном творчестве струну души каждого ребенка, то, каким образом это делаем мы, вы можете также найти в соответствующем разделе кейса.

5. Традиционная культура вне праздничного традиционного календаря не может существовать, именно поэтому со-бытие ребятишек в ШРТК «Терем» – это разнообразные мероприятия и мастер-классы, а также конкурсы и традиционные выставки, подробнее узнать о которых вы можете в цифровых следах нашей программы.

6. Опыт многолетней педагогической работы ШРТК «Терем» нашел отражение в *публикациях в изданиях различного уровня.*

Как показывает наша педагогическая практика, этнографически выверенное пространство для занятий (оформление, образ и поведенческие реакции педагога), работа с аутентичным региональным этнографическим материалом, не только вовлечение родителей в совместную работу на занятиях, но и целенаправленная работа с родительским интересом на основании традиций русской культуры – это та система создания комфорта для формально-неформального общения детей и родителей по совместному решению задач обучения, своеобразной общины, офлайн и онлайн.

Внедрение же в воспитательный процесс современных образовательных технологий и технологического подхода позволяет сделать культурологическую информацию доступной и актуальной для современного поколения родителей и детей, так называемых поколенческих категорий Z, Y и альфа.

Все представленные материалы, в том числе аутентичный этнографический материал, размещенный на страницах социальных групп и включенный в методические разработки, имеют позитивную оценку со стороны педагогической и родительской общественности, а также,

в большинстве своем, прошли внешнюю независимую экспертную оценку. И могут быть использованы педагогами для создания в своих учреждениях аутентичных традиционных пространств.

Библиографический список

1. Волшебный мир народного творчества. Пособие для детей 5–7 лет / Т. Я. Шпикалова, Л. В. Ершова, Н. Р. Макарова и др. М.: Просвещение, 2017. С. 10–11.
2. Вступительное слово на заседании Государственного совета «О государственной поддержке традиционной народной культуры в России» [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/transcripts/23978> (дата обращения: 12.10.2020).
3. Добродетель // Википедия [Электронный документ]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Добродетель> (дата обращения: 12.10.2020).
4. Народная педагогика в пословицах / Н. А. Тарасевич. Новосибирск: Аб-вей, 2014.
5. Постановление Правительства РФ от 4.10.2000 г. № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» [Электронный документ]. URL: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (дата обращения: 12.10.2020).
6. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. Киев: Рад. Школа. 1985.
7. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения / Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии (1861). М.: Изд-во Академии наук РСФСР, 1945. С. 380–387.

УДК 374.32+316.3/.4+77

Доронина Анастасия Олеговна

Аспирант 1 курса кафедры права и философии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск Россия

ФОТОСЕССИЯ КАК МЕТОД ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ И МОЛОДЕЖЬЮ, ПРИНАДЛЕЖАЩЕЙ К СУБКУЛЬТУРАМ

Статья посвящена анализу возможностей фотосессии как одному из методов психолого-педагогической работы, способствующей активации внутренних резервов формирующейся личности в целях ее индивидуального и социального развития. Автор утверждает, что подготовка и проведение фотосъемки имеет первостепенное значение для раскрытия и анализа внутреннего потенциала личности. В статье описана технология фотосессии, раскрываются результаты апробации новой методики в работе с представителями субкультур (в частности, аниме), студии «Дизайна и моды Солог» молодежного центра «Содружество»

г. Новосибирска. *Цель статьи* – описать и обосновать эффективность метода фотосессии в психолого-педагогической работе педагога дополнительного образования с подростками и молодежью принадлежащими к субкультурам. *Методология.* В качестве методологической основы автор избирает ряд принципов: свободы выбора обучающегося в любом вопросе при организации и проведении фотосессии; открытости границ, выход за пределы изученного, привычного и понятного, к ощущению свободы творчества; освоение воспитанниками знаний, умений навыков преимущественно в форме деятельности. Методами и формами отслеживания результативности фотосессии автор называет психолого-педагогическое наблюдение, беседу, творческие работы и их анализ. Автор отмечает, что педагог в процессе апробации метода решал ряд задач. Во-первых, педагог должен был создать атмосферу высокой терпимости, принятия, понимания и безопасности, необходимой для свободного выражения обучающимися своего внутреннего мира. Во-вторых, при организации деятельности коллектива педагогу было необходимо предварительно установить систему правил поведения, объяснить манеру общения и сфокусировать внимание воспитанников на их творческой работе, чувствах и потребностях. В-третьих, педагогу следовало стремиться к установлению с обучающимися и коллективом эмоционального резонанса, взаимному обмену чувствами, инициативами, образами и идеями.

Ключевые слова: творчество, личность, фотосессия, арт-терапия, социализация, субкультура, корректировка социальных и личностных компетенций.

Doronina Anastasia Olegovna

1st year postgraduate student, Department of Law and Philosophy, Institute of History, Humanitarian and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk Russia

PHOTOSESSION AS A METHOD OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH ADOLESCENTS AND YOUTH ABOUT SUBCULTURE

The article is devoted to the analysis of the possibilities of a photo session as one of the methods of psychological and pedagogical work, contributing to the activation of the internal reserves of a forming personality for the purpose of its individual and social development. The author argues that the preparation and conduct of photography is of paramount importance for the disclosure and analysis of the inner potential of the individual. The article describes the technology of a photo session, reveals the results of approbation of a new technique in working with representatives of subcultures (in particular, anime), the Studio “Design and Fashion Color” of the youth center «Sodruzhestvo» in Novosibirsk. The purpose of the article is to describe and substantiate the effectiveness of the photo shoot method in the psychological and pedagogical work of a teacher of additional education with adolescents and youth

belonging to subcultures. Methodology. As a methodological basis, the author selects a number of principles: freedom of choice of the student in any issue when organizing and conducting a photo session; openness of boundaries, going beyond the limits of the studied, familiar and understandable, to the feeling of freedom of creativity; the development of knowledge and skills by pupils mainly in the form of activity. The author calls methods and forms of tracking the effectiveness of a photo session psychological and pedagogical observation, conversation, creative work and their analysis. The author notes that the teacher in the process of approbation of the method solved a number of problems. First, the teacher had to create an atmosphere of high tolerance, acceptance, understanding and security necessary for students to freely express their inner world. Secondly, when organizing the activities of the collective, the teacher had to first establish a system of rules of behavior, explain the manner of communication and focus the attention of the pupils on their creative work, feelings and needs. Thirdly, the teacher should strive to establish emotional resonance with the students and the collective, the mutual exchange of feelings, initiatives, images and ideas.

Keywords: creativity, personality, photo session, art therapy, socialization, subculture, adjustment of social and personal competencies.

Анализ психолого-педагогической литературы (Л. С. Выготский [1], Б. М. Теплов [7], Е. А. Флерина [8]) показывает, что существенным средством актуализации внутренних ресурсов у подростков является творчество. Творческая деятельность ведет ребенка к необходимости поиска путей взаимодействия с членами общества, которые одновременно помогают овладеть новыми средствами самовыражения и сохраняют преимущества воображения. Считается, что эффективными средствами развития творчества являются методы и приемы нетрадиционных техник рисования и арт-терапии. Данные подходы к творчеству дают толчок к развитию социального интеллекта и социального творчества, развивают нетрадиционное мышление, стимулируют подростка к экспериментальной работе и поиску нового и неизведанного в социальных отношениях (см., например, [1, с. 28]).

Особую роль в активации внутренних резервов, творчество играет у подростков имеющих нестандартное восприятие окружающего их мира, к таковым можно отнести представителей молодежных субкультур, в частности, субкультуру аниме.

С целью развития творческого потенциала и социализации подростков, принадлежащих к субкультуре аниме, с учетом принципов реализации ФГОС дополнительного образования, была разработана технология фотосессии, которая включила в себя не только традиционные приемы

фото-терапии, но и сам процесс подготовки к съемке. Создание фотографий это сложный, многоэтапный, интересный процесс, затрагивающий большое количество профессиональных навыков на физическом, социальном и личностном планах. Весь процесс фотосессии стал инструментом для корректировки социальных и личностных компетенций подростков принадлежащих к субкультурам. Технология была апробирована в работе студии «Дизайна и моды Solog» молодежного центра «Содружество» города Новосибирска. Всего в работе студии в течение пяти лет приняли участие 100 человек.

В исследовании было установлено, что для психолого-педагогической работы значимы не столько готовые снимки фотосессии, хотя их анализ тоже важен, так как дает информацию о воспитаннике, сколько процесс подготовки и проведения съемки.

Одним из первых фотографию для решения разного рода психологических проблем, а также для развития и гармонизации личности стал использовать психолог и арт-терапевт Дж. Вайзер. Она применяла фотографию как метод арт-терапии для глухих детей (цит. по [1, с. 44]). Заложенная Дж. Вайзер в 1979 г. традиция находит отражение в многочисленных работах психологов, которые используют именно готовую фотографию как инструмент арт-терапии.

Для проведенного на базе молодежного центра «Содружество» исследования стала важна не сама готовая фотография, а ее создание – процесс, включающий в себя несколько этапов.

На первом, подготовительном этапе педагог с подростками обсуждает несколько ключевых направлений: тематику фотосессии; роли и их возможных исполнителей; место проведения; образы, костюмы, антураж. Практика показала, что каждое из направлений зачастую определяется не сразу, на протяжении некоторого времени в принятые ранее решения вносятся коррективы.

Тематика фотосессии может быть определена уже имеющимися готовыми костюмами. Однако если костюмы отсутствуют, но у воспитанников есть горячее желание, подогреваемое уникальностью идеи темы, тогда этап подборки и создания костюмов окажется значительнее по времени. На данном этапе формируются такие компетенции, как способность работать в команде, адекватно оценивать ситуацию и оценивать свои возможности.

Распределение ролей, во-первых, позволяет подростку на практике попробовать проявить себя в целом спектре образов. Во-вторых, у педагога и самих детей появляется возможность адекватно оценить спо-

способности участников коллектива. В-третьих, учащиеся могут осознать свои склонности к той или иной практической деятельности (в рамках профориентации).

Местом проведения фотосессии может стать как учебное учреждение (кабинет), так внешнее по отношению к нему пространство города, парка, что зависит от выбранной темы. При подборе места необходимо учесть большое количество факторов, а именно, утилитарных, художественных, а в работе с подростками, и психологических. Внешнее пространство ставит даже перед профессиональной командой серьезные трудности. Для учеников, которые еще к тому же имеют проблемы с социализацией, эта ситуация повышенной сложности. Однако успех такого сложного предприятия помогает подросткам успешнее и быстрее реализовываться в социуме, поскольку колоссальный стресс был ими пережит и осмыслен с помощью педагога. Место можно выбирать различными способами. Во-первых, педагог сам выезжает в несколько мест и при осмотре учитывает все «за» и «против», и только потом предлагает ребятам наиболее подходящее место. Во-вторых, ученики берут на себя задачу поиска интересного с точки зрения фотосъемки места, осматривают его и в режиме круглого стола презентуют это пространство, остальные участники группы выбирают наиболее подходящие. Контроль со стороны педагога в данном случае направлен на учет всех необходимых параметров, а в первую очередь – условия безопасности участников проекта. Для первой выездной фотосессии лучше выбирать не слишком многолюдное место, но не следует и бояться людей, так как наличие зрителей дает положительный опыт как педагогу, так и обучающимся. Например, для одной из фотосъемок был выбран скверик в Академгородке с лесом и прудом.

К подготовительному этапу относится комплектация образа, упаковка его для перевозки на место проведения съемки. Удобно, когда для каждого образа прописываются все детали костюма, аксессуары, прическа и ее элементы. Можно также провести полную примерку, вплоть до создания причесок и нанесения макияжа (грима), это впоследствии упростит работу и снизит волнение, сделает понятной и спокойной съемку на месте.

После того как подготовительный этап пройден, идет фотосессия на выезде. Это самое опасное и сложное действие, которое требует больших физических затрат и психологически сил как от педагога, так и от обучающихся. Важно организовать движения моделей и четко поставить задачи для каждого участника съемки. На этом этапе могут

возникнуть различные проблем как физические (например, переодевание моделей в условиях открытого пространства улицы или парка), так и психологические (ученик может стесняться прохожих), с которыми подростки должны справиться под руководством педагога. В процессе съемки модель должна раскрепостится и сыграть свой образ перед фотографом невзирая на прохожих и погоду. Для учеников это сложный момент, так как фотограф обычно незнакомый или мало знакомый человек, к тому же окружающий мир (прохожие, звуки, обстановка и т. д.) могут смутить подростка. Съемка – это работа по психологическому раскрепощению и преодолению комплексов и зажимов, которые у каждого подростка свои. Как показала практика, после такого опыта ученик начинает справляться с целым рядом психологических проблем и расти как личность.

Задачами педагога на этапах съемки стали, во-первых, установление и поддержание с обучающимся и коллективом эмоционального резонанса, необходимого для взаимного обмена чувствами, инициативами и идеями. Во-вторых, создание атмосферы высокой терпимости, принятия, понимания и безопасности, необходимой для свободного выражения обучающим своего внутреннего мира – как в художественной, организационной работе, так и иных творческих и личностных проявлениях. В-третьих, организация деятельности коллектива, осуществляемой путем формирования определенной системы правил его поведения и манеры общения, фокусировки его внимания на творческой работе, собственных чувствах и потребностях, предложения ребенку определенных способов работы, взаимодействия с коллективом и с внешней средой.

После работы на фотосессии начинается этап обработки фотографий. Последующие обсуждение результатов и проведенного мероприятия – это конечный этап, требующий рефлексии.

Методами и формами отслеживания результативности фотосессии, для педагога стали: психолого-педагогическое наблюдение, беседа, творческие работы.

Подготовка к фотосессии позволила определить у учащихся, что они ожидают от мероприятия. В процессе подготовки удалось углубить их теоретические знания о фотосъемке, а также сформировать практические навыки. Этот этап является хорошим способом укрепления контакта с учениками и создания коллектива. Обсуждение процесса фотосессии, предстоящих задач и возможных проблем позволяет ослабить, снять психологические зажимы и убрать неверные стереоти-

пы до начала работы. Подготовительные этапы, значительно облегчили дальнейшую работу при проведении съемки, которая явилась важным событием в жизни обучающихся и повлияла, как на внутренние состояние каждого ученика, так и на коллектив в целом.

При работе над образами подростки выполняли не только ручную работу, но и налаживали общение с людьми с целью поиска необходимых элементов костюма. Подростки научились не только общению, но и продвижению своих идей в обществе.

Фотосессия в студии проводилась и как поощрение, и как подведение итогов. При выборе места, метода съемки и многих других параметров в технологии проведения фотосессии коллектив обучающихся принимает решения вместе с педагогом. Фотосессия это активный опыт взаимодействия с социумом, ученикам пришлось выйти на улицу, и уже там открыто демонстрировать, кто они и чем увлекаются.

При выборе многолюдных мест коллектив столкнулся с техническими проблемами, а именно, где переодевать модели, как их гримировать, как фотографировать в толпе. Воспитанники столкнулись с психологическими проблемами, внутренними комплексами учеников, зажатость перед людьми и другими отвлекающими моментами как внутренними, так и внешними.

Работа на выезде позволяет ученикам не только раскрепоститься, но и активно заявить о себе, своих взглядах и увлечениях. Это активный процесс интеграции подростков принадлежащих к субкультурам в окружающее их общество без принижения их индивидуальности. Съемка это процесс, где подросток свободен в выражении себя в незнакомой и непривычной для него среде, он учится взаимодействовать с внешним миром, который не всегда толерантен ко многим проявлениям личности ребенка.

Результаты, которые подростки достигли в такой работе следующие: ознакомились с различными видами искусства и творчества; научились управлению своими эмоциями; приобрели базовые умения в области фотодела; сформировали представление о профессии фотографа, визажиста, костюмера, модели, декоратора и искусстве фотографии; овладели навыками конструктивного общения, сформировали умение работать в творческой команде; развили умение творческого выражения эмоциональных переживаний в фотографии; создали портфолио своих фотографий; переосмыслили свои возможности, и поменяли модель поведения с окружающим миром.

Исходя из практического опыта работы в студии с принадлежащими к субкультурам подростками и молодежью, можно сделать вывод, что не только фотография является эффективным методом психолого-педагогической работы, но и сам процесс съемки явился эффективным методом социализации подростков и молодежи в дополнительном образовании.

Библиографический список

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997.
2. Агалакова А. С. Фотография как инструмент работы практического психолога. Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2020. № 2. С. 44–51.
3. Давыдова Г. Н. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. Ч. 1. М.: Скрипторий. 2003.
4. Казакова Т. Г. Детское изобразительное творчество. М.: карапуз-Дидактика, 2006.
5. History and Development of PhotoTherapy, Therapeutic Photography, and Related Techniques. [Электронный ресурс]. URL: <https://phototherapy-centre.com/more-information/#history> (дата обращения: 06.11. 2020).
6. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением: клиническая терапия творчеством, Фотография как инструмент работы практического психолога, 2003.
7. Теплов Б. М. Волков Н. Н. Вопросы психологии труда и искусства. Известия АПН РСФСР. Вып. 25. М.: АПН РСФСР, 1950.
8. Флерин Е. А. Эстетическое воспитание дошкольника. М., 1961.

УДК 37.6

Катенева Светлана Геннадьевна

*Учитель биологии, тьютор, Муниципальное бюджетное
общеобразовательное учреждение Средняя общеобразовательная школа
№ 105 им. Героя России И. Шелохвостова, Новосибирск, Россия*

Кожемякина Ольга Александровна

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры практической и специальной
психологии, Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия*

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Данная статья посвящена особенностям организации дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразователь-

ной школе. В МБОУ СОШ № 105 г. Новосибирска реализован проект «Взгляд на дистанционное обучение изнутри: день глазами ребенка с ОВЗ». В статье поднимаются проблемы психолого-педагогического характера и личные проблемы как со стороны педагогов, так и родителей и обучающихся с ОВЗ. В заключении делается вывод, что проблемы в организации дистанционного обучения детей с ОВЗ проявляются: во-первых, в необходимости учета индивидуально-типологических особенностей таких детей, во-вторых, в возможностях выбора технических средств обучения, в-третьих, в обученности самостоятельно пользоваться этими техническими средствами, в-четвертых, в достойной коммуникативной культуре всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, дистанционное обучение, психолого-педагогическое сопровождение.

Kateneva Svetlana Gennadiевна

Biology teacher, tutor, Municipal budgetary educational institution Secondary school № 105 named after Hero of Russia Shelokhovostova, Novosibirsk, Russia

Kozhemyakina Olga Alexandrovna

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

THE EXPERIENCE OF ORGANIZING DISTANCE LEARNING FOR CHILDREN WITH DISABLED HEALTH AS IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL PRACTICE IN A SECONDARY EDUCATIONAL SCHOOL

This article is devoted to the features of the organization of distance learning for children with disabilities in a general education school. The MBOU Secondary School No. 105 in Novosibirsk has implemented the project «A look at distance learning from the inside: the day through the eyes of a child with disabilities». The article raises problems of a psychological and pedagogical nature and personal problems both on the part of teachers, parents and students with disabilities. In conclusion, it is concluded that the problems in organizing distance learning for children with disabilities are manifested: firstly, in the need to take into account the individual typological characteristics of such children, secondly, in the possibilities of choosing technical means of teaching, and thirdly, in the ability to independently use these technical means, fourthly, in a decent communicative culture of all participants in the educational process.

Keywords: children with disabilities, distance learning, psychological and pedagogical support.

Актуальность исследования проблем организации дистанционного обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)

определила общая ситуация, сложившаяся в мире на сегодняшний день. Наше общество и «общая ситуация развития современного общества, которое определяют в терминах изменчивости, нестабильности, неустойчивости, чрезвычайно усиливает ситуацию неопределенности и «феномен риска» в жизни современного человека» [7, с. 102]. Проблема дистанционного обучения школьников в последнее время интересует достаточно широкие круги в нашем обществе. В связи с этим возникает необходимость организации образования в дистанционном формате как технологии не только получения знаний по предметам, но и направленной на социальное развитие школьников. Особенно эти вопросы волнуют специалистов, осуществляющих социально-психологическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и, безусловно, родителей, детей обучающихся инклюзивно [5].

Современные исследователи в области воспитания отмечают, что продуктивно развивается педагогическая теоретизация проблем формирования социальности человека [6]. Для обучающихся с ОВЗ социальность является наиболее важной составляющей образовательного процесса. Одна из задач инклюзивного образования направлена на развитие жизненных компетенций, помогающих этому ребенку максимально эффективно включаться в жизнь и полноценно адаптироваться в обществе, расширяя круг взаимодействия с другими людьми.

Успешная социализация ребенка с ограниченными возможностями здоровья во многом зависит от организации процесса образования, а именно обучения и психолого-педагогического сопровождения в образовательном учреждении [4]. Права на получение образования закреплены в Конституции РФ (статья 43), Законе об образовании РФ. Сложившаяся ситуация в мире в связи с пандемией коронавируса привнесла изменения в процесс образования всех обучающихся и их педагогов, исключила возможность очного инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья на достаточно длительный период. Преодолевая эти временные трудности многие задаются вопросом, как организовать обучение детей с ОВЗ так, чтобы не потерять наработанные результаты за учебный год.

О необходимости разработок по организации дистанционного обучения говорил еще Л. Я. Гозман на рубеже XXI века [1]. С этими вопросами сталкиваемся и 20 лет спустя. Опишем опыт работы по организации дистанционного обучения в МБОУ СОШ № 105 г. Новосибирска. Безусловно, продолжаем работу по адаптированным образовательным программам, разработанным в нашей образовательной организации.

Сложившаяся ситуация, позволила реализовать эвристический проект «Взгляд на дистанционное обучение изнутри: день глазами ребенка с ОВЗ». Цель нашего проекта: через проблемы организации дистанционного обучения показать особенности расширения границ общения конкретного ребенка с ОВЗ. В реализации проекта участвовали авторы данной статьи в роли тьютора и педагога-психолога и обучающиеся школы из пятого, восьмого и одиннадцатого классов. Идея проекта заключалась в том, чтобы снять фильм об одном дне из жизни ребенка-пятиклассника с ОВЗ с целью информирования общественности о трудностях, которые испытывают дети с ОВЗ при переходе на дистанционное обучение. В видео фильме «Открывая глаза» роли исполняют участники образовательного процесса. Главному герою очень хотелось показать, что кроме учебы есть много интересного, чем можно было бы заняться в свободное от учебы время. Но главное, о чем он говорит, люблю узнавать новое. Работа актером для этого ребенка было новое, интересное, ранее не исследованное. В рамках воспитательной практики общеобразовательной школы такой проект дал возможность расширить социальное взаимодействие ребенку с ОВЗ и получить опыт интереснейшего общения другим участникам проекта.

При переходе на вынужденное дистанционное обучение выяснили какие индивидуальные возможности есть у каждого ребенка: наличие компьютера с выходом в сеть Интернет, смартфон, социальные сети. Выявили, что есть дети с полным электронным оснащением, частичным и традиционным (учебники, письменные принадлежности). Это обозначило круг проблем: невозможно одинаково для всех организовать обучение и психолого-педагогическое сопровождение. Даже те, кто обеспечен техническим оборудованием, не имеют одинаковых возможностей, обусловленных нагрузкой на сеть Интернет. По нашим данным детей с полным оснащением техникой оказалась большая часть. Дети с нарушением зрения в основном выполняют задания со снижением нагрузки на глаза, используя крупный шрифт.

Первая неделя обучения показала, что первый блин комом. Каждый учитель постарался выполнить учебный план на 100 %. Использовали интернет-ресурсы в большом количестве и печатные учебные пособия. Задания, которые могли быть выполнены устно, были заданы письменно. Это повлекло череду несданных работ и большой объем проверки для учителей. Вторая неделя благоразумно повлияла на процесс обучения. Задание продуманы с учетом времени выполнения, второстепенные

предметы перешли в ранг второстепенных. Психологическая поддержка оказалась кстати не только ученикам, но и педагогам и родителям.

Учителя-предметники активно используют различные платформы обучения и проводят он-лайн уроки для всех учеников. Обучающиеся с ОВЗ по возможности включаются в эту систему и выполняют задания, используя помощь учителя и одноклассников. В работу включены и тьютор, и логопед, и социальный педагог, и педагоги-психологи школы.

Внеурочную деятельность также активировали. Об опыте внеурочной деятельности с одаренными младшими школьниками писали в других работах [2], а на основе этих разработок решили включить в деятельность ребят с ОВЗ.

С согласия родителей привлекли к проекту обучающихся разных уровней обучения: пятый класс, восьмой и одиннадцатый. Дети с огромным удовольствием включились в работу. Очень интересна практика он-лайн-конференций, позволившая нам обсудить проект и добиться взаимопонимания.

Психологические составляющие такого сотрудничества позволяют расширить рамки социальной адаптации ребенка с ОВЗ [3] и способствуют формированию идентичности [8], как важной составляющей личностного развития ребенка. На примере сотрудничества с разновозрастными учениками, выполняющими одну задачу, мы показали в фильме «Открывая глаза», что первые дни для учеников были невероятно тяжелы и загружены.

Этот фильм как результат проекта, был показан учителям школы через канал YouTube и те, кто не видели процесс обучения глазами своих детей, увидели трудности, объемность заданий, загруженность детей. Многие были удивлены актерской игрой и постановкой вопроса. На этом фоне разгорелась дискуссия и возникли перспективы дальнейшей реализации проекта: как подключились и какие трудности испытывали педагоги и родители при организации дистанционного обучения.

Реализация проекта позволяет сделать вывод, что проблемы в организации дистанционного обучения детей с ОВЗ проявляются: во-первых, в необходимости учета индивидуально-типологических особенностей таких детей, во-вторых, в возможностях выбора технических средств обучения, в-третьих, в обученности самостоятельно пользоваться этими техническими средствами, в-четвертых, достойная коммуникативная культура всех участников образовательного процесса.

Решение проблем, зависящих от специалистов психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ, разработка модели организации дистанционного обучения для особенных детей является перспективой дальнейшего исследования и возможностей реализации воспитательной практики в общеобразовательной школе.

Библиографический список

1. Гозман Л. Я., Шестопал Е. Б. Дистанционное обучение на пороге XXI века. М: «Мысль», 1999.
2. Кожемякина О. А., Кашинцева О. А. Опыт внеурочной деятельности с одаренными младшими школьниками в условиях новых образовательных стандартов // Развитие человека в современном мире: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. Н. Я. Большуновой, О.А. Шамшиковой. Новосибирск: НГПУ, 2015. Ч. 2. С. 194–199.
3. Кожемякина О. А. Особенности самоотношения депривированных подростков в процессе социальной адаптации // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 5. С. 129–134.
4. Кожемякина О. А. Социальная адаптация депривированных подростков. Новосибир. гос. пед. ун-т. Новосибирск: НГПУ, 2013.
5. Лаврентьева З. И. Механизмы включения родителей в практику инклюзивного образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8. № 1. С. 60–72.
6. Ромм Т. А., Лаврентьева З. И., Койнова-Цельнер Ю. В. Тенденции развития социального воспитания детей в постиндустриальном обществе // Вестник НГПУ. 2015. № 6 (28). С. 121–128.
7. Ромм Т. А., Ромм М. В. Сетевые практики в социальном воспитании // Педагогическое образование и наука. 2018. № 5. С. 100–106.
8. Ярышева А. А., Кожемякина О. А. Особенности формирования гендерной идентичности у подростков, воспитывающихся в условиях депривации // СМАЛЬТА. 2019. № 2. С. 53–59.

УДК 37.01

Литвинова Светлана Александровна

Аспирант кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Леонов Сергей Евгеньевич

Сотрудник Автономной некоммерческой организации «Центр психолого-педагогической и социальной помощи семье и детям «Пространство позитива», Москва, Россия

ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ВОСПИТАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

В статье рассказывается об обучении и воспитании взрослых с точки зрения андрагогики. Делается вывод о влиянии воспитания взрослых на воспитание детей. Также представлена характеристика программы «Школы осознанного родительства» и показано ее влияние на коррекцию и стабилизацию детско-родительских отношений и динамику коммуникативного навыка подростков.

Ключевые слова: воспитание, андрагогика, детско-родительские отношения, подростки, трудная жизненная ситуация, доверие.

Litvinova Svetlana Alexandrovna

Postgraduate student of the Department of Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Leonov Sergey Evgenievich

Employee of the Autonomous non-profit organization “Center for psychological, pedagogical and social assistance to families and children “Space of positive”, Moscow, Russia

EDUCATION OF CHILDREN THROUGH ADULTS

The article tells about the teaching and education of adults from the point of view of andragogy. The conclusion is made about the influence of adult education on the upbringing of children. It also presents the characteristics of the “School of Conscious Parenting” program and shows its influence on the correction and stabilization of parent-child relations and the dynamics of the communication skills of adolescents.

Keywords: education, andragogy, parent-child relations, adolescents, difficult life situation, trust.

Сегодня проблемам воспитания детей уделяется большое внимание. Разработано много программ, направленных на возможность сделать воспитание эффективнее. Один из способов повышения эффективности – это воспитание детей через воспитание родителей, целью которого является актуализация ресурсов воспитания у взрослых.

Согласно принципам андрагогики, взрослому обучающемуся человеку принадлежит ведущая роль в процессе обучения. Являясь сформировавшейся личностью, он ставит перед собой конкретные цели обучения и стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению. Андрагогика реализует древнейшую формулу обучения: *non scholae, sed vitae discimus* – учимся не для школы, а для жизни.

Вся история становления и развития обучения человека как самостоятельной области его деятельности указывает на то, что обучение должно быть непрерывным и адаптивным. Обучение взрослых людей должно осуществляться с учетом их возрастных, социально-психологических, национальных и прочих особенностей. На это и направлена современная педагогическая наука – андрагогика: отрасль педагогической науки, раскрывающая проблемы обучения, воспитания и образования взрослого человека в течение всей его жизни [1].

Взрослый человек имеет устоявшиеся ментальные модели, положительный для него опыт социального поведения, профессиональной деятельности и т. д. Однако этот опыт со временем устаревает, индивидуальные ментальные модели входят в противоречие с общими целями, навыками и требованиями, что обуславливает трудности в обучении взрослого человека, когда необходимо не только «привитие» нового, но и «удаление» старого, изжившего себя [3]. Важно учитывать многообразие влияния взрослых на воспитание детей [2].

На наш взгляд основной спецификой воспитания взрослых является:

- использование имеющегося положительного жизненного опыта, практических знаний, умений, навыков обучающегося в качестве базы обучения и источника формализации новых знаний;

- корректировка устаревшего опыта и личностных установок, препятствующих освоению новых знаний. Используется социальный опыт, который вступает в противоречие с требованиями времени;

- рефлексивность. Это сознательное отношение обучающегося к обучению, что, в свою очередь, является главной частью самомотивации обучающегося;

- актуализация результатов обучения (их скорейшее использование на практике).

Такие принципы используются в работе нашего социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних при реализации программы «Школа осознанного родительства». При поддержке благотворительного фонда Елены и Геннадия Тимченко и Агентства культурно-социальной работы «Максора» в рамках проекта «Родной дом» в течение трех лет на базе Государственного бюджетного учреждения социального обслуживания Новосибирской области «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Снегири» функционирует «Школа осознанного родительства» для кровных семей, нуждающихся в психолого-педагогической помощи и поддержке. Целью мероприятия является профилактика социального сиротства. «Школа осознанного родительства» организована как на базе Центра, где длительность обучения составляет 24 часа, так и имеет выездной характер работы на базе пансионата «Лесная сказка» в трехдневном режиме.

Деятельность «Школы осознанного родительства» осуществляют квалифицированные специалисты центра, имеющие профильную подготовку, практический опыт работы с дисфункциональными семьями, а также на школе, функционирующей на базе центра, участвуют приглашенные специалисты из медицинского Центра (генетик, сексолог, невролог). В режиме тренинга специалисты информируют кровных родителей о возрастных этапах развития ребенка, особенностях подросткового возраста, роли семьи в обеспечении потребностей развития ребенка, семейной коммуникации, дисциплине, ресурсах семьи. Специалисты из медицинского Центра информируют родителей о генетическом здоровье ребенка, учитывая родословную семьи, о половом созревании детей, акцентируя внимание на причины и способы преодоления нарушений психосексуального развития, а также дается информация о неврологических заболеваниях начиная с внутриутробного периода до подросткового возраста и о способах коррекции. В начале обучения проводится индивидуальное структурированное интервью с каждым родителем, где выявляются мотивация обучения, внутрисемейные отношения (беседа, анкета, заявление). По окончании обучения кровные родители получают сертификат, подтверждающий успешное окончание обучения по программе «Школа осознанного родительства».

На «Школе осознанного родительства» выездного характера кровные семьи (взрослые и дети) активно принимают участие в тренингах и семинарах, где с помощью семейного взаимодействия и повышения уровня доверия друг к другу укрепляют детско-родительские отношения. В работе с семьями используются разные формы взаимодействия –

тренинги для взрослых, подростков и детей младшего школьного возраста, занятия для дошкольников с целью развития познавательной и социальной сфер, семинары, детско-родительские тренинги, спортивные мероприятия и различные мастер классы, направленные на развитие творческого потенциала. При этом семьи активно пользуются услугой психологической поддержки, в рамках индивидуального консультирования. В процессе работы с семьями на базе пансионата «Лесная сказка» была выявлена динамика в развитии детско-родительских отношениях, а именно у 65 % детей возвращена детская роль в иерархии семейной системы, у 70 % подростков актуализированы личностные ресурсы, позволяющие сформировать социально одобряемое поведение, 89 % родителей повысили родительскую компетентность и ресурсность, что благоприятным образом повлияло на микроклимат семьи. На третий день совместной, плодотворной работы каждой семье выдаются благодарственные письма за их активное участие, а также небольшие сюрпризы, исходя из особенностей и потребностей каждой семьи.

В течение трех лет специалистами СРЦН «Снегири» было организовано 6 Школ выездного характера и 3 Школы на базе Центра. В Школах выездного характера приняло участие 370 человек, из них 144 кровных родителя, 77 детей дошкольного возраста, 80 детей младшего школьного возраста и 69 детей подросткового возраста. На базе Центра приняло участие 33 кровных родителя и 8 специалистов ООиП и КЦСОН города Новосибирска.

Для получения обратной связи от кровных семей по участию их в обучении на «Школе осознанного родительства» специалистами были разработаны анкеты, где кровные родители и специалисты оставляют свои отзывы: «...хочу поблагодарить всех преподавателей и специалистов проекта ШОР! За время занятий подчеркнула для себя очень много нового, познакомилась с интересными людьми!», «...особенно понравилась искренность и человеколюбие педагогов. Хотелось бы продолжать общение со специалистами».

В течение трех лет СРЦН «Снегири» являлся стажировочной площадкой для специалистов, работающих в социальной сфере из различных регионов страны. За данный период времени 21 специалист познакомились с практическим опытом центра «Снегири» по организации «Школы осознанного родительства», принимая участие в данном процессе с целью внедрения данного опыта в своем регионе.

Ноябрь 2017 год 4 специалиста:

– Областное государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Полянская школа-интернат». Служба сопровождения замещающих семей и профилактики социального сиротства.

– Краевое государственное казенное учреждение «Центр по развитию семейных форм устройства детей, оставшихся без попечения родителей, и постинтернатному сопровождению».

Ноябрь 2018 год 4 специалиста:

– Государственное казенное учреждение (ГКУ) «Социальный приют для детей и подростков «Камские зори»;

– МКУ «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей» Верхнеуфалейского городского округа

Июнь 2018 года 2 специалиста:

– Государственное бюджетное учреждение социального обслуживания населения оренбургской области «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Гармония»» в г. Оренбурге

Ноябрь 2019 года 11 специалистов:

– МКУ «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Теплый дом» Беловского городского округа;

– МКУ Анжеро-Судженского городского округа «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних»;

– Муниципальное казенное учреждение «Центр социальной помощи семье и детям» Калтанского городского округа»;

– Муниципальное казенное учреждение «Топкинский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних».

Стажировочная площадка является эффективным способом по повышению уровня компетенций специалистов сферы защиты детства по темам, приоритетным для достижения долгосрочных социальных результатов.

Деятельность «Школы осознанного родительства» позволяет повысить родительские компетенции, расширить спектр воспитательных стратегий, создать сообщество взаимной помощи и поддержки. Организованный, таким образом, процесс способствует формированию у ребенка положительного образа кровной семьи, повышению мотивации ребенка и родителей на восстановление детско-родительских отношений, осознанию родителями их возможности выполнять родительские обязанности, сотрудничая со специалистами, являющимися членами команды.

Библиографический список

1. Мандель Б. Р. Андрагогика: история и современность, теория и практика. М., Берлин: Директ-Медиа, 2017.
2. Лаврентьева З. И. Комплексные исследования магистрантов как способ анализа многомерности современных социально-педагогических проблем детства // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 2. С. 49–56
3. Расчетина С. А., Лаврентьева З. И. Методологические основы исследования социальных проблем детства и способов их решения в процессе профессионального социально-педагогического образования // Социальная педагогика, № 1, 2018. С. 29–37.

УДК 37.0+373

Мжельская Татьяна Владимировна

Кандидат исторических наук, магистр психолого-педагогического образования, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

В статье определяются возможности воспитания школьников в процессе проектно-исследовательской деятельности. Несмотря на значительное количество публикаций, посвященных ее внедрению в образовательный процесс, работ, в которых анализируются аспекты воспитания остается незначительным. *Цель статьи* – выявление воспитательного потенциала проектно-исследовательской деятельности в процессе формирования отдельных личностных качеств учеников и идейно-нравственных идеалов. В процессе проведения исследования было предложено определение термина «воспитательный потенциал», потом в соответствии с ним были выявлены аспекты его реализации на всех этапах проектной деятельности. *Методологической основой работы* являются системно-деятельностный подход. В процессе реализации метода проектов взрослый должен организовать или помочь в организации работы учащихся так, чтобы она была систематичной, т. е. проходила через несколько этапов, описанных в литературе и была направлена на развитие личности ребенка. Проектно-исследовательская деятельность позволяет организовать индивидуальную работу с учащимся или небольшой группой участников проекта, что вписывается в концепцию личностно-ориентированного образования. *Результаты исследования.* Определено как на каждом этапе работы над проектом реализуется воспитательный потенциал в двух основных аспектах: руководитель должен создать соответствующие условия и определить какие личностные качества обучающихся и идейно-нравственные идеалы могут быть сформированы. В заключении сде-

лан вывод о том, что взрослый участник проекта (учитель, воспитатель, родственник ребенка) должен осознанно ставить и решать воспитательные задачи в процессе реализации проектно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: воспитательный потенциал, проектно-исследовательская деятельность, метод проектов.

Mzhelskaya Tatiana Vladimirovna

Candidate of Historical Sciences, Master of Psychological and Pedagogical Education, Associate Professor of the Department of Russian and General History, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

EDUCATIONAL POTENTIAL OF DESIGN AND RESEARCH ACTIVITIES OF SCHOOLS

The article defines the possibilities of educating schoolchildren in the process of design and research activities. Despite a significant number of publications devoted to its implementation in the educational process, works that analyze aspects of education remains insignificant. The purpose of the article is to identify the educational potential of design and research activities in the process of forming individual personal qualities of students and ideological and moral ideals. In the course of the study, a definition of the term “educational potential” was proposed, then, in accordance with it, aspects of its implementation at all stages of project activity were identified. The methodological basis of the work is the system-activity approach. In the process of implementing the project method, an adult should organize or help organize the work of students so that it is systematic, that is, it goes through several stages described in the literature and is aimed at developing the child’s personality. Design and research activities allow organizing individual work with a student or a small group of project participants, which fits into the concept of student-centered education. Research results. It is determined how at each stage of work on the project the educational potential is realized in two main aspects: the leader must create the appropriate conditions and determine what personal qualities of students and ideological and moral ideals can be formed. In conclusion, it is concluded that an adult participant in the project (teacher, educator, relative of the child) must consciously set and solve educational tasks in the process of implementing design and research activities.

Keywords: educational potential, design and research activity, project method.

Введение. С конца прошлого века в образовательном пространстве России все шире применяется метод проектов для решения задач, поставленных программными документами развития образования в стране, это, прежде всего Закон об образовании и ФГОС всех уровней образования.

В последнее время появилось значительное количество публикаций, в которых рассматриваются различные аспекты проектной деятельности на современном этапе. Часть из них содержит теоретическое обоснование различных аспектов введения в образовательный процесс данной педагогической технологии. Е. С. Полат, Т. Е. Веденева, В. Д. Симоненко, Н. Ю. Пахомова, И. Д. Чечель, Н. И. Прокопьева в своих работах раскрывают педагогический потенциал проектной деятельности школьников. Н. В. Матяш, Г. А. Зимней изучают психологические аспекты проектной деятельности школьников. В работах И. С. Сергеева, Н. И. Пак, В. В. Гузеева, Л. Б. Хегай были охарактеризованы этапы учебного проекта, а также роль учителя на каждом из них. Можно говорить о том, что на рубеже XX–XXI вв. метод проектов стал рассматриваться как целостная «педагогическая технология», обладающая педагогическим потенциалом, который включает в себя разнообразную систему способов и форм деятельности учителя и учащихся на всех этапах работы над учебным проектом, в том числе определенные критерии оценки результатов проектной деятельности [2].

Значительное число работ либо освещает практический опыт применения метода проектов, либо содержит практические рекомендации по организации работы с детьми в рамках проектной деятельности [4; 6]. Есть публикации, в которых обобщен опыт представления на конкурсах результатов проектной деятельности. Приведём примеры статей, подготовленных членами жюри городских конкурсов исследовательских проектов, ежегодно проходящих в г. Новосибирске [7; 14].

В данном обзоре представлена лишь незначительная часть публикаций в качестве примеров, которые посвящены проектной деятельности. На этом фоне количество работ, в которых рассматриваются вопросы воспитания учащихся в процессе работы над проектом, очень незначительно. Это могут быть публикации, которые либо посвящены именно этой проблеме, либо косвенно ее затрагивают [3; 7; 8; 10].

Цель данной статьи – выявление воспитательного потенциала проектно-исследовательской деятельности в процессе формирования отдельных личностных качеств учеников и идейно-нравственных идеалов. В процессе проведения исследования было предложено определение термина «воспитательный потенциал», потом в соответствии с ним были выявлены аспекты его реализации на всех этапах проектной деятельности.

Методология и методы исследования. Методологической основой является системно-деятельностный подход, целью которого является

ся развитие личности. Разработкой данной теории занимались такие исследователи как Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, М. С. Каган и др. Системно-деятельностный подход предполагает воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, таких как активная гражданская позиция, инициативность, национальная идентичность [4]. Деятельностный подход исходит из положения о том, что психологические способности человека являются результатом преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психологическую деятельность путем последовательных изменений. Личностное, социальное, познавательное развитие учащихся определяется характером организации их деятельности, в первую очередь учебной [16]. Работа над проектом позволяет организовать такие условия, которые будут способствовать развитию личности учащихся.

Индивидуальная работа с ребенком в процессе работы над проектом, позволяет руководителю ориентироваться на развитие личности учащихся, поэтому исследование базируется также на концепции личностно-ориентированного образования (И. С. Якиманская, В. В. Сериков, Е. С. Полат и др.).

В данной статье был проанализирован многолетний опыт работы двух городских конкурсов, проводимых ежегодно в г. Новосибирске: городской конкурс исследовательских проектов младших школьников «Мое первое открытие» и городской конкурс исследовательских проектов учащихся 5-8 классов, организатором которого является Дворец творчества детей и учащейся молодежи «Юниор», город Новосибирск [12].

Результаты исследования, обсуждение. В соответствии с реализуемыми в данной работе задачами, необходимо обосновать то, что подразумевается под термином «воспитательный потенциал». Слово «потенциал» является производным от слова «потенция». «Потенция – (от лат. *potentia* – сила) – скрытая возможность, способность, сила, могущая проявиться в определенных условиях. Потенциал, в широком смысле – средства, запасы, источники, имеющиеся в наличии, и могущие быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения определённой цели, осуществления плана, решения какой-либо задачи» [13].

Проанализируем основные черты и признаки понятия «Воспитательный потенциал». В нем заложены *два аспекта*.

Аспект 1: целенаправленный выбор педагогической стратегии взрослым (учителем, воспитателем, родственником ребенка) для создания условий реализации воспитательных задач. В этом случае мы подразумеваем, что он должен определить технологию, приемы, способы, методики, которые наиболее эффективно позволят их решать.

Аспект 2: определение личностных качеств обучающихся и идейно-нравственных идеалов, воспитание которых может быть реализовано в процессе применения выбранных технологий, способов, приемов, методик.

В системе образования могут быть реализованы разные типы проектов: учебные, творческие, социально-значимые, практико-ориентированные, исследовательские и другие, в зависимости от предложенной разными авторами типа классификации и задач, которые стоят перед его участниками [9; 15]. В данной работе основной акцент направлен на анализ особенностей исследовательского проекта, его воспитательного контекста.

Часто на различных детских конкурсах и конференциях звучит идея о том, что понятия наука и исследование имеют равнозначное значение. С выступающих на таких мероприятиях школьников требуют наличие научной новизны в результатах их деятельности. С нашей точки зрения этот подход является ошибочным. Следует различать два вида деятельности: научное и учебное исследование. Научное исследование, основанное на применении научного метода, предоставляет научную информацию и теории для объяснения природы и свойств окружающего мира [13]. Исследовательская деятельность учащихся – это деятельность, связанная с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и, предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере:

- постановку проблемы;
- изучение теории, посвященной данной проблематике;
- подбор методик исследования и практическое овладение ими;
- сбор собственного материала;
- его анализ и обобщение;
- собственные выводы.

Такая структура характерна для исследовательской деятельности, и соответственно для исследовательского проекта [1].

Главным отличием исследования в сфере образования является то, что оно является учебным. Это означает, что главная его цель – это развитие личности учащегося, а не открытие объективно нового ре-

зультата, как в «большой» науке. Цель исследовательской деятельности в процессе обучения состоит «в приобретении учащимися функционального навыка исследования, развитии способности к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения объективно новых знаний» [5]. Таким образом, мы не можем требовать наличие в исследовательской работе школьника объективной научной новизны полученного им знания. Главным в такой работе является формирование определенных навыков, развитие способностей, определенных качеств личности ученика. Из данного положения видно, что руководитель (консультант) проекта, прежде всего, должен ставить перед собой воспитательные цели.

В соответствии с целью и задачами статьи основной акцент будет поставлен на выявление возможности решения задач воспитания на разных этапах реализации проекта. Изложение материала будет осуществляться в соответствии со следующим алгоритмом на основе определения термина «воспитательный потенциал», который был предложен ранее в данной статье:

– Определение этапа реализации проектной деятельности.

– *Аспект 1* воспитательного потенциала этапа: *создание условий руководителем проекта по реализации воспитательных задач в процессе проектно-исследовательской деятельности.*

– *Аспект 2* воспитательного потенциала этапа: *определение личностных качеств обучающихся и идейно-нравственных идеалов, формирование которых возможно на данном этапе работы над проектом.*

Итак, рассмотрим как может быть реализован воспитательный потенциал проектной деятельности на каждом из этапов.

1 этап: Подготовка. На данном этапе осуществляется Определение темы и целей проекта, формирование рабочей группы.

Аспект 1 воспитательного потенциала этапа. Руководитель проекта создает доброжелательную атмосферу, руководит и направляет дискуссию, сглаживает возможные разногласия в ее процессе. Он также может привлекать для обсуждения темы и реализации организационных моментов родственников обучающихся. Мотивация к учебной и проектно-исследовательской деятельности является важной составляющей для дальнейшей работы над проектом. Если руководитель не найдет точек соприкосновения, если не сможет убедить детей в необходимости работы над ним, то проект, скорее всего, не состоится. Большинство авторов подчеркивает, что тема работы над проектом должна быть сфор-

мулирована самими школьниками. С моей точки зрения – это идеальная ситуация. Довольно часто инициатива исходит от руководителя проекта. В этом случае необходимо сформировать глубокую мотивацию школьников к его выполнению.

Аспект 2 воспитательного потенциала этапа. В процессе обсуждения темы и целей проекта, создания рабочей группы формируется и/или развивается коммуникабельность.

В процессе обсуждения темы гуманитарного проекта, который будет выполняться в рамках военной проблемы, краеведения, истории семьи в истории страны и т. д. возможно воспитание патриотизма и гражданственности. Здесь важен процесс грамотно направленного процесса обсуждения. Руководитель может столкнуться с зашоренностью сознания детей, имеющих доступ к открытым источникам информации, прислушивающихся к альтернативным обсуждениям в семье различных вопросов и непатриотичному мнению сверстников, возможностью попыток откровенного влияния различных группировок, связанных с негативным отношением к истории страны, политической ситуации и т. д. [8]. Важно уметь грамотно выстроить диалог, подбирать аргументы, набраться терпения для коррекции ситуации.

2 этап: Планирование. На данном этапе происходят следующие действия: а) определение источников информации, способов ее сбора и анализа; б) обсуждается план изготовления продукта; в) определение способа представления результатов (участие в конкурсе, использование в музее, социально-значимом мероприятии); в) распределение задач (обязанностей) между членами команды.

Аспект 1 воспитательного потенциала этапа. Как и на предыдущем этапе, руководитель проекта должен способствовать созданию доброжелательной атмосферы, обсуждать с участниками проекта особенности источников информации, стратегию ее отбора. В начале работы над проектом необходимо обсуждать ожидаемый результат (продукт), роль каждого в его реализации, об ответственности за взятые обязательства. Занятия по проектированию должны проходить в непринужденной обстановке на основе сотрудничества всех участников проекта. Успешность реализации проектно-исследовательской деятельности базируется на знании возможностей каждого ребенка, умении подсказать и привести ученика к принятию собственного решения. Практика использования метода проектов показывает, что «вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее» [11].

Руководитель должен наблюдать за процессом обсуждения и, в случае разногласий, помочь решить данную проблему. Руководитель, в том числе привлекая учителей и родственников, должен создать условия работы с информативными источниками: печатными и из интернета. На данном этапе руководитель должен обратить внимание участников проекта на возможность негативного воздействия информационных ресурсов. Он должен показать какими именно интернет-ресурсами стоит пользоваться, а какие стоит игнорировать, а, главное, найти такие слова, чтобы не было соблазна изучить именно последние. Руководитель проекта должен создать такие условия работы над проектом, чтобы сформировать мотивацию к его реализации, показать, что труд может приносить радость и удовлетворение. На данном этапе возможно воспитывать в детях умение совершать правильный выбор в условиях возможного негативного воздействия информационных ресурсов, обеспечивать условия защиты детей от информации, причиняющей вред здоровью и психическому развитию обучающихся.

Аспект 2 воспитательного потенциала этапа. В процессе распределения ролей среди участников проекта необходимо проводить работу по формированию у школьников трудолюбия, ответственного отношения к делу, развития навыков совместной работы, умения работать самостоятельно, мобилизуя необходимые ресурсы, правильно оценивая смысл и последствия своих действий. Распределение ролей может происходить самостоятельно самими участниками проекта, но в случае необходимости руководитель может включаться в процесс. Это способствует формированию и развитию коммуникативной компетенции участников проекта. Если руководитель проекта учитывает индивидуальные особенности развития личности ребенка, учитывает его интересы, потребности, и способности, то это будет усиливать развитие личности каждого из участников проекта.

3 этап. Исследование. Содержание работы на данном этапе заключается в следующем: 1 Сбор и уточнение информации, проведение исследования. 2. Формулирование результатов или выводов. 3. Подготовка продукта.

Аспект 1 воспитательного потенциала этапа. Главная задача руководителя проекта на данном этапе – это наблюдать за деятельностью его участников, корректировать возникающие проблемы или разногласия между ними. Необходимо наблюдать за выполнением плана, получением и оценкой промежуточных результатов. Необходимо также контролировать те информационные источники, которые используются

при работе над проектом, чтобы исключить те, которые не отвечают требованиям безопасности, антинаучны или не соответствуют основным вопросам, которые заложены в процесс выполнения проекта.

Аспект 2 воспитательного потенциала этапа. На этом этапе создаются уникальные возможности по развитию трудолюбия, чувства ответственного отношения к делу, уважения к деятельности других его участников.

В зависимости от темы проекта, изученной информации на этом этапе возможно формирование эстетических, нравственных и семейных ценностей и норм поведения, приверженности идеям интернационализма, дружбы, равенства, взаимопомощи народов; воспитание уважительного отношения к национальному достоинству людей, их чувствам, религиозным убеждениям, развитие в детской среде ответственности за порученное дело, принципов коллективизма и социальной солидарности. Опыт подготовки социально-значимых исследовательских проектов способствует формированию гражданской позиции, правовой, социальной и культурной адаптации детей, в том числе детей из семей мигрантов.

На данном этапе возможно патриотическое воспитание и формирование российской идентичности, воспитание уважения к культуре, языкам, традициям и обычаям народов, проживающих в Российской Федерации. Такая работа может происходить в процессе обсуждения изученной информации, отдельных вопросов, подготовки продукта.

Именно на этом этапе создаются уникальные условия для воспитания трудолюбия, жизненного оптимизма, способности к преодолению трудностей. Этот этап, на котором происходит собственно исследование, является наиболее сложным в том случае, когда может возникнуть потеря интереса к проектной деятельности, появляются ситуации нехватки времени, ресурсов и т. д. В данных условиях руководитель проекта может воспитать у учеников способности к преодолению трудностей, сформировать осознание необходимости стремиться к достижению цели.

4 этап. Представление реализации проекта на конкурсах. Презентация проекта: выступление с докладом, ответы на вопросы, участие в дискуссии.

Аспект 1 воспитательного потенциала этапа. После создания продукта и оформления отчета (это может быть портфолио, доклад, реферат), он должен быть защищен перед определенной аудиторией. Это может быть класс, конференции разного уровня (школьная, районная,

городская, вплоть до международного), различные конкурсы, в том числе заочные или в рамках работы интернета.

Аспект 2 воспитательного потенциала этапа. Участие учеников в различных конференциях или конкурсах способствует формированию или развитию различных личностных качеств участников проекта. Прежде всего, умению защищать свою точку зрения, «держать удар» от оппонентов, вести себя корректно по отношению к ним. В случае если родственники принимают участие в процессе защиты проекта, и ведут себя в соответствии с общепринятыми правилами, у них повышается коммуникативная, социальная и педагогическая компетентность.

Участие в конференциях и конкурсах способствует воспитанию свободной, счастливой, здоровой личности, которая ориентирована на труд. Этому способствует понимание значимости результатов выполненной работы.

В зависимости от тематики секции, на которой был защищен проект (например, секции «история», «музеология», «краеведения»), возможно формирование гражданственности, патриотизма, высокого уровня духовно-нравственного развития, чувства причастности к историко-культурной общности российского народа и судьбе России. Воспитательным потенциалом обладает также процесс дискуссии, которая может возникнуть в процессе работы секции. Обсуждение отдельных вопросов может способствовать не только развитию коммуникативных и социальных компетенций, но и уровнем владения русским языком, но и развитию культуры межнационального общения; формированию представлений об интернациональной дружбе; воспитанию уважения к национальному достоинству людей, их чувствам, религиозным убеждениям; воспитанию уважения к культуре, традициям и обычаям, языкам народов, проживающих в Российской Федерации.

Заключение. 1 сентября 2020 года вступил в силу Федеральный закон от 31 июля 2020 г. N 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся». Его исполнение потребует внедрения в образовательный процесс различных методик и технологий, направленных на успешное решение задач воспитания учащихся. Давно реализуемая на разных ступенях образования проектно-исследовательская деятельность обладает значительным воспитательным потенциалом. Взрослый участник проекта (учитель, воспитатель, родственник ребенка), выступающий в качестве консультанта, должен осознанно ставить и решать воспитательные задачи по формированию личностных качеств обуча-

ющихся и идейно-нравственных идеалов. Для этого он должен создавать условия для успешной их реализации на всех его этапах работы над проектом.

Библиографический список

1. Барыкова Н. А. Этапы подготовки средней общеобразовательной школы к внедрению НИТ в учебный процесс // Состояние и проблемы социально-культурной и экономической сферы города. М., 2000. С. 21–25.

2. Бехтенова Е. Ф. Педагогические условия формирования проектной деятельности учащихся: на материале национально-регионального компонента школьного исторического образования : дисс. ... канд. пед. наук : (13.00.01). Новосибирск, 2006.

3. Бехтенова Е. Ф. Технология проектной деятельности на уроках истории как основа формирования личностных, метапредметных и предметных результатов обучения школьников // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 2. С. 31–38.

4. Громова Л. А. Проектная деятельность младших школьников в ходе внедрения образовательных стандартов. Методическое пособие. М.: УЦ Перспектива, 2013.

5. Гусева Н. А. Учебно-исследовательская деятельность учащихся на уроках математики и во внеурочное время // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ульяновск, 2014. С. 125–129.

6. Комарова И. В. Технология проектно-исследовательской деятельности школьников в условиях ФГОС Санкт-Петербург: КАРО, 2017.

7. Мжельская Т. В., Спесивцева В. А. Воспитание патриотизма в процессе проектно-исследовательской деятельности школьников 5–8 классов // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации. Материалы V Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. Новосибирск : НГПУ, 2016. Ч. 1. С. 184–185.

8. Мжельская Т. В., Спесивцева В. А. Проектно-исследовательская деятельность как фактор реализации задач гражданского и патриотического воспитания в Российской Федерации // Педагогика: традиции и инновации. Материалы X Международной научной конференции. Казань : Молодой ученый, 2018. С. 47–51

9. Никитаева М. В. Организация проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся в соответствии с требованиями ФГОС основного общего образования. М.: Перспектива, 2015.

10. Патриотическое воспитание детей 4–7 лет на основе проектно-исследовательской деятельности / авт.-сост. Н. М. Сертакова, Н. В. Кулдашева. Волгоград : Учитель, 2015.

11. Полат Е. С. Метод проектов: история и теория вопроса // Школьные технологии. 2006. № 6. С. 43–47.

12. Сайт «Дворец творчества детей и учащейся молодежи «Юниор», город Новосибирск. [Электронный ресурс]. URL: <http://junior-nsk.ru/2015/08/19/кафедра-нтиип> (дата обращения 03.11.2020).

13. Словари и энциклопедии на Академике. [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf> (дата обращения 29.04.2018).

14. Тихомирова Е. Е., Мжельская Т. В. Проблематика исследований новой секции «Основы религиозных культур и светской этики» в рамках городской конференции младших школьников «мое первое открытие» // Грани творчества 2017. Сборник методических материалов для педагогов и обучающихся, ведущих исследовательскую и проектную деятельность. Новосибирск : ДТДиУМ «Юниор», 2017. С. 127–133.

15. Чернышева О. А. Обществознание. Проектная деятельность: методика, технология, результаты. 5–11 классы: учебно-методическое пособие. Ростов н/Д: Легион, 2015.

16. Янушевский В. Н. Методика организации проектной деятельности в школе, 5–9 классы. Методическое пособие для учителей и руководителей школ. М. : Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2015.

УДК 37.6

Овчаренко Светлана Владимировна

Воспитатель логопедической группы, Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение Детский сад № 510 комбинированного вида «Калинка», Новосибирск, Россия

Кожемякина Ольга Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ Половозрастной Идентификации Старших Дошкольников в Условиях Воспитания в Дошкольном Учреждении

Проблема и цель. В статье актуализируется проблема формирования половозрастной идентификации как проблема воспитания качеств личности, способствующих успешной социализации детей старшего дошкольного возраста. *Цель статьи* – проанализировать теоретические аспекты формирования половозрастной идентификации воспитанников логопедической группы старшего дошкольного возраста. *Методология.* Теоретическими основаниями исследования явились научные публикации отечественных и зарубежных учёных по вопросам психического развития Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. Р. Лурии; половозрастной идентификации Н. Л. Белопольской и других. *В заключении* делается вывод о том, что формирование половозрастной идентификации у детей старшего дошкольного возраста представляет собой процесс, который зависит от множества факторов: состояния психофизического здоровья ребенка,

социальной обстановки, психологического климата семейного воспитания и ее стиля.

Ключевые слова: гендерные особенности, половозрастная идентификация, старшие дошкольники.

Ovcharenko Svetlana Vladimirovna

Teacher of speech therapy group, Municipal State Preschool Educational Institution Kindergarten No. 510 of the combined type "Kalinka", Novosibirsk, Russia

Kozhemyakina Olga Alecsandrovna

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

THEORETICAL BASES FOR FORMING GENDER-AGE IDENTIFICATION OF SENIOR PRESCHOOLERS IN THE CONDITIONS OF UPBRINGING IN A PRESCHOOL

Problem and purpose. The article actualizes the problem of the formation of gender and age identification as a problem of the upbringing of personality traits that contribute to the successful socialization of older preschool children. The purpose of the article is to analyze the theoretical aspects of the formation of gender and age identification of pupils of the speech therapy group of senior preschool age. Methodology. The theoretical foundations of the study were scientific publications of domestic and foreign scientists on the mental development of L. S. Vygotsky, A. V. Zaporozhets, A. R. Luria; gender and age identification N. L. Belopolskaya and others. In conclusion, it is concluded that the formation of gender and age identification in older preschool children is a process that depends on many factors: the state of the child's psychophysical health, social environment, psychological climate of family education and its style.

Keywords: gender characteristics, gender and age identification, older preschoolers.

Актуальность исследования. Проблема формирования половозрастной идентификации подрастающего поколения представляет одну из сложных и противоречивых научных проблем, от решения которой во многом зависит психосоциальное, физическое и духовное здоровье общества и выступает значимым воспитательным потенциалом для здорового общества.

В настоящее время в государственной и образовательной политике нашего общества отмечены задачи развития гендерных исследований во всех областях науки; разработаны соответствующие программы для образовательной практики и реализации политических, граждан-

ских и психологических мер по воспитанию у детей, подростков и молодёжи правильного отношения к вопросам пола, использования половой принадлежности с точки зрения фактора их личностного развития, становления нравственных межполовых отношений и чёткой полоролевой идентификации.

В системе специального образования в настоящее время происходят изменения, которые ориентированы, прежде всего, на индивидуализацию и гуманизацию психолого-педагогической помощи детям, имеющим отклонения в развитии. В современных условиях особое значение отводится роли и месту сознательной регуляции поведения ребёнка в социуме, его личностного развития, подготовке к реальной жизни. В контексте этих проблем важным направлением является формирование половозрастной идентификации.

Развитие половозрастной идентификации старших дошкольников, представляет собой процесс, который зависит от множества факторов: состояния физического и психического здоровья ребёнка, социальной обстановки жизни, стиля семейного воспитания ребенка и др. Для гармоничного развития личности неоспорима важность развития половозрастной идентификации. С этой точки зрения представляется актуальным изучить особенности формирования половозрастной идентичности у детей старшего дошкольного возраста с парциальной несформированностью высших психических функций воспитанников логопедической группы детского сада комбинированного вида.

Степень исследованности. В последние годы изучению проблемы половозрастной идентификации посвящено немало научных публикаций. Важный существенный вклад в изучение половозрастной идентификации внесли труды зарубежных и советских ученых: таких как З. Фрейда (впервые описавшего феномен идентификации), Э. Эриксона, Дж. Марсия, М. М. Бахтина, У. Джемса, И. С. Кона, Е. О. Смирновой, Г. М. Андреевой, Н. Л. Белопольской и др. Множество фундаментальных трудов указывают на большой интерес в отношении рассматриваемого понятия. Отсутствие единого мнения к определению половозрастной идентификации, существование различных подходов исследования создают проблемы при анализе данного феномена.

Многие зарубежные и отечественные учёные обращали внимание на проблему половозрастной идентификации детей. Среди них можно отметить А. А. Денисову, Н. Л. Белопольскую, Н. В. Дворянчикова, Н. С. Бурлакову, Р. Грина, В. Е. Кагана, В. С. Мухину, И. С. Кона, Л. Колберга, Э. Макобби и др.

Как отметили ученые, в истоке детской идентичности лежат определенные элементы в первую очередь – это половая принадлежность и возраст ребенка. Предоставляя личный автопортрет, ребенок или какой-либо субъект при описании своих положительных и отрицательных черт, а также свой круг общения, нередко начинают с установления своего возраста. Половая принадлежность зачастую просто подразумевается и включается в описание первичных половых ролей. Как и иной когнитивный процесс, полоролевая и возрастная идентификация основывается на умении человека отвлеченно думать, что имеет важность для различия другого человека во внешности и поведения, а также конкретного описания других людей, основанных на стойких представлениях [3, с. 6].

Формирование определенной модели поведения, определение половозрастной идентичности складываются в процессе идентификации. Половозрастная идентификация, прежде всего, умение человека принимать и осознавать свой пол и возраст. Самый важный способ обучения гендерному поведению – это наблюдение и имитация. Идентификация является сильной эмоциональной связью с человеком, роль которого ребенок принимает, ставя себя на его место.

В психолого-педагогической литературе понятие «половозрастная идентификация» исследуется небольшим количеством ученых. В психологии, относительно склада представлений о возрасте и поле человека встречаются разные суждения [14].

В Большом толковом психологическом словаре половозрастная идентификация представляет собой процесс и результат приобретения ребёнком поведенческих и психологических особенностей индивидуума определенного пола; отождествление себя с лицом какого либо пола и принятие черт психологических и поведенческие особенности человека того же или противоположного пола, включая типичные характерные ролевые поведения [6, с. 293].

В «Словаре гендерных терминов» А. А. Денисовой, половозрастная идентификация рассматривается как собственное ощущение своего пола и возраста субъектом [12, с. 149].

По мнению Н. В. Дворянчикова половозрастная идентичность есть результат отождествления себя с определённой возрастной группой, принятие норм поведения этой группы и регулирование собственного поведения с учетом данных норм. Формирование половозрастной идентичности, а также становление модели поведения происходит непосредственно в процессе идентификации [8, с. 2].

Таким образом, в соответствии с исследованиями А. А. Денисовой и Н. В. Дворянчикова, половозрастная идентификация представляет собой результат уяснения собственной принадлежности к определённой полу и возрасту, а также отождествление себя с соответствующей возрастной группой, регулирование и принятие форм поведения с учетом модели поведения, которая принята данной группой. Для формирования половозрастной идентификации важно развивать в ребятах умение различать сверстников и непохожих от его возраста людей, а также точно подбирать модель поведения в процессе взаимодействия с ними. В таких условиях половозрастная идентификация станет координатором поведения личности в процессе общения с людьми различных возрастов [8, с. 4].

В исследованиях Н. Л. Белопольской [2] половозрастная идентификация представляет собой отождествление себя с соответствующей половозрастной группой, которая проявляется в усвоении форм поведения и ценностей, присущей в данной группе.

В современной науке, как полагает В. В. Абраменкова, половозрастная идентификация рассматривается как самый базовый стабильный конструкт личности, который оказывает сильнейшее влияние на становление этнической, социальной, профессиональной идентичности, на процесс самоопределения растущего субъекта в культуре [1, с. 32].

Поведение взрослого и ребёнка, исходя из его пола, определяется тремя основными концепциями социализации: биологической, социальной и гуманистической.

Биологическая концепция берет свой начало в работах по психоанализу и физиологии (З. Фрейд, Л. Эллис, Р. Вулфильд и др.). Авторы говорят о врожденных инстинктивных программах, которые определяют отличия мужского и женского пола. Разница в поведении полов зависит от развития мозга: у мужчин преобладает правое полушарие, а у женщин – левое. Кроме того, генетически у женщин и мужчин различаются наборы хромосом и гормональный уровень [10].

Приверженцы социальной концепции Ш. Бёрн, Дж. Мани, Е. Иоффе, Н. Коростылёва, Л. Штылёва и др. свидетельствуют о влиянии на ребёнка среды и воспитательного воздействия [5, с. 154].

Представители теории когнитивного развития считают, что раннее полоролевое научение непосредственно зависит от изменений в когнитивном развитии, дети рано, практически самостоятельно от семейного окружения, узнают о половых стереотипах. Один из представителей, Э. Колберг отмечал, что дети начинают относить себя к определенному

полу в результате действия общей тенденции к развитию категорий. Затем они начинают искать информацию о ценностях, поведении, отличающих мальчиков от девочек [10].

К. Роджерс, А. Маслоу, как приверженцы концепции гуманистической психологии, пытались донести идею об уникальности и индивидуальности каждого субъекта, подражании только тому, что ему интересно.

Опираясь на данные концепции, можно сделать вывод, что ученые разных областей изучают особенности мужского и женского пола исходя из разных позиций. Авторы, развивающие традиционный и новый психоанализ, полагают, что развитие пола детей происходит в результате идентификации себя с мамой или папой; приверженцы социальной концепции считают, что дети социализируются благодаря повторению кого-то из своей среды; сторонники познавательного, когнитивного развития отмечают значимость самостоятельного познания и подражание определённому полу путём наследования каждой модели поведения.

Хотя идентичность и идентификационное поведение формируются на протяжении всей жизни, многие ученые в данной области фокусируются на детском и подростковом возрастах, известными своими кризисными периодами самоутверждения и самосознания [9; 13; 15].

Формирование половозрастной идентификации младших школьников происходит исходя из половозрастных особенностей детей. Старший дошкольный возраст является значимым этапом в развитии ребёнка, обладающий своими характерными особенностями.

В процессе воспитания, расширение знаний старшего дошкольника, зачастую, реализует двойную цель: во-первых, фиксирует этические установки на выборочные межполовые отношения детей (дружба, симпатия, приятельство); во-вторых, усиливает научное понимание полового поведения индивида, а также биологических процессов, происходящих с телом в будущем.

Детей старшего дошкольного возраста интересуют вопросы о различиях между полами, деталях зачатия и рождения, а также вопросы о взаимоотношениях между мужчинами и женщинами. Доминирующим источником информации для детей о взаимоотношениях между полами являются их сверстники, литература или мама – для девочек, и папа – для мальчиков. При отсутствии внимания со стороны родителей, педагогов, психологов, младший школьник начинает искать ответы на свои вопросы тайно, что в свою очередь может привести к загрязнению представлений о сексуальности, к возникновению конфликтно-невро-

тического напряжения, к неадекватной половозрастной идентификации детей [11].

Поскольку половозрастная идентичность является немаловажным элементом индивидуальности, при овладении категорией «Я» важно учитывать следующие моменты:

1) к 7 годам ребенок должен иметь положительный эмоциональный опыт принадлежности к определённому полу и осознавать его необратимость;

2) иметь правильное понимание в индивидуальные психологические установки моделей поведения, что мальчик в будущем будет мужчиной, а девочка – женщиной, это означает то, что дети должны понимать, кем они являются на данный момент и какими они должны стать в будущем;

3) уподоблять свое поведение с поведением взрослых людей мужчин (женщин);

4) уметь сопоставлять себя с иными сверстниками своего и противоположного пола;

5) понять важность своей личности, исходя из представителя пола для себя и других, развитие половых и ролевых ориентаций, ценностей, идеалов [4, с. 89].

Дошкольный и школьный возраст представляют собой неразрывные этапы единого процесса развития половозрастной идентификации. Продуктивное формирование половозрастной идентификации в младшем школьном возрасте вероятно лишь при условии целенаправленного развития, начиная с дошкольного возраста [15].

Семья является основной средой обитания ребёнка, где предопределяются закономерности развития его личности, и вносит значительный вклад в половозрастную идентификацию детей старшего дошкольного возраста, в результате чего формирующаяся личность осваивает половую роль и правила полового поведения. Именно родители, начиная с самого раннего возраста, закладывают понятия гендерной принадлежности малышам такими способами как:

- выбор одежды для соответствующего пола;
- умение пользоваться личными местоимениями;
- называть им себя, а также соответствующий пол;
- выбирать игрушки согласно полу;
- показывание домашних видов деятельности противоположных полов [7, с. 47].

Ребенок, который имеет теплые отношения и постоянную поддержку со стороны родителя, которые дали необходимую информацию относительно половому созреванию, в переходной период, сексуальные вопросы ребенку не интересны, поэтому склонить к интимности такого ребенка непросто. Вопрос интимности привлекает только тех ребят, у которых сексуальная область очерчена серьезным болезненным страхом [3, с. 15].

Родительская семья является важным фактором в формировании половозрастной идентичности детей, но на этот процесс также влияют внесемейные учреждения, и, прежде всего, детский сад. В образовательном учреждении воспитанники получают различные уроки гендерных отношений.

Формирование половозрастной идентификации зависит от развития самосознания ребёнка. Идентификация определяется как эмоциональное и когнитивное уподобление значимому лицу. Старший дошкольный возраст является этапом существенных личностных изменений ребёнка, которые включают в себя формирование идентичности с учетом кардинальной перестройки системы отношений ребёнка при подготовке к школьному обучению.

Таким образом, современные исследования половозрастной идентификации свидетельствуют о сложном характере данного личностного образования, растянутого во времени, начинающегося с момента рождения и имеющего свои особенности и возможности характерные для каждого этапа возрастного развития. Половозрастная идентификация как один из показателей сформированности представлений о границах физического «Я» определяется с одной стороны, физиологическими процессами развития и роста, а с другой, понимаемой как передача стабильных форм социального поведения в соответствии с половой ролью.

Соблюдение психолого-педагогических условий способствует эффективному формированию половозрастной идентификации у детей старшего дошкольного возраста. Мы можем сделать вывод, что на становление личности и формирование половозрастной идентификации старших дошкольников влияют как биологические, так и социальные факторы, при этом определяющими в этом возрасте являются эталоны мужественности и женственности, наблюдаемые в непосредственном окружении ребенка.

Библиографический список

1. Абраменкова В. В. Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 70–78.
2. Белопольская Н. Л. Психологическое исследование возможностей половозрастной идентификации у детей с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология. 1992. № 1. С. 5–11.
3. Белопольская Н. Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания: учеб. пособие. М.: Когито-Центр, 2002.
4. Бендас Т. В. Гендерная психология лидерства: Монография. Оренбург: Изд-во ОГУ, 2000.
5. Берн Ш. Гендерная психология. Секреты психологии: учеб. пособие. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001.
6. Большой толковый психологический словарь в 2-х томах. Том 1. А – О./ Сост. Артур Ребер. Пер. с англ. Е.Ю.Чеботарева. М.: Издательство АСТ – Вече. 2003.
7. Гендерная психология: учеб. пособие / под ред. И. С. Клециной. 2-е изд., перераб. и доп. М. [и др.]: Питер, 2009.
8. Дворянчиков Н. В. Половозрастная идентичность у лиц, совершивших сексуальные насильственные действия в отношении детей // Психология и право. 2014. № 3. С. 1–9.
9. Лаврентьева З. И. Формирование идентичности ребенка в приемной семье // Воспитание в изменяющемся мире. Материалы первой международной научно-практической конференции. ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет»; Составитель: С. Г. Чухин. 2015. С. 125–131.
10. Пекина О. В., Шинкарёва Н. А. Сущность понятий «идентичность», «полоролевая идентичность» в психолого-педагогической литературе // Молодой ученый. 2016. № 10 (114). С. 1266–1269. [Электронный ресурс] URL: <https://moluch.ru/archive/114/29664/> (дата обращения: 08.11.2020).
11. Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М. Особенности школьной адаптации учащихся первых классов в зависимости от сформированности половозрастной идентичности // Гуманитарные науки и образование в Сибири. 2010. № 5. С. 55–60.
12. Словарь гендерных терминов / Под ред. А. А. Денисовой. М.: Информация XXI век, 2002. 255 с.
13. Тимербулатова Э. С., Катионова А. О. Противоречия гендерной асимметрии в семейной организации и андрогиния как возможность ее преодоления // Семейная психология и семейная терапия. 2007. № 2. С. 18–23.
14. Штурнева Т. П., Токорева Л. И., Могчанова И. П. Игра как средство развития полоролевой идентичности детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. 2017. № 38 (172). С. 125–128. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/172/45674/> (дата обращения: 08.11.2020).
15. Ярышева А. А., Кожемякина О. А. Особенности формирования гендерной идентичности у подростков, воспитывающихся в условиях депривации // СМАЛЬТА. 2019. № 2. С. 53–59.

Ситников Александр Сергеевич

Педагог-исследователь, директор муниципального автономного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школы № 216», Новосибирск, Россия

ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье раскрывается понятие социальной мобильности, сущностью которого с педагогической точки зрения выступает готовность и способность быстро и гибко реагировать на перемены и находить новые способы действий в соответствии со сменой социальной ситуации. Практика воспитания социальной мобильности анализируется в соответствии с введением в образовательной организации таких педагогических условий, как: включение старшеклассников в партнерские отношения с местными органами власти и социальными учреждениями; в подготовку и реализацию социальных проектов; создание в школе различных детских общественных объединений.

Ключевые слова: воспитание, воспитательные практики, социальная мобильность, старшеклассники, ученическое самоуправление, социальное проектирование, общественные объединения.

Sitnikov Alexander Sergeevich

Educator-researcher, director of the municipal autonomous educational institution «Secondary school No. 216», Novosibirsk, Russia

PRACTICE OF EDUCATION OF SOCIAL MOBILITY OF HIGH SCHOOLS

The article reveals the concept of social mobility, the essence of which, from the pedagogical point of view, is the readiness and ability to quickly and flexibly respond to changes and find new ways of acting in accordance with the changing social situation. The practice of fostering social mobility is analyzed in accordance with the introduction in the educational organization of such pedagogical conditions as inclusion of high school students in partnerships with local authorities and social institutions; in the preparation and implementation of social projects; the creation of various children's public associations at school.

Keywords: education, educational practices, social mobility, high school students, student self-government, social design, public associations.

Для практики современного воспитания актуальной проблемой является поиск таких направлений педагогической деятельности, которые бы наиболее полно отражали изменения в социальной жизни общества и отдельно взятого человека [5].

С нашей точки зрения, одним из таких направлений может выступать формирование социальной мобильности.

Социальная мобильность как социологическое явление в науке определяется через такие характеристики, как подвижность, способность к быстрому и скорому передвижению и действию, готовность и способность к принятию гибких решений и осознанность ценности мобильности для свободы действий [4]. Социальная мобильность может распространяться как на местонахождение человека, так и на переменны в его сущностных характеристиках (состояниях) и способностях [8]; социальная мобильность характеризуется быстротой в установлении и расширении социальных действий (психологическая составляющая мобильности) и решении социальных задач (социально-педагогическая составляющая), устойчивостью социальных значений перемен и движений, широким диапазоном набора социально значимых изменений и переходов, владением различными каналами социальной мобильности, наличием опыта различных видов мобильности [7].

Формирование данных качеств личности выступает важным направлением воспитательной деятельности в образовательных организациях и имеет особую актуальность в старшем школьном возрасте [9].

На наш взгляд в образовательных организациях в настоящее время сформировались условия, при которых обращение к проблеме социальной мобильности может помочь раскрыть новые возможности педагогики в самом широком ее смысле, учитывая открывшиеся шлюзы движений обучающихся внутри образовательных организаций (общеобразовательная школа – гимназия – вуз), по месту жительства обучающихся (право выбора образовательной организации), по месту работы родителей (с учетом миграционных процессов), в связи с открытием конкурирующих со школой средств получения образования. Концепция социальной мобильности поможет понять и объяснить смену ценностей образования и влияние уровня образованности на успешность обучающихся. В конце концов, она может открыть новые закономерности управления системой образования [1].

Для нашего исследования концепция социальной мобильности стала отправной точкой изучения новых возможностей воспитательной деятельности с обучающимися в образовательной организации. Воспита-

тельная деятельность как специально организованная, целенаправленная деятельность педагога по передаче социальных знаний и опыта, по формированию качеств личности и нравственной позиции в обществе обеспечивает педагогическую поддержку обучающимся во время их передвижений, стимулирует эти движения и обеспечивает позитивный результат разных видов мобильности.

Анализ научной литературы по проблемам воспитания, социализации, формирования социально значимых качеств личности современных старшеклассников [3, 5], конструирования воспитания [6], саморазвития обучающихся в ученическом самоуправлении [2, 3] позволили нам предположить, что в качестве комплекса педагогических условий формирования социальной мобильности старшеклассников в ученическом самоуправлении выступают:

- развитие партнерских отношений старшеклассников с окружающим социумом;
- реализация социальных проектов, направленных на преобразование окружающего пространства;
- участие старшеклассников в детских и молодежных общественных движениях.

В 2019 году в опытно-экспериментальную работу были включены старшеклассники из ученического самоуправления средней общеобразовательной школы № 216. г. Новосибирска.

В начале 2019–2020 учебного года в МАОУ СОШ № 216 было организовано несколько структур детской самоуправленческой деятельности.

На наш взгляд, создание и функционирование структур детской самоуправленческой деятельности в школе помогает подключать обучающихся к решению насущных проблем школы, повышает социальную компетентность учащихся, акцентируя внимание на ценностном отношении как к себе, так и товарищам, формируя чуткую осознанную позицию гражданина, уча навыков поведения в коллективе, формируя установки на самостоятельное принятие решений социально ценных задач. Все это, в свою очередь обеспечивает формирование социальной мобильности.

Привлечение обучающихся школы в структуры детской управленческой деятельности также позволяет проявить свои личностные способности, найти интересное дело, организовать его выполнение, принимая на себя персональную ответственность за его выполнение, формируя

таким образом необходимые для социальной мобильности лидерские качества личности.

Одним из основных элементов в структуре ученического самоуправления стал созданный на выборной основе и добровольных началах Совет старшеклассников МАОУ СОШ № 216.

В школе прошли выборы мэра ученического самоуправления. Выборам предшествовала предвыборная гонка кандидатов (листовки, плакаты, мероприятия) и дебаты, на которых избиратели не только еще раз увидели кандидатов на пост президента, но и смогли задать им интересные вопросы, высказать свои предложения, в том числе и о ценности социальной мобильности.

Выборы прошли максимально приближенно к настоящим. Кандидаты написали заявление о желании участвовать в выборах, после чего им были выданы подписные листы. Подписной лист не сдал лишь один кандидат, вследствие чего он и не вошёл в список. Учащиеся 5-х–10-х классов и учителя были включены в списки избирателей, желающие могли проголосовать досрочно – в субботу. За день до выборов был объявлен день тишины. В этот день всем кандидатам необходимо было снять предвыборные агитационные плакаты. В Школьную избирательную комиссию поступило несколько жалоб – о нарушении авторских прав и правил предвыборной гонки. Все жалобы были рассмотрены, по каждой было вынесено решение. В день выборов избиратели получили избирательный бюллетень, с которым они прошли в кабинки для того, чтобы поставить подпись и затем бюллетени были помещены в урны для голосования. Эти выборы получились такими интересными и «настоящими» благодаря настоящими атрибутами выборов – избирательным ящиком (урной) и кабиной. Для процесса формирования социальной мобильности это имело большое значение так как участие в выборах обогащало знания старшеклассников о способах социально-мобильного поведения в избирательных компаниях; позволяло наиболее ярко проявить такие качества личности социально-мобильного человека как ответственность, гибкость, инициативность, быстрая реакция на изменение ситуации, самоконтроль.

Представители ученического самоуправления с первых дней работы школы были включены в *партнерские отношения* по следующим направлениям:

– взаимодействие с образовательными организациями (Ресурсный центр «Альтаир», «Академпark», Сколковский институт науки и технологии (Scoltech), Детский технопарк);

– сотрудничество со спортивными клубами и объединениями (Областная федерация дзюдо, ДЮСШ «Исток», ДЮСШ «Триумф», МБУ «Спортивный город»);

– коллаборация с местными органами власти (депутатами Законодательного собрания Новосибирской области и Совета депутатов города Новосибирска).

Результатом включения представителей ученического самоуправления в столь обширные партнерские отношения в начале жизнедеятельности школы привело к тому, что старшеклассники расширили пространство социального взаимодействия, осваивали разные способы делового общения, чувствовали поддержку взрослых при принятии решений. Разнообразие партнеров позволяло старшеклассникам проявить свою мобильность в разных сферах деятельности, понимать ценность социальной мобильности при взаимодействии с удаленными образовательными организациями.

В процессе опытно-экспериментальной работы представители ученического самоуправления МАОУ СОШ № 216 включались в подготовку и реализацию *социальных проектов*.

Существенную роль в формировании социальной мобильности сыграл проект создания школьной службы медиации при активном участии представителей ученического самоуправления. Участие старшеклассников в школьной службе медиации закладывает основу воспитания будущих поколений с развитым правосознанием и социальным интеллектом, умеющих сотрудничать, опирающихся на гуманистические ценности, ставящих человеческую жизнь, здоровье и позитивное общественное взаимодействие на первое место. Данные качества личности являются важными для формирования ценностного уровня социальной мобильности.

Реализация проекта «Мой Красный крест» осуществлялась посредством знакомства с историей Красного креста, с деятельностью Красного креста и аварийно-спасательной службы МЧС на территории Новосибирской области. Проект включал в себя обучающую программу представителей Новосибирского государственного медицинского университета по оказанию первичной медицинской помощи, организацию командной эстафеты и индивидуальные испытания. Формирование социальной мобильности в процессе реализации данного проекта осуществлялось за счет осознания старшеклассниками ценности мобильности для сохранения жизни человека. Рефлексия участия в данном

проекте показала, что старшеклассники стали понимать важность социально-мобильного поведения в условиях трудных жизненных ситуаций.

Ученическое самоуправление в МАОУ СОШ № 216, стало инициатором создания в школе различных *детских общественных объединений*. Одной из форм детского общественного объединения, как элемента Всероссийского движения «Юнармия», стал юнармейский отряд «Пересвет». В начале года в клубе уже состояло более 30 учащихся в возрасте от 12 до 17 лет. В третьей четверти в школе было официально создана первичная ячейка Российского движения школьников. Само создание детских общественных организаций на базе школы, свидетельствовало о формирующейся социально-мобильности учащихся. А, руководство данными объединениями со стороны ученического самоуправления обеспечивало у старшеклассников накопление опыта социально-мобильного поведения: принятия решений, отстаивание своей позиции, мотивирование к деятельности, взаимодействие с большим количеством людей.

В общественных объединениях ведется целенаправленная работа по воспитанию патриота и гражданина, формируются личные качества, необходимые на военной службе, в чрезвычайных ситуациях и экстремальных условиях; развивается инициативы и самостоятельности обучающихся на основе игровой деятельности; совершенствование военно-патриотического воспитания и физической культуры обучающихся; инструктивно-методическая подготовка актива по организации и проведению военно-спортивных игр.

Во время осенних, зимних каникул организуются выезды, проводятся семинары, спортивные выезды, тренировки на природе, сборы. Также в клубе ведется работа по организации досуга, проводятся чаепития, праздники, экскурсии, дни здоровья и многое другое. Юнармейцы школы охотно принимают участие в школьных, районных, городских мероприятиях.

Итак, включение представителей ученического самоуправления в процессе формирования социальной мобильности в партнерские отношения, в подготовку и реализацию социальных проектов и взаимодействие с детскими общественными организациями способствует проявлению у них чувства собственного достоинства, ответственного отношения к своим действиям, поступкам и жизни в целом, что является признаками сформированности социальной мобильности.

Библиографический список

1. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Психолого-педагогический поиск. 2010. № 14. С. 21–39.
2. Кирпичник А. Г., Басов Н. Ф. Познание организованной активности детей в социуме // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социогенетика. 2008. № 4. Т. 14. С. 197–203.
3. Лаврентьева З. И., Койнова-Цельнер Ю. В., Ромм Т. А. Тенденции развития социального воспитания детей в постиндустриальном обществе // Вестник Новосибирского Педагогического Университета. 2015. № 6(28). С. 121–130.
4. Никишин Е. А. История и перспектива исследований социальной мобильности после мобильного поворота // Журнал социологии и социальной антропологии. 2019. № 2. Т. 22. С. 93–117.
5. Селиванова Н. Л. Возможные направления воспитания в современной социальной ситуации // Вопросы воспитания. 2015. № 1. С. 54–68.
6. Степанов П. В. Конструирование воспитательной деятельности педагога: работа на результат. – М.: Педагогическое общество России, 2017.
7. Черныш М. Ф. Концепт социальной мобильности в меняющихся обществах // Социологические исследования. 2018. № 7(411). С. 13–23.
8. Johnstone C., Lazarus S., Resourcing inclusion: Introducing finance perspectives to inclusive education policy rhetoric // PROSPECTS. 2018. [Электронный ресурс]. URL: <https://experts.umn.edu/en/publications/resourcing-inclusion-introducing-finance-perspectives-to-inclusiv> (дата обращения: 2.11.2020).
9. Shields R., & Sandoval-Hernandez A. Mixed signals: cognitive skills, qualifications and earnings in an international comparative perspective // Oxford Review of Education. 2020 № 46. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sclit.net/article/da9c0355d674b01bcf71d778fa76ae97> (дата обращения: 2.11.2020).

УДК 316.3/.4+316.7

Шабанов Артем Геннадьевич

Доцент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
ПО ПОВЫШЕНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ
ПОДРОСТКОВ**

Проблема и цель. В статье показана актуальность изучения проблем подростков и повышения социальной активности подростков с целью организации социально-педагогической деятельности в детско-юношеской среде. *Цель статьи* – определение основ социально-педагогической деятельности по повышению социальной активности подростков. *Методология*. Теоретическими

основами исследования стало определение сущностного содержания условий социально-педагогической деятельности, способствующих развитию социальной инициативности и активности подростков. В заключении делается вывод о том, что для развития социальной активности подростков существует немало форм и методов. Конечно, одному социальному педагогу образовательного учреждения не под силу организация работы в этом направлении, необходима поддержка на всех уровнях.

Ключевые слова: подросток, социальная активность, социальный опыт, социально-педагогическая деятельность, детские общественные организации.

Shabanov Artem Gennadievich

Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanitarian and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

SOCIO-PEDAGOGICAL ACTIVITIES TO INCREASE THE SOCIAL ACTIVITY OF ADOLESCENTS

Problem and purpose. The article shows the relevance of studying the problems of adolescents and increasing the social activity of adolescents in order to organize social and pedagogical activities in children and youth. The purpose of the article is to determine the foundations of social and pedagogical activities to increase the social activity of adolescents. Methodology. The theoretical foundations of the study were the definition of the essential content of the conditions of social and pedagogical activity, contributing to the development of social initiative and activity of adolescents. In conclusion, it is concluded that there are many forms and methods for the development of social activity in adolescents. Of course, one social teacher of an educational institution is not capable of organizing work in this direction; support at all levels is needed.

Keywords: teenager, social activity, social experience, social and pedagogical activity, children's public organizations.

Осуществление молодежной политики, стимулирующей общественно значимую активность отдельных личностей и организованных молодежных структур, дает возможность подготовить подростков к умению самостоятельно принимать решения, делать осознанный выбор, быть готовыми и способными творить на благо общества. Целенаправленное воздействие позволяет формировать личность, ищущую собственный путь в быстроменяющемся мире, отстаивающую свои интересы, поддерживающую общечеловеческие ценности созидания и социального творчества. Потребность и умение с юных лет проявлять социально зна-

чимую активность не смогут оставить человека безучастным к проблемам общества, к необходимости помогать ближнему и в более зрелом возрасте [5].

Умение проявлять конструктивную социальную активность требует организованной среды. Современные изменения в социально-культурной ситуации предоставляют значительные возможности подрастающему поколению для проявления социальной активности в самых различных сферах жизнедеятельности [2, с. 217].

Сфера свободного времени позволяет подростку выбирать формы деятельности в соответствии со своими интересами, свободно общаться, проявлять инициативу, творить, осуществлять действия, ведущие к изменениям в социальной ситуации и ценностной динамике в сознании личности. Опираясь на закономерности досуга, сфера свободного времени существенно расширяет возможности успешного решения задач самореализации, самоопределения, формирования отзывчивости на общественные проблемы, умения подростков приобретать новый социальный опыт. И чем выше уровень организации досуга подростка, тем более его поведение приобретает творческий характер, тем большую роль начинает играть социальная активность как системообразующее качество личности.

На развитие социальной активности должна быть направлена совместная деятельность организаторов воспитательной работы, социальных педагогов и психологов общеобразовательных учреждений. Наиболее эффективной такая работа будет, если все будут единомышленниками и организуют совместную деятельность с классными руководителями, родителями и учащимися в рамках детского общественно-го объединения.

Детские общественные объединения – одна из структур в многообразии молодежных движений, форма организации детской самостоятельности, социальной активности, самореализации; особая педагогически образованная среда жизнедеятельности ребенка; педагогически преобразованный социум. Детские общественные объединения можно рассматривать как возможное звено воспитательной системы государственного образовательного заведения (школы, учреждения дополнительного образования), а также как самостоятельную специфическую воспитательную систему, включенную в воспитательное пространство конкретного социума [1, с. 48].

Формирование социального опыта может быть достигнуто на основе взаимодействия детей и взрослых. При этом очень важно, чтобы

деятельность их базировалась на основе сотрудничества и приоритете детских интересов [6].

Главное, чтобы подростки входили в мир, в общественные отношения через полезную деятельность, через социально приемлемые формы самоутверждения. Иногда перевоспитание затруднительно, хотя возможно.

На мой взгляд, для реализации подростковых устремлений наиболее оптимальными формами являются детские общественные объединения или молодежные (детские) школьные организации (и это доказано временем), которые органично входят в воспитательную систему школы, одновременно дают возможность коррекции асоциального и антисоциального поведения подростков, «формируют круг общения на основе общих интересов, общих духовных ценностей, помогает раскрыть творческий потенциал и реализовать свои возможности» [1, с. 51].

Участие членов детского объединения в самоуправлении или соуправлении приучает их к реальным практическим действиям, создаёт условия для приобретения личного опыта политических действий, формирует умение отстаивать своё мнение, защищать свои права и свободы.

Детское объединение способствует социализации и процессу саморазвития ребёнка и повышает возможности личности в новых социально-экономических условиях, то есть фактически продолжает познавательную деятельность, но уже на уровне усвоения законов, норм, правил общественного бытия. Здесь дети учатся жизни. Взрослый в детском объединении гораздо больше, чем организатор. Он влияет на детей, прежде всего своей индивидуальностью. А дети на взросло-го – своеобразной жадной познания в сочетании с романтизмом детства и юности. Участие в такой совместной деятельности не проходит бесследно для подростка, он совершенствуется в ней как личность, взаимодействуя с другими участниками процесса, приобщается к общечеловеческим ценностям [4, с. 196].

Назначение детских общественных объединений заключается в предоставлении подростку поля деятельности. Поля свободного выбора для развития социальной активности и личностного потенциала, возможности проявления самостоятельности в поиске решения проблем. Деятельность подростков в таких объединениях создает условия для выстраивания духовно-нравственной системы ценностей подрастающего поколения. Детское объединение привлекает и возможностью творческой реализации, формирования культурных запросов, организации досуга с учётом интересов самих подростков.

Здесь происходит выявление и развитие способностей детей в рамках различных видов деятельности, формируется интерес к определённому роду занятий. Таким образом, у ребёнка может проявиться профессиональная ориентация. Очень важно педагогу вовремя поддержать и стимулировать их развитие в этом направлении.

Ребёнок может реализовать себя не только в творческой сфере, но и в общении с другими людьми. Такую возможность предоставляет детское объединение, когда у подростков в процессе деятельности появляется возможность ощутить себя в рамках разных социальных ролей, где он, переходя из одной в другую: то исполнитель, то организатор, то лидер – выясняет, какая из ролей отвечает его запросам и интересам. Поэтому деятельность детского объединения должна быть построена так, чтобы все дети смогли самореализоваться, развивая коммуникативную культуру, приобретая опыт общения и отношений со сверстниками и взрослыми, расширяя тем самым сферу социальных контактов, осваивая навыки демократического образа жизни [2, с. 218].

Широкое использование различных форм познавательной и воспитательной деятельности, как показывают исследования, существенно повышают интерес к отдельным учебным предметам со стороны детей, и особенно «группы риска». Коллективные творческие дела, игры направлены на развитие познавательной активности, самостоятельности, положительного отношения к познанию, добыванию знаний.

В практике социально-педагогической деятельности по развитию социальной активности могут быть использованы следующие технологии:

– коллективно-творческая деятельность (КТД), построенная на взаимодействии детей в малых группах;

– мозговой штурм как групповой метод порождения идей. Путем обсуждения в группе необходимо найти решение какой-либо проблемы и группа должна высказать максимальное количество идей [4, с.198].

Доступной формой работы с подростками является групповая дискуссия – целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради поиска истины, причем все участники – каждый по-своему – участвуют в организации этого обмена.

На первых порах вовлечения группы в дискуссию усилия педагога сосредоточены на формировании дискуссионных процедур. В дальнейшем в центре внимания оказывается не только выявление различных точек зрения, позиций, способов аргументации, их соотнесение и составление более объемного и многопланового видения явлений, но так-

же сопоставление интерпретаций сложных явлений, выход за пределы непосредственно данной ситуации, поиск личностных смыслов.

Дискуссия всегда решает задачи двух уровней: задачи конкретно-содержательного плана и задачи организации и взаимодействия в группе. В основе дискуссии лежит совместно распределенная деятельность.

Виды дискуссий: с педагогом в роли ведущего; с одним из членов группы в роли ведущего; без ведущего (самоорганизующаяся).

В педагогическом опыте получили распространение следующие формы дискуссии: «круглый стол», «заседание экспертной группы», «форум», «симпозиум», «дебаты», «судебное заседание» и др. [4, с. 200].

В практике в качестве наиболее эффективного способа организации дискуссии используется разделение группы на подгруппы и последующая организация общения малых групп. В каждой из них между участниками распределяются основные роли-функции:

– «ведущий» (организатор) – организует обсуждение проблемы, вовлекая в него всех членов группы;

– «аналитик» – задает вопросы участникам по ходу обсуждения проблемы, подвергая сомнению высказывание идеи, формулировки;

– «протоколист» – фиксирует все, что относится к решению проблемы; после окончания первичного обсуждения именно он обычно выступает перед собравшимися, чтобы представить мнение, позицию своей группы;

– «наблюдатель» – оценивает действие каждого члена группы на основе заданных критериев [4, с. 201].

Ориентирами для социального педагога в выборе темы являются: соответствие темы социально-педагогическим задачам; значение и современность, значимость для всех членов группы; подготовленность самого педагога; достаточная зрелость группы для понимания и подробного изучения темы; отсутствие у них чрезмерной эмоциональной напряженности, связанной с данной проблемой.

В арсенале социального педагога могут быть и другие технологии групповой работы с подростками, что обеспечивает грамотность и четкость деятельности в конкретной ситуации, создаст условия для творческого преобразования собственной практики в работе по развитию социальной активности подростков.

На наш взгляд, приемлемой формой работы с подростками в небольших городках, районных центрах и поселках являются дворовые отряды. Достаточно интересен опыт работы Домов детского творчества в Новосибирской области. Дворовые отряды с числом жителей около 8

тысяч стали одной из форм социально-педагогической поддержки трудных подростков по месту жительства [3, с. 51].

Отряды организуются в летние каникулы с целью направить активность, свободных от школьных занятий, детей на созидательную деятельность.

Содержание воспитательной программы и направления деятельности отрядов практически одинаково, а формы и методы каждый педагог ищет самостоятельно с учетом различных факторов – погодных условий, настроения и желания детей, особенностей возраста, специфики основной деятельности педагога и т. д.

В отряде свободный режим посещения, каждый выбирает себе дело по душе. Есть специальные плановые мероприятия по возрастам, есть смешанные, дети готовят их сами, ходят на различные мероприятия в Дом культуры, в библиотеку, в кино, участвуют в праздниках для жителей села.

Но вместе с тем школьники младших и средних классов постоянно трудятся – учатся многое делать своими руками, приводят в порядок улицы села и его окрестности. Несколько дворовых отрядов встречаются на совместных мероприятиях, ходят друг к другу в гости, показывают свои достижения. У педагога всегда есть запас игр для хорошей и плохой погоды, для этого он проходил программу подготовки к работе в таком отряде.

Администрация района помогла с помещениями, где можно укрыться в плохую погоду, основная же деятельность отрядов разворачивается на безопасных летних полянах или площадках, отдаленных от дороги.

Подготовленные к работе в отрядах волонтеры-старшеклассники стали реальными помощниками педагогов. К работе подключились учителя школ, воспитатели из спортивных клубов, из центра молодежи, социальные работники. Общими усилиями решили проблему с питанием, так многие дети прибывают в отрядах с утра и до 9 часов вечера.

В силу территориальной близости к семье воспитательную работу в дворе отряда стремятся вести в тесном контакте с семьями подростков. Многих родителей удалось вовлечь в деятельность отрядов. В совместных мероприятиях и улучшаются семейно-соседские взаимоотношения, формируется общественное мнение в микрорайоне. Это создает реальные условия для педагогического влияния на общение в семье, в ближайшем окружении детей, на поведение самих подростков. Поэтому в программе воспитательной работы в дворовых отрядах включено

большое количество мероприятий и видов деятельности с привлечением родителей и общественности. Среди них:

- мастер-классы для родителей;
- праздники улицы;
- дни именин и дни рождения;
- генеральные уборки дворов [3, с. 55].

Силами дворовых отрядов на многих улицах обустроили детские площадки, открытие которых было праздником.

В дворовом отряде, организованном по месту жительства, подросткам, в том числе и трудным, дается возможность проявить себя в различных ситуациях и сферах деятельности. Именно поэтому у всех без исключения подростков отмечено повышение самооценки и рост активности. Улучшились взаимоотношения между детьми и родителями, уменьшилось количество ссор, пререканий, обид. Дети и родители, по оценке обеих сторон, стали лучше понимать друг друга. Родители знают, что ребенок всегда под присмотром и дворовый отряд может влиять положительно на подростка.

Усмотрев в дворовых отрядах огромный воспитательный потенциал, к организации их деятельности подключились практически все организации поселка, с помощью которых удалось решить многие материальные проблемы и оказать действенную социальную помощь детям из малообеспеченных семей.

Таким образом, для развития социальной активности подростков существует немало форм и методов. Конечно, одному социальному педагогу образовательного учреждения не под силу организация работы в этом направлении, необходима поддержка на межведомственном уровне.

Библиографический список

1. Алиева Л. В. Детские общественные объединения в воспитательном пространстве социума // Педагогика. 2000. № 7. С. 48–52.
2. Корнилова Т. В., Григоренко Е. Л., Смирнов С. Д. Подростки групп риска. СПб.: Питер, 2005.
3. Полехина М. Дворовые отряды – путь социализации трудных подростков // Социальная педагогика. 2007. № 1. С. 51–57.
4. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие. М.: Академия, 2006.
5. Шабанов А. Г. Организация социально-педагогической деятельности в молодежной среде // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 6. С. 56–61.
6. Шабанов А. Г. Выявление и анализ основных проблем современного студенчества средствами общественных организаций // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 1. С. 39–44.

Шестакова Наталья Владимировна

Магистрант 2 курса, заместитель директора по методической и профильной работе муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования города Новосибирска «Центр дополнительного образования «Алые паруса», Новосибирск, Россия

**СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ
К ВНУТРИУЧРЕЖДЕНЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГОВ-ВОСПИТАТЕЛЕЙ**

В статье рассматривается проблема организации внутриучрежденческой системы подготовки педагогов дополнительного образования к воспитательной деятельности в образовании с учетом современных требований. В качестве пути решения данной проблемы предлагается использование доказавшей свою эффективность в рамках многолетней апробации Программы развития инновационного потенциала педагогических работников МБУДО ЦДО «Алые паруса» «Школа совершенствования профессионального мастерства педагога» (далее – Программы развития). *Цель статьи* – обосновать эффективность внутриучрежденческой системы подготовки педагогов дополнительного образования к воспитательной деятельности в образовании с учетом современных требований, реализуемой в рамках Программы развития. *Методология.* Исследование проводилось на основе моделирования системы подготовки педагогов дополнительного образования к образовательной и воспитательной деятельности с учетом современных требований. В статье представлен поэтапный план моделирования и опыт реализации полученной Программы развития. В статье дается научно-теоретическое и методическое обоснование данного процесса. Рассмотрено понятие «профессиональная мобильность педагога» как неотъемлемая составляющая профессиональной готовности педагога-воспитателя к организации своей работы в современных условиях и основополагающей категории рассматриваемой Программы развития. Автором представлены промежуточные и итоговые результаты и эффекты, позволяющие говорить о возможности использования предлагаемой Программы развития как модели внутриучрежденческой системы подготовки педагогов дополнительного образования к воспитательной деятельности в образовании с учетом современных требований. В заключении делается вывод о том, что только через организацию личностно-ориентированной внутриучрежденческой системы подготовки педагогов, путем вовлечения педагогов в качестве обучающихся в активную деятельность в воспитательном пространстве образовательной организации возможно формирование той самой профессиональной мобильности как неотъемлемой составляющей профессио-

нальной готовности педагога-воспитателя к организации своей работы в современных условиях.

Ключевые слова: внутриучрежденческая система подготовки, педагог дополнительного образования, педагог-воспитатель, воспитательная деятельность в образовании, программа развития инновационного потенциала, профессиональная мобильность, профессиональная готовность.

Shestakova Natalia Vladimirovna

Deputy director in teaching and research, Center out-of-school education settings «Alie parusa», second year postgraduate student, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

CURRENT CONDITIONS OF THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS INTO THE INTRA-INSTITUTIONAL SYSTEM OF SUPPLEMENTARY EDUCATION TEACHER TRAINING

The article deals with current conditions of organization of the educational process into the intra-institutional system of supplementary education teacher training. In this article, it is spoke in detail the Programs for the development of innovative potential of teaching staff of the *Center out-of-school education settings «Alie parusa»*. The article aims to prove the effectiveness of an intra-institutional system of supplementary education teacher training to educational activities in education taking into account modern requirements, implemented under the development Program. The study was conduct based on modeling the system of training supplementary education teacher for educational activities, taking into account modern requirements. The article presents a step-by-step modeling plan and experience in implementing the received development Program. The article provides a scientific, theoretical and methodological justification of this process. The concept of «professional mobility of a supplementary education teacher» is consid as an integral component of the professional readiness of a teacher-educator to organize their work in current conditions and the fundamental category of the development Program under consideration. The author presents intermediate and final results and effects that allow us to talk about the possibility of using the proposed development Program as a model of an intra-institutional system of training supplementary education teacher for educational activities in education, taking into account modern requirements. The conclusion that only through the organization of personality-oriented intra-institutional system system of training of supplementary education teacher, by involving teachers as learners in active work in the educational space of educational organizations, the formation of the same professional mobility as an integral component of professional readiness of a supplementary education teacher to organize their work in current conditions.

Keywords: intra-institutional system of training, supplementary education teacher, teacher-educator, educational activities, Programs for the development of innovative potential of teaching staff, professional mobility, and professional readiness.

Воспитательная функция изначально была определена Федеральным законом № 273 «Об образовании в РФ» [7] как основополагающая для системы дополнительного образования детей, в 2020 году Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [8] по вопросам воспитания обучающихся» расширил рамки самого понятия «воспитание».

Сегодня педагогам дополнительного образования (далее – педагоги) необходимо развивать свой потенциал как педагога-воспитателя, опираясь на новую трактовку п. 2 ст. 2 ФЗ № 273 «Об образовании в РФ», рассматривающего воспитание как деятельность, направленную на «развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде». Анализируя представленное определение и его ареал охвата можно говорить о необходимости актуализировать личностно-профессиональную готовность выстраивать ценностно-центрированный образовательный и воспитательный процесс. В дословном переводе с греческого педагог означает «детоводитель» [6], то есть ведущий за собой, а это может сделать только тот, кто сам проникся системой пропагандируемых ценностей. Но как сделать данные ценности личностно-значимыми для педагога?

Здесь следует рассмотреть центральную категорию Профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (далее – Профессиональный стандарт) – профессиональную мобильность педагога [3]. В современном словаре профессионального образования она рассматривается как способность и готовность современного педагога достаточно быстро и успешно овладеть новой

техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность деятельности [4].

Не менее важно учитывать и социальное определение субъективного контекста профессиональной мобильности, выражаемого в изменении трудовой позиции педагога, обусловленном переменной концептуального содержания профессии [5]. А именно такие концептуальные переменные в системе образования наметились сегодня.

И безусловно, мы не можем умалить роль и значение образа-примера в воспитательном процессе, а значит, актуальным становится третий аспект профессиональной мобильности – процесс изменения интересов педагога и акт принятия и притяжения им требований к профессиональным изменениям, т. е. так называемая горизонтальная мобильность. Именно на развитие горизонтального вектора профессиональной мобильности педагога ориентирована Программа развития инновационного потенциала педагогических работников МБУДО ЦДО «Алые паруса» «Школа совершенствования профессионального мастерства педагога» (далее – Программа) [2].

Основой для данной статьи стал 10-летний опыт практической деятельности автора по повышению профессионального мастерства педагогов в условиях изменяющихся требований к системе дополнительного образования и образования в целом, разработки в 2015 году и дальнейшего принятия проекта Профессионального стандарта.

Разработка и реализация Программы позволили сделать процесс перехода к новым стандартам для педагогов-стажистов более плавным и спокойным, что говорит в пользу ее эффективности. Именно поэтому можно говорить о соответствии предлагаемой в рамках Программы системы современным требованиям к внутриучрежденческой подготовке педагога дополнительного образования, и как следствие, педагога-воспитателя как одной из функциональных характеристик данной профессии [9].

На первом этапе реализации Программы, по своей сути, информационно-аналитическом, шла наработка методического материала, в частности введение профессионального портфолио педагога, одновременно с работой по мотивации педагогов к методическому обобщению и описанию процесса организации воспитательной деятельности в творческих объединениях. Как оказалось, несмотря на выделение в классической структуре дополнительной общеобразовательной программы задач воспитательного уровня, диагностическая компетентность педагогов, даже недавних выпускников педагогических вузов (профессиональное

обучение или профессиональная переподготовка), была ограничена критериальным описанием образовательных результатов и результатов развития ребенка на деятельностном уровне. Воспитательная составляющая образовательного процесса и методика ее диагностики чаще всего оставались за пределами понимания педагога. Внедрение методической компоненты в структуру педагогических советов позволило объединить в сознании педагогов представление о методической работе, юридическую информацию об обновлении системы дополнительного образования и законодательства и презентацию достижений каждого педагога, взамен привычного для данной формы мероприятий порицания. В итоге это позволило выйти на высокую продуктивность в части разработки методических мероприятий, повысить презентационную культуру педагогов и самое главное – мотивацию к обобщению и презентации своего опыта. А, на наш взгляд, именно анализ и презентация собственного опыта своим коллегам является наиболее действенным способом актуализации и стремления к обновлению собственного знания и собственных наработок, и видения места собственного воспитательного опыта в структуре воспитательном процессе образовательной организации.

Вторым этапом, который можно охарактеризовать как деятельностный, стала организация и проведение внутриучрежденческих школ совершенствования мастерства и конкурсов для педагогов, гарантирующих им поддержку в конкурсном пространстве, организация рекламной кампании конкурсов различного уровня.

Запущенная как дочерняя к рассматриваемой Программе Школа молодого педагога, предполагающая включение в коллектив молодых кадров, позволила на начальном уровне подготовить начинающих педагогов и затем вовлечь их в процесс педагогически организованного общения внутри коллектива, нивелировав возможные сложности поколенного недопонимания. Взяв под свою опеку в рамках игровой и тренинговой деятельности начинающих педагогов, педагоги-стажисты одновременно становились и наставниками, и учениками у тех, кто современен детям и подросткам нынешнего поколения. Помимо общих проектов результатом такого взаимодействия стала востребованность стажистами нового знания, носителями которого являются молодые педагоги. И это создало условия для формирования готовности к принятию как уже известного, регулярно делаемого и приносящего определенное моральное удовлетворение, Профессионального стандарта со спецификой представленных в нем трудовых функций и требований к педагогам нового времени. Таким образом, нам удалось воссоздать воспитатель-

ное пространство взаимного роста и саморазвития на уровне педагогов, показать им возможности использования воспитательного потенциала игровой и тренинговой деятельности для всех возрастных категорий

Сама по себе активная конкурсная деятельность оказалась достаточно продуктивной формой работы с педагогами, как со взрослыми обучающимися. Во-первых, у педагогов появилась возможность попробовать себя в нестандартных условиях, снова стать на позицию «над» собственным опытом, что очень важно для мотивации к дальнейшему саморазвитию. Во-вторых, повысилась стрессоустойчивость и развились навыки эффективного быстрого реагирования, мобильности и гибкости в ограниченных временных рамках при наличии жесткой внешней критики. В-третьих, правильный подход методистов как лайф-коучей позволил даже негативный опыт «не побед» преломить с позиции важности для саморазвития, показав, как негативный результат может в дальнейшем стать условием победы, что очень важно для взрослых обучающихся (а в рамках нашей Программы, мы именно так рассматриваем педагогов, ее участников). В-четвертых, вынужденное более глубокое знакомство при подготовке к конкурсам привело к приятию педагогами современного законодательства в сфере образования, поскольку оно, как оказалось, отзывалось к опыту и видению самих педагогов. Так, после ознакомления с современным законодательством, педагог-стажист Федор Федорович Волосников самостоятельно пришел к пониманию необходимости доработать собственную программу и провести ее аккредитацию на уровне Министерства просвещения. Да и, собственно, по его словам, его личное желание участвовать в конкурсах в столь зрелом возрасте стало результатом первого этапа работы в рамках Программы и возникающая уверенность, что нужно себя пробовать во всем и в любом возрасте. Но самое важное, актуальным данный подход сделал для педагогов всех возрастов значимость и воспитательный потенциал конкурсной деятельности как фактора роста и саморазвития обучающегося (с позиции обучающегося-взрослого, и с позиции учащегося-ребенка) в выбранном профиле.

Все выше описанное позволило от информационно-ознакомительного и деятельностного этапов перейти к этапу аналитическому в ходе внедрения Профессионального стандарта.

Первоначально на этапе внедрения Профессионального стандарта было проведено анкетирование педагогов дополнительного образования с использованием разработанной нами в рамках пилотной площадки образовательной организации анкеты. После анализа ответов

на анкету по Профессиональному стандарту, мы пришли к выводу о необходимости повышать дидактический уровень педагогов всех поколений, настолько неутешительными был первоначально сделанный анализ. В связи с этим большое внимание уделили именно дидактическим аспектам обучения, внедрению кадровых недель.

Реализация личностного подхода в работе с педагогами была реализована через совместную подготовку мастер-классов, написание авторских программ педагогами-стажистами и поиск авторского подхода в реализации своего предмета начинающими педагогами с обязательным уклоном на разработку и обоснование воспитательной компоненты. Работа по подготовке мастер-классов позволила многим педагогам-стажистам переосмыслить свой опыт и перейти с уровня информационно-ознакомительных мастер-классов для детей и коллег к авторским методическим мастер-классам, в основе которых знакомство не с техниками, а с педагогической технологией и методикой педагога-автора.

Как результат, многие педагоги вышли на уровень разработки собственных дидактических и методических пособий, позволяющих сделать образовательный и воспитательный процессы целостной системой, что актуально сегодня в системе дополнительного образования, а в дальнейшем и на уровень разработки авторских дополнительных общеобразовательных программ, чей статус подтвержден специализированными конкурсами областного и всероссийского уровней.

Огромную роль в формировании аналитической компетентности педагогов и развитии комплекса компетенций аналитика в зависимости от уровня подготовленности и личной готовности педагога к развитию своего инновационного потенциала сыграла разработка и внедрение авторского индивидуального маршрута профессионального развития педагога. В рамках новой концепции дополнительного образования и внедрения Профессионального стандарта актуальной стала работа с индивидуальным маршрутом развития ребенка, а простое ознакомление с ним педагогов, не применительно к личному опыту каждого, оставляло данное понятие непонятным для педагогов. Именно поэтому, взяв за основу методику разработки индивидуального маршрута развития ребенка, мы разработали индивидуальный маршрут профессионального развития педагога (далее – ИМПР). Первоначально внедрение в МБУДО ЦДО «Алые паруса» ИМПР прошло в рамках кадровой недели и предполагало реализацию по желанию, а уже через год маршрут перешел в разряд обязательных планово-отчетных документов педагога при полной мобилизации методической службы в поддержку педагогов.

Работая с ИМПР, мы шли от формулирования педагогом цели своей педагогической деятельности, затем цели своего ближайшего профессионального развития, исходя из личных предпочтений и интересов, которую для себя мы обозначили, как цель личностно-профессионального развития инновационного потенциала педагога. По сути, была активизирована работа с интересом педагогов как одним из признаков инновационного потенциала педагога-воспитателя и эффективным средством для предупреждения профессионального выгорания.

Именно ИМПР вкупе с используемыми технологиями коучинга и эффективного управления позволил методической службе глубоко изучить инновационный потенциал каждого педагога и провести тонкую настройку всех систем педагогического взаимодействия на его развитие. Педагоги, в свою очередь, освоили необходимые компетенции анализа собственного инновационного потенциала, что позволило повысить их мотивацию к его реализации. И одновременно получили новый инструмент для достижения воспитательных результатов программы.

Анализ результатов аналитического этапа продемонстрировал, что первоначально сформулированные лакуны по результатам вводного педагогического анкетирования были вызваны не незнанием или не владением теми или иными обобщенными трудовыми функциями, не отсутствием дидактических знаний, а психологической инертностью педагогов, как взрослых обучающихся с позиции андрагогического знания [1]. И именно ИМПР и используемые методистами технологии коучинга позволили преодолеть данную инертность, то есть актуализировали субъективную составляющую профессиональной мобильности.

Значимым результатом реализации Программы стали не только высокая оценка по итогам внешней экспертизы и конкурсные достижения, но, в первую очередь, новый уровень образовательных и методических продуктов и услуг, предлагаемых педагогами. Так, педагогами-стажистами учреждения были самостоятельно разработаны авторские блоки для курсов повышения квалификации по предметной деятельности, которой они занимаются. Ряд молодых педагогов перешли в статус успешных методистов по представляемой предметной деятельности.

По итогам анализа результатов реализации рассматриваемой Программы, можно сделать вывод о том, что только через организацию личностно-ориентированной внутриучрежденческой системы подготовки педагогов, путем вовлечения педагогов в качестве обучающихся в активную деятельность в воспитательном пространстве образовательной организации возможно формирование той самой профессиональной мо-

бильности как неотъемлемой составляющей профессиональной готовности педагога-воспитателя к организации своей работы в современных условиях.

Библиографический список

1. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М.: PER SE, 2006.
2. Программа развития инновационного потенциала педагогических работников МБУДО ЦДО «Алые паруса» «Школа совершенствования профессионального мастерства педагога». Новосибирск, 2015.
3. Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» [Электронный ресурс]. URL: <https://classinform.ru/profstandarty/01.003-pedagog-dopolnitelnogo-obrazovaniia-detei-i-vzroslykh.html> (дата обращения: 31.10.2020).
4. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. / С. М. Вишнякова. М.: НМЦ СПО, 1999.
5. Социология: Энциклопедия / А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2003.
6. Толковый словарь Ушакова [Электронный ресурс]. URL: <https://ushakov-dictionary.ru/word.php?wordid=45121> (дата обращения: 31.10.2020).
7. Федеральный закон № 273 от 29 декабря 2012 года «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 31.10.2020).
8. Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075?index=1&rangeSize=1> (дата обращения: 31.10.2020).
9. Щербаков А. В. Направления обеспечения профессионального роста педагога-воспитателя // Сибирский педагогический журнал. № 6. 2018. С. 76–82.

РАЗДЕЛ 8. Трибуна Молодого Ученого

УДК 376.22

Артищева Ирина Петровна

Магистрант 2 курса, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

ДИАГНОСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ИНКЛЮЗИВНЫХ КЛАССАХ

В статье отражены важность и актуальность развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста. Представлены результаты экспериментального исследования эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста с ОВЗ, обучающихся в инклюзивных классах. Описаны методы, позволяющие диагностировать компоненты эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), эмоциональный интеллект (EQ), аффективная сфера, адаптация, социализация, самооценка, эмпатия.

Artischeva Irina Petrovna

*2nd year Master's student, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia*

DIAGNOSTICS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN CHILDREN OF YOUNG SCHOOL AGE WITH DISABLED HEALTH OPPORTUNITIES IN INCLUSIVE CLASSES

The article reflects the importance and relevance of the development of emotional intelligence in children of primary school age. The article presents the results of an experimental study of the emotional intelligence of children of primary school age with disabilities studying in inclusive classes. Methods for diagnosing the components of emotional intelligence are described.

Keywords: students with disabilities (HH), emotional intelligence (EQ), affective sphere, adaptation, socialization, self-esteem, empathy.

В настоящее время одним из приоритетных направлений в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» вступивших в силу ФГОС является развитие эмоционального интеллекта.

Впервые термин «эмоциональный интеллект» был употреблен в 1990 году Дж. Мейером и П. Саловеем. Определение эмоционального интеллекта, сформулированное этими авторами, звучит как «способность тщательного постижения, оценки и выражения эмоций; способность понимания эмоций и эмоциональных знаний; а также способность управления эмоциями, которая содействует эмоциональному и интеллектуальному росту личности» [3, с. 48].

Многочисленными исследованиями доказано, что на успех развития ребенка: 20 % влияет развитие познавательного интеллекта и 80 % – эмоционального. Неразвитый эмоциональный интеллект может уменьшить социализацию: карьерные перспективы, разрушить близкие отношения и привести к разного рода зависимостям. Ведь эмоциональный интеллект – это еще и то, как человек может справиться со стрессами и сложностями.

Хочется отметить, что особую важность и актуальность развитие эмоционального интеллекта приобретает в дошкольном и младшем школьном возрасте, поскольку именно в эти периоды идет активное эмоциональное становление детей, совершенствование их самосознания, способности к рефлексии и умения встать на позицию партнера, учитывать его потребности и чувства. Именно эмоциональный фон регулирует восприятие, внимание, память, мышление и другие психические процессы ребенка, а также его деятельность. Ребенок с низким уровнем развития эмоционального интеллекта не умеет анализировать и распознавать собственные эмоции и эмоции окружающих.

Изучения природы и элементов эмоционального интеллекта, его становления у детей младшего школьного возраста является одновременно сложной, противоречивой и как мы видим актуальной и востребованной в современной психологической науке. Если говорить о детях с ОВЗ, то это еще более сложная и в тоже время жизненно важная задача. Как показывает практика, у детей с ОВЗ помимо недостаточности развития познавательного интеллекта (IQ) (внимания, памяти, воображения, мышления и речи), также на низком уровне развит и эмоциональный интеллект (EQ).

Особенностями развития детей с ОВЗ является снижение потребности в общении, несформированность форм коммуникации. Таким детям свойственен повышенный уровень тревожности, зависимость от окружающих, обидчивость и ранимость, страхи. Основная наша задача – создать такие условия, чтобы ребенок чувствовал себя равным в общении

с другими, уверенным, инициативным необходимо подготовить детей не только в интеллектуальном плане, но в эмоциональном.

В развитии эмоционального интеллекта у детей с ОВЗ приоритетными задачами являются: создание атмосферы эмоциональной безопасности; переживание совместных эмоциональных состояний (радость, удивление); развитие умения обращать внимание и реагировать на мимику и жесты взрослого; формирование позитивного образа своего «я»; содействие оптимизации детско-родительских отношений. Как пишет Е. П. Ильин «... эмоции играют особую роль в мотивационной структуре ребёнка. Возникающие эмоции определяют направление деятельности и способов выполнения ребёнком определённых действий. Опираясь на понимание своих эмоций и эмоций других людей, ребёнок получает информацию о происходящих вокруг него событиях» [2, с. 242–244].

Различные диагностические методики помогают выявить эмоциональную ориентацию детей (на мир вещей или на мир людей, на себя или на другого человека), а также способы адекватного решения возникающих проблем с опорой на эту ориентацию.

Базой нашего исследования стало Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение, общеобразовательная школа № 115 г. Новосибирска. В качестве респондентов выступили 17 обучающихся начальной школы.

В ходе работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном классе нами были выбраны следующие методы диагностики эмоционального интеллекта:

- Определение эмоционального уровня самооценки – методика «Лесенка» Т. Д. Марцинковской и тест Т. В. Дембо-С.Я. Рубинштейна.
- Исследование аффективной сферы – графическая методика «Кактус».
- Выявление количества эмоций, которые может назвать ребёнок – методика «Тест лицевой экспрессии».

Обработка результатов самооценки показала, что большинство учеников имеет завышенную самооценку – 41 %. Адекватно себя оценили 24 % опрошенных. 35 % имеют заниженную самооценку (таблица 1).

**Результаты изучения уровня самооценки
младших школьников в экспериментальной группе**

<i>№ n/n</i>	<i>Имя</i>	<i>№ ступеньки</i>	<i>Самооценка</i>
1	Игнат	4	заниженная
2	Антон	7	завышенная
3	Тимур	7	завышенная
4	Александр	5	адекватная
5	Алена	5	адекватная
6	Илья	4	заниженная
7	Андрей	4	заниженная
8	Дарья	7	завышенная
9	Диана	5	адекватная
10	Данил	4	заниженная
11	Иван	7	завышенная
12	Алеся	7	завышенная
13	Руслан	7	завышенная
14	Захар	4	заниженная
15	Наташа	6	адекватная
16	Вячеслав	3	заниженная
17	Илья	4	завышенная

Методом Дембо-Рубинштейна оценивались такие личные качества обучающихся, как здоровье, характер, способности, авторитет среди сверстников, внешность, уверенность в себе. Испытуемые на вертикальных линиях крестиком отмечают уровень развития у них этих качеств, и ноликом уровень их притязаний, т. е. уровень развития этих качеств, который удовлетворял бы их. Анализ работ детей показал достаточно разнообразную картину в оценке своих личностных черт. Полученные данные свидетельствуют о том, что у большинства школьников невысокий уровень притязания. Уровень притязаний характеризует степень трудности тех целей, к которым стремится человек, и достижение которых представляется ему привлекательным и возможным. На уровень притязаний оказывает влияние динамика удач и неудач на жизненном пути, динамика успеха в конкретной деятельности. У 5-и школьников

(29 %) средний (адекватный) уровень притязаний, высокий уровень у 4-х школьников (24 %) и заниженный уровень у 8-ми школьников (47 %).

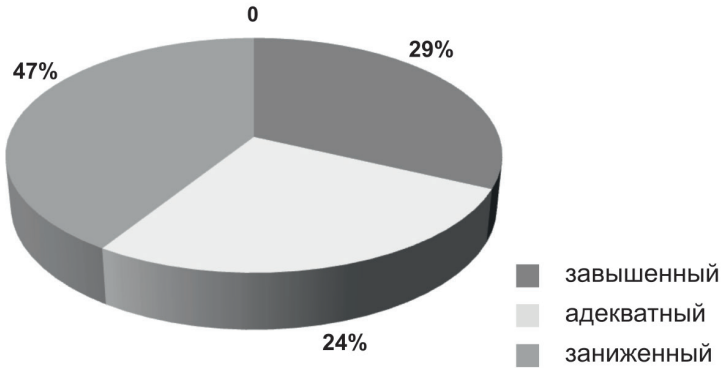


Рис. 1. Уровень притязаний, обучающихся с ОВЗ

Методом «Тест лицевой экспрессии» определилось количество эмоций, которые может назвать ребёнок. Ребенку предъявляется ряд фотографий, на которых изображен ребенок. Испытуемому необходимо описать те эмоции, которые испытывает мальчик, изображенный на фотографии. Высокий уровень демонстрируют те дети, которые смогли описать 5 фотографий; средний уровень – 3–4 фотографии; низкий уровень – 0–2 фотографии.

Результаты нашего исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты диагностики по методике
«Тест лицевой экспрессии»**

№ n/n	Имя	Первичная диагностика	Уровень развития опознания	Повторная диагностика	Уровень развития опознания
1	2	3	4	5	6
1	Игнат	3	Средний	2	Низкий
2	Антон	5	Высокий	4	Средний
3	Тимур	5	Средний	4	Средний
4	Александр	4	Средний	4	Средний
5	Алена	4	Средний	4	Средний
6	Илья	4	Средний	4	Средний
7	Андрей	4	Средний	3	Средний

Окончание таблицы 2

1	2	3	4	5	6
8	Дарья	4	Средний	4	Средний
9	Диана	5	Высокий	5	Высокий
10	Данил	4	Средний	4	Средний
11	Иван	5	Высокий	5	Высокий
12	Алеся	4	Средний	5	Высокий
13	Руслан	4	Средний	4	Средний
14	Захар	3	Средний	2	Низкий
15	Нагаша	4	Средний	4	Средний
16	Вячеслав	3	Средний	2	Низкий
17	Илья	3	Средний	2	Низкий

По результатам методики «Тест лицевой экспрессии» выяснилось, что из 17 испытуемых 3 ребенка (18 %) имеют высокий уровень развития эмоциональной сферы, 4 детей (24 %) имеют низкий уровень и 10 испытуемых (58 %) имеют средний уровень развития эмоциональной сферы.

Таким образом, исходя из результатов диагностического обследования, можно сделать вывод, что у большинства детей младшего школьного возраста, принимавших участие в экспериментальной работе, уровень эмоционального интеллекта средний. Часть детей имеют низкий уровень развития эмоционального интеллекта.

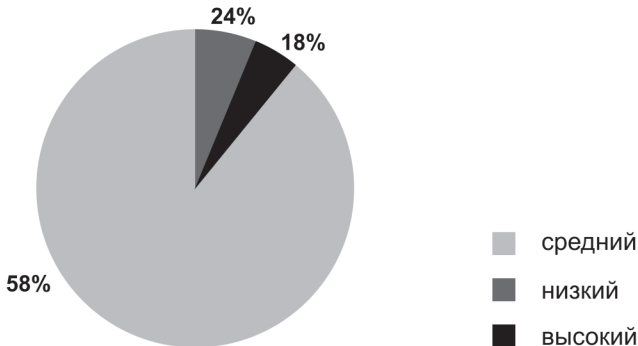


Рис. 2. Результаты исследования по методике «Тест лицевой экспрессии»

Использование методики «Кактус» позволило выделить ряд признаков, по которым можно получить описание личностных и эмоциональных особенностей ребенка. Анализ рисунков показал высокий уровень агрессивности у 9 человек. Склонность к агрессии выражается в наличие иголок, иголки длинные, сильно торчат и близко расположены. В рисунках просматривается агрессия в сочетании с признаками высокой тревожности. Ярко выражен эгоцентризм в рисунках у 6 учащихся – крупный рисунок в центре листа. Расположение рисунка в нижней части листа говорит о неуверенности в себе, заниженной самооценке, подавленности, нерешительности, отсутствии тенденции к самоутверждению – 6 учащихся.

Наибольшие черты женственности в рисунке проявились у 2-х человек (девочки). В рисунках лишь у 5-и ребят просматривается оптимизм (использование ярких цветов). Остальные дети в группе риска по показателям пессимизм. У восьми детей по рисункам можно судить о пессимистичном отношении, практически отсутствуют яркие цвета в рисовании. В рисунках 4-х ребят прослеживается стремление к одиночеству, отсутствует стремление к домашней защите. Дети младшего школьного возраста не склонны не доверять родителям, игнорировать родителей.

Стремление к домашней защите, чувство семейной общности – наличие цветочного горшка на рисунке, изображение комнатного растения у 11 детей. Анализ рисунков представлен в виде диаграммы (рис. 3).

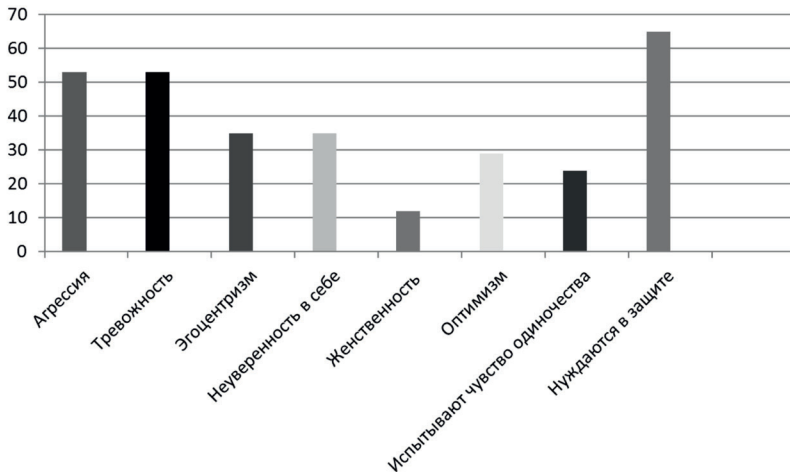


Рис. 3. Результат аффективной сферы обучающихся с ОВЗ по методике «Кактус»

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о необходимости психолого-педагогической коррекционной работы, которая была бы направлена на формирование эмоционального интеллекта у данной группы детей. Из полученных результатов видно, что акцент необходимо делать на снижении агрессии и тревожности, развивать чувство уверенности в себе, эмпатии. Данные исследования, можно использовать для составления коррекционной программы.

В заключении важно отметить, что за счет расширения знаний об эмоциональном интеллекте мы можем способствовать общему развитию младших школьников. И если у наших детей эмоциональный интеллект будет достаточно развит, то значительно улучшится качество жизни ребенка. Он научится самостоятельно принимать решения, станет более критичным к собственным действиям и восприятию критики других, повысится самоконтроль, появится эмпатия как черта характера. Адаптивные возможности обучающегося с ОВЗ, в целом, намного повысятся, что будет способствовать гармоничному развитию личности ребенка.

Библиографический список

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 78–86.
2. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2011.
3. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь, 2005.
4. Хухлаева О. В. Тропинка к своему Я. М.: Генезис, 2001.

УДК 37.01

Воболис Константин Владимирович

Магистрант 2 курса, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье представлены результаты первичной диагностики стилей воспитания в семьях, имеющих младших школьников с ограниченными возможностями здоровья; показано, что нарушения обнаруживаются в неадекватных требованиях к ребенку, в гиперпротекции, проекция на ребенка собственных качеств и предпочтении женских качеств в воспитании ребенка. Представлена програм-

ма коррекции родительско-детских отношений в семьях, воспитывающих детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: семья, семейное воспитание, родительско-детские отношения, дети с задержкой психического развития, социально-педагогическое сопровождение.

Vobolis Konstantin Vladimirovich

*2nd year Master's student, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia*

FEATURES OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF FAMILIES UPBRING YOUNGER PUPILS WITH MENTAL DEVELOPMENT DELAYED

The article presents the results of primary diagnostics of parenting styles in families with younger schoolchildren with disabilities; it is shown that violations are found in inadequate requirements for the child, in hyperprotection, the projection of their own qualities onto the child and the preference for female qualities in raising a child. A program for correcting parent-child relationships in families raising children with mental retardation is presented.

Keywords: family, family education, parent-child relations, children with mental retardation, social and pedagogical support.

Ежегодно в общеобразовательные школы приходят дети с задержкой психического развития. Для эффективного обучения таких детей необходимо создавать особые образовательные условия. Педагоги, обучающие детей с задержкой психического развития, отмечают, что для них характерен благоприятный прогноз развития. Таким образом, главная задача, стоящая перед педагогами, это обеспечение развития их потенциала.

Семья, которая воспитывает ребенка с задержкой психического развития, отличается от семьи с нормативно развивающимся ребенком. На общее состояние данной семьи влияют множество деструктивных факторов, ключевые из которых – состояние здоровья ребенка и минимальные контакты с внешним миром.

Правильно построенное социально-педагогическое сопровождение является залогом успешного развития такого ребенка. Социально-педагогическое сопровождение направлено на создание психологических и педагогических условий, которые способствуют успешной адаптации и социализации «особых» детей к социальной среде и обществу в целом [2; 3; 4].

С целью выявления особенностей организации социально-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей младших школьников с задержкой психического развития, мною была проведена диагностика родительско-детских отношений при помощи следующих методик:

– Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллер (Методика АСВ);

– Комплексная экспресс-диагностика особенностей семейной атмосферы, семейного воспитания и отношения родителей к детям (МЭДОР) Часть I.

Диагностика была проведена на базе МБОУ СОШ № 206. Проведя анализ документации, мной были определены дети, входящие в группу исследования. Всего в данной школе обучается 24 ребенка с ОВЗ, среди которых 16 детей обучаются в начальной школе, а 8 в средней школе. В начальной школе обучается 7 детей с задержкой психического развития (2 семьи не полные). Все дети имеют схожие нарушения в развитии, характерные для задержки психического развития.

Так как на момент проведения диагностики, данная школа перешла на дистанционный режим работы, то мной были составлены интерактивные анкеты при помощи платформы Google Формы. По методике МЭДОР прошли тестирование 6 из 7 родителей, по методике АСВ прошли 5 из 7 родителей.

Рассмотрим более подробно результаты эмоционального состояния родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Как видно из таблицы 1, что только у 2 из 7 родителей наблюдается повышенное чувство тревоги (пограничное состояние между нормой и патологией), что говорит о том, что в целом семейное состояние в исследуемой группе в пределах нормы.

Таблица 1

Выявленные отклонения в эмоциональном состоянии

	<i>Чувство вины</i>	<i>Тревога</i>	<i>Нервно-психическое напряжение</i>
Респондент № 1	—	—	—
Респондент № 2	—	—	—
Респондент № 3	—	—	—
Респондент № 4	—	—	—
Респондент № 5	—	+	—
Респондент № 6	—	+	—

На основе полученных результатов диагностики по методике АСВ можно сделать вывод, что у 4 из 5 родителей диагностируются различные отклонения в стиле воспитания. Также можно увидеть, что самое большое количество нарушений у 4 и 5 респондента (3 отклонения у каждого респондента).

Самый распространенные отклонения связаны с минимальностью и чрезмерностью санкций: чрезмерные санкции использует 1 семья, минимальные – 3 семьи. Данная особенность воспитания проявляется в высказываниях родителей о том, как трудно привлечь ребенка к какому-либо делу по дому, возникают трудности в выполнении домашнего задания. Чрезмерные санкции приводят к снижению самостоятельности ребенка, повышают тревожность и недоверие к окружающему миру. Пониженные требования к ребенку приводят к нарушениям волевых усилий, останавливают развитие ребенка на уровне адаптационных возможностей.

На основе проведенного опроса можно сказать, что в одной семье для родителей характерна гиперпротекция (Г+) и проекция на ребенка собственных качеств (ПНК); в другой обнаружили предпочтения женских качеств в воспитании ребенка. Это означает, что родители не имеют твердой уверенности в стиле воспитания детей, часто используют традиционные приемы воспитания без учета особенностей здоровья ребенка, ориентируются больше на ситуацию, чем на психологические особенности своего ребенка.

Проведя анализ результатов диагностики и теоретических исследований моделирования психолого-педагогического сопровождения семьи [1], мной был составлен план опытно-экспериментальной работы, направленной на профилактику патологий семейного состояния и коррекции отклонений в стиле семейного воспитания.

Для профилактики патологий семейного воспитания можно проводить воспитательные игры и мероприятия, а также педагогические практикумы. Воспитательные игры позволяют формировать и корректировать поведение, навыки общения, управления эмоциями. Разыгрывая различные жизненные ситуации и модели поведения, родители разрабатывают рекомендации, формируют конкретные умения и навыки успешно решать проблемы. Игра может представлять систему специальных занятий, упражнений, направленных на преодоление трудностей и нарушений, возникающих в процессе взаимодействия.

Воспитательные мероприятия могут включать организацию в семье трудовой деятельности, семейного вечера и праздника, семейного чтения или написания письма своему ребенку и т. д.

Педагогические практикумы весьма эффективны при акцентировании внимания на практических аспектах решения семейных проблем.

Для коррекции отклонений в стиле семейного воспитания можно использовать различные формы работы, такие как: наблюдение семьи, педагогическое информирование, тренинг.

Наблюдение семьи позволяет социальному педагогу собрать информацию о реакциях, отношениях, состояниях и личностных особенностях ее членов. Наблюдение должно проходить незаметно в ходе различных совместных мероприятий, консультаций и пр. Некоторые его результаты фиксируются специалистом (тон речи, мимика, жесты, детали внешности, стиль общения, особенности поведенческих и эмоциональных реакций).

Педагогическое информирование широко применяется в целях психолого-педагогического просвещения родителей. По форме это мини-лекции с доступной семье содержанием, сочетающим теорию с примерами из жизни, мифологии, истории, философии, литературы и кино.

Тренинг – средство и форма активного овладения знаниями в ходе специально разработанных действий с целью повышения компетентности в определенной сфере.

При проведении тренинга можно использовать такие методы как:

- разбор конкретных ситуаций, упражнения;
- просмотр видеозаписей игр с обсуждением выделенных аспектов поведения;
- моделирование конкретных проблемных ситуаций, метод инцидента.

После каждого занятия с родителями для усвоения полученной информации и анализа деятельности нужно проводить рефлексию.

Библиографический список

1. Арсентьева О. Ю. Теоретико-прикладные основы моделирования социально-педагогического сопровождения семьи // Известия Уральского государственного университета. Екатеринбург: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2011. С. 163–168.
2. Болгарова М. А. Развитие познавательного интереса младших школьников с задержкой психического развития на основе актуализации жизненного опыта // Образование и наука. Известия УРО РАО. Сургут: Сургутский государственный педагогический университет, 2009. С. 120–128.

3. Мальцева Е. В. Исследования психолого-педагогических и социальных проблем развития и воспитания детей в норме и патологии // Вестник костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Кострома: Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, 2008. С. 183–190.

4. Рачковская Н. А. Социально-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями развития // Сборник материалов международной конференции XI Левитовские чтения в МГОУ. М.: Московский государственный областной университет, 2016. С. 78–83.

УДК 316.6+37.04

Денишева Лилия Фархатовна

Магистрант 2 курса, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

ДИАГНОСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ ИЗ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

В статье актуализируется проблема диагностики эмоционального состояния детей из замещающих семей в условиях детского оздоровительного лагеря. В заключении делается вывод о необходимости сопровождения детей из замещающих семей в условиях детского оздоровительного лагеря, предлагается программа сопровождения.

Ключевые слова: замещающая семья, диагностика эмоционального состояния, психолого-педагогическое сопровождение, детский оздоровительный лагерь.

Denisheva Lilia Farhatovna

*2nd year Master's student, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia*

DIAGNOSTICS OF THE EMOTIONAL STATE OF CHILDREN FROM SUBSTITUTING FAMILIES IN THE CONDITIONS OF A CHILDREN'S HEALTH CAMP

The article actualizes the problem of diagnosing the emotional state of children from foster families in the conditions of a children's health camp. In conclusion, it is concluded that it is necessary to accompany children from foster families in the conditions of a children's health camp, and a support program is proposed.

Keywords: foster family, diagnostics of emotional state, psychological and pedagogical support, children's health camp.

Цель статьи – провести диагностику эмоционального состояния детей из замещающих семей в условиях детского оздоровительного лагеря, проанализировать результаты и сделать вывод о необходимости их сопровождения. Исследование проводилось на основе принципов методологии педагогической науки [5].

Теоретической основой проведения эмпирического исследования выступили работы, раскрывающие особенности социально-психологического состояния детей из замещающих семей [6; 7], специфику работы детских оздоровительных лагерей [2; 3], психолого-педагогического сопровождения детей в условиях тематических смен [1; 4; 8].

Для проведения диагностики были выбраны следующие методики: методика эмоциональной самооценки А. В. Захарова, проективный тест «Дерево с человечками» П. Уилсона в адаптации Л. П. Пономаренко, психометрический тест С. Деллингера.

Методика эмоциональной самооценки А. В. Захарова. Испытуемому предлагается листок, на котором изображен ряд кружков. Инструкция: изображенный на рисунке ряд кружков – это люди. Укажи, где находишься ты. Интерпретируются результаты в зависимости от того, в каком кружке испытуемый указал себя.

Проективный тест «Дерево с человечками» П. Уилсона в адаптации Л. П. Пономаренко. Широкие возможности применения теста «Дерево с человечками» объясняются тем, что это графический тест и, выполняя его, дети рисуют и погружаются в образное мышление. Детям легче отождествить себя с каким-либо человечком, чем пытаться вникнуть в замысловатые вопросы психологического теста.

Психометрический тест С. Деллингера для определения основных ведущих черт личности. Цель теста: предлагаемый тест позволяет мгновенно определить форму или тип личности, дать подробную характеристику личных качеств и особенностей поведения любого человека на быденном, понятном каждому языке, составить сценарий поведения для каждой формы личности в типичных ситуациях. Также тест определяет профессиональные предпочтения.

9 марта 2020 года в одном из филиалов МКУ ДО ГРЦ ООД «Формула Успеха» началась санаторная смена, на которой отдыхающими из замещающих семей являлись 38 человек в возрасте от 7 до 17 лет. Общая выборка (38 человек) была поделена на 3 группы по возрастному принципу.

В первую группу вошли дети 14–17 лет, их численность составила 15 человек. Во вторую группу вошли дети 10–13 лет, их численность соста-

вила 11 человек. В третью группу вошли дети 7–9 лет, их численность составила 12 человек. Все тесты проводились в присутствии психолога.

В результате проведенной дифференциации была выявлена удельная доля испытуемых. На рисунке 1 представлено графическое выражение расчета удельной доли испытуемых от общей экспериментальной выборки.

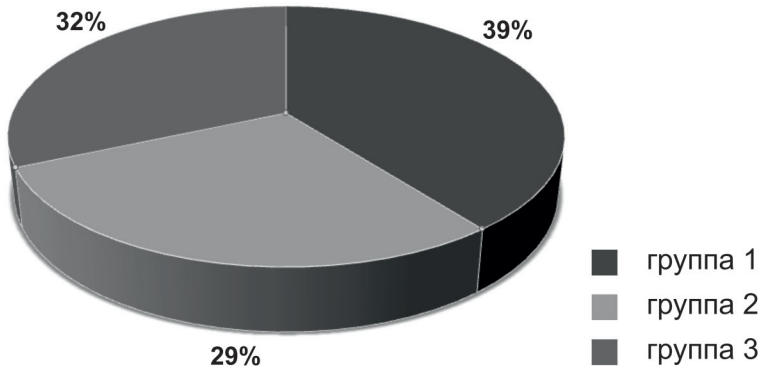


Рис. 1. Удельная доля испытуемых от общей экспериментальной выборки

Средние значения показателей по методике эмоциональной самооценки А. В. Захаровой представлены в таблице 1.

Таблица 1

Значения параметра «самооценка»

№	Название шкалы	Среднее значение			Min значение			Max значение		
		Г1	Г2	Г3	Г1	Г2	Г3	Г1	Г2	Г3
1	Завышенная самооценка	6,7	6,1	6,3	5	1	3	8	8	8
2	Адекватная самооценка	4,8	5	4,5	3	3	3	5	5	5
3	Заниженная самооценка	1,6	1,7	1,5	1	1	1	2	2	2

Согласно полученным данным, существенных различий в средних значениях по трем шкалам «завышенная самооценка», «адекватная самооценка», «заниженная самооценка» не выявлено.

Согласно полученным результатам, в группе 1 выражена завышенная самооценка (45 %), заниженная самооценка составляет 35 %, и са-

мый маленький процент составляют испытуемые с адекватной самооценкой – 30 %. В группе 2 завышенная самооценка (35 %) и адекватная самооценка (35 %) имеют равные значения, заниженная самооценка составляет 30 %. В группе 3 выражена завышенная самооценка (43 %), адекватная самооценка (31 %), заниженная самооценка составляет 38 %.

Средние значения параметров по проективному тесту «Дерево с человечками» П. Уилсона в адаптации Л. П. Пономаренко представлены на рисунках 2, 3, 4.



Рис. 2. Средние значения параметров по проективному тесту «Дерево с человечками» П. Уилсона в адаптации Л. П. Пономаренко (группа 1)

Можно сказать, что для группы 1 характерна направленность на общение, дружескую поддержку, комфортное состояние, направленность на преодоление препятствий. Самые низкие показатели по шкалам «уход в себя», «отстраненность, замкнутость, тревожность».



Рис. 3. Средние значения параметров по проективному тесту «Дерево с человечками» П. Уилсона в адаптации Л. П. Пономаренко (группа 2)

Можно сказать, что для группы 2 характерна направленность на общение, дружескую поддержку, комфортное состояние, направленность на преодоление препятствий. Самые низкие показатели по шкалам «уход в себя», «отстраненность, замкнутость, тревожность».

Для группы 3 характерна направленность на общение, дружескую поддержку, комфортное состояние, направленность на преодоление препятствий. Самые низкие показатели по шкалам «уход в себя», «отстраненность, замкнутость, тревожность».

По методике «Психометрический тест С. Деллингера» в ЭГ-1 (испытуемые с умственной отсталостью) 47 % испытуемых выбрали квадрат, 20 % зигзаг и 33 % прямоугольник. В группе 2 46 % испытуемых выбрали квадрат, 8 % треугольник и 46 % прямоугольник. В группе 3 67 % испытуемых выбрали квадрат, 8 % треугольник и 25 % прямоугольник.

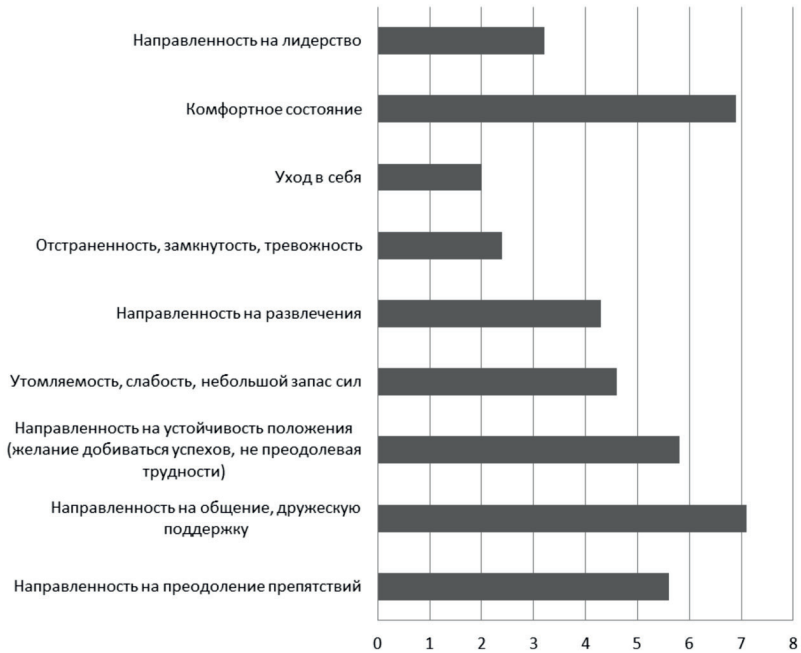


Рис. 4. Средние значения параметров по проективному тесту «Дерево с человечками» П. Уилсона в адаптации Л. П. Пономаренко (группа 3)

То есть во всех группах большинство выбрали прямоугольник и квадрат. Для испытуемых, выбравших квадрат, характерны выносливость, терпение. Они консервативны, предпочитают работу с определенным, однажды заведенным правилом и с конкретно поставленной задачей. Аккуратность, порядок, соблюдение правил и приличий могут развиваться до парализующей крайности. Кроме того, рациональность, эмоциональная сухость и холодность мешают «квадратам» быстро устанавливать контакты с разными лицами.

Для людей, которые выбирают прямоугольник, характерна лабильность настроений, неуверенность, это промежуточный вариант. Основные черты характера этого типа – любознательность, пытливость, живой интерес ко всему происходящему. Им нравится работать с животными, они любят ухаживать за растениями, трепетно относятся ко всему живому. Они открыты для новых идей, ценностей, способов мышления

и жизни, легко усваивают все новое. Слабой стороной личностей этого типа является чрезмерная доверчивость, внушаемость, наивность; такие люди легко становятся жертвами манипуляций.

Таким образом, можно сказать, что общая тенденция в группе состоит в том, что часть выборки склонна к консерватизму, рациональности, эмоциональной сухости и холодности, или находятся в состоянии неуверенности, перехода.

На основе полученных с помощью диагностик данных можно сделать вывод, что детям из замещающих семей, отдыхающим в детском оздоровительном лагере, необходимо психолого-педагогическое сопровождение. Причём такое сопровождение должно быть организовано, конечно, в больше степени для детей, однако, здесь необходима и работа с педагогами (вожатыми) и родителями.

Было принято решение о создании комплексной программы психолого-педагогического сопровождения детей из замещающих семей в условиях детского оздоровительного лагеря и её апробация на смене летом 2020 года.

Программа включает в себя реализацию трёх модулей:

1. Для родителей (работа с родителями и постоянная связь с родителями во время смены).
2. Для педагогов вожатского отряда (подготовка вожатых к работе с детьми из замещающих семей и сопровождение во время смены).
3. Для детей (непосредственно блок мероприятий для детей).

Блок «Для родителей» содержит мероприятия по работе с родителями детей из замещающих семей (встречи, созвоны, ответы на вопросы. Особенно для тех, кто впервые отправляет ребёнка в детский лагерь). Блок «Для педагогов вожатского отряда» включает в себя тренинги, консультации, мероприятия по подготовке вожатых к работе с детьми из замещающих семей. Блок «Для детей» содержит мероприятия непосредственно для детей. Основой является программа смены и мероприятия, составленные методистами лагеря. Психологическая служба отслеживает взаимодействие детей друг с другом.

В завершении хочется отметить, что обязательным условием успешной реализации программы является включенность и готовность к взаимодействию всех участников процесса, а также постоянное психологическо-педагогическое сопровождение.

Библиографический список

1. Белов А. А. Особенности педагогической практики бакалавров в детских оздоровительных учреждениях разных типов и видов // Воспитание в школе. 2013. № 3. С. 28–34.
2. Волгунов В. А., Зайкин М. И. Воспитательная среда детского оздоровительного лагеря: Модель, принципы и условия формирования. Нижний Новгород: «Растр-НН», 2005.
3. Волохов А. В. Социализация ребенка в детских общественных организациях. Ярославль, 1999.
4. Жарков А. Д. Теория и технология культурно-досуговой деятельности. М.: Издательский Дом МГУКИ, 2007.
5. Краевский В. В. Методология педагогической науки. М.: Центр «Школьная книга», 2001.
6. Лаврентьева З. И. Снижение рисков воспитания детей в разных типах замещающих семей как условие предупреждения возвратов // Социальная педагогика. 2019. № 3. С. 97–102.
7. Лаврентьева З. И., Леонова Е. Е. Формирование жизнестойкости подростков как педагогическое условие преодоления последствий возврата из замещающей семьи // Сибирский учитель. 2018. № 6 (121). С. 42–46.
8. Стрельцов Ю. А., Стрельцова Е. Ю. Педагогика досуга: учебное пособие. М.: МГУКИ, 2010.

УДК 37.01

Любимцева Елена Анатольевна

Магистрант 2 курса, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

**ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ
ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБУЧЕНИЯ**

Статья посвящена рассмотрению проблемы формирования ценностно-смысловых ориентаций обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в учреждении профессионального обучения. Целью статьи является предъявление анализа результатов исследования сформированности ценностно-смысловых ориентаций обучающихся с ментальными нарушениями. В статье представлен обзор литературы по проблеме формирования личности: философский, психологический, педагогический аспекты, а также литература по проблеме обучения и воспитания лиц с ментальными нарушениями, анализ сформированности и направленности ценностно-смысловых ориентаций у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Полученные данные позволяют сформулировать педагогические условия, способствующие формированию цен-

ностно-смысловых ориентаций у обучающихся с ментальными нарушениями в условиях учреждения профессионального обучения.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, смысловая сфера личности, ценностное отношение, ценностная установка, ограниченные возможности здоровья.

Lyubimtseva Elena Anatolievna

*2nd year undergraduate student, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia*

RESEARCH OF THE VALUE AND SENSE SPHERE OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN HEALTH IN THE INSTITUTION OF PROFESSIONAL TRAINING

The article is devoted to the consideration of the problem of the formation of value-semantic orientations of students with disabilities in a vocational training institution. The purpose of the article is to present the analysis of the results of the study of the formation of value-semantic orientations of students with mental disorders. The article presents a review of the literature on the problem of personality formation: philosophical, psychological, pedagogical aspects, as well as literature on the problem of training and education of persons with mental disabilities, an analysis of the formation and orientation of value-semantic orientations in students with disabilities. The data obtained make it possible to formulate pedagogical conditions that contribute to the formation of value-semantic orientations in students with mental disabilities in a vocational training institution.

Keywords: values, value orientations, semantic sphere of personality, value attitude, value attitude, disabilities.

Постановка проблемы. В настоящее время актуализировалась проблема формирования ценностно-смысловых ориентаций у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в связи с ориентацией общества на поддержание и укрепление здоровья как базовой ценности человека.

Для современных образовательных учреждений одной из ведущих, в связи с этим является задача формирования у обучающихся направленности на ценности здоровья и здорового образа жизни. Решение этой задачи возможно при условии осмысления традиционной системы формирования ценностных ориентаций у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в учреждении профессионального обучения. Целью статьи является предъявление анализа результатов исследования ценностно-смысловых ориентаций обучающихся с ограниченными

ми возможностями здоровья 1 курса в учреждении профессионального обучения.

Методологической основой исследования послужили труды А. М. Гендина, его работы о личности как субъекте ценностного освоения действительности; работы Д. А. Леонтьева о том, что ценностные ориентации отражены в смысловой сфере личности и раскрывают принятие и интериоризацию личностью социальных ценностей; работы В. В. Николаевой о том, что любое хроническое заболевание встроено в систему смысловой сферы личности и оказывает значительное влияние на отношение личности к окружающей действительности.

Подходы к формированию ценностных ориентаций раскрывают совокупность педагогических приемов, средств, обеспечивающих становление системы устойчивых отношений личности обучающегося с ограниченными возможностями здоровья, принятия им образовательных, воспитательных ценностей как базовых для человека, формирование установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры в работах таких ученых, как Е. В. Бондаревская, Б. С. Круглов, Б. Т. Лихачев, Г. Н. Прокументова и др.

В теории проблема формирования ценностных ориентаций обучающихся с ограниченными возможностями здоровья рассматривается современными учеными в различных направлениях – соотношение ценностных ориентаций и интересов обучающихся (Леонтьев, 1996), психологические аспекты формирования ценностных ориентаций и интересов обучающихся (Тихонова, 2015), зависимость социальной активности личности от её ценностных ориентаций (Крюков, Данилкова, 2003). Проводятся исследования по изучению влияния региональных условий на формирование ценностных ориентаций обучающихся (Тимофеева, 2009; Соколов, 2013), семьи на ценностные ориентации и интересы обучающихся, здоровья подростка на направленность его ценностных ориентаций (Собкин, 1997; Реут, 1999; Дуда, 2010). Разработаны практические рекомендации по формированию ценностных ориентаций обучающихся (Белогорцев, 2017).

Практический опыт формирования ценностных ориентаций раскрывается на материале субъектов разного возраста и отражает особенности формирования ценностных ориентаций школьников, студентов, преподавателей.

ФГОС НОО отмечает необходимость формирования национальных ценностей, ценностей семьи и общества, этнических потребностей, ценностей и чувств, а также готовность к нравственному самосовершен-

ствование, духовному саморазвитию; формирование ценностно-смысловых установок обучающихся, отражающих их индивидуально-личностные позиции, направленные на выполнение правил здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни. В том числе в ФГОС подчеркивается необходимость обеспечения условий для индивидуального развития всех обучающихся, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения, – детей с ограниченными возможностями здоровья. В педагогической науке недостаточно исследований, выявляющих особенности ценностно-смысловых ориентаций обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (метальными нарушениями), не определены педагогические условия их формирования.

База исследования. С целью проведения первичной диагностики сформированности ценностно-смысловых ориентаций у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в учреждении профессионального обучения нами была организована опытно-экспериментальная работа на базе ГБПОУ НСО «Новосибирский центр профессионального обучения № 2 имени Героя России Ю. М. Наумова».

В данном учреждении проводится обучение выпускников 9 класса с ЗПР VII и VIII вида специальных коррекционных школ города Новосибирска, Новосибирской области, Алтайского края и близлежащих регионов. Обучение ведется по адаптированным программам по пяти профессиям: каменщик, штукатур-маляр, сборщик изделий из древесины, швея, рабочий зеленого хозяйства.

Респондентами данного исследования являются 60 обучающихся первого курса и 43 родителя.

Методы исследования. Для проведения исследования были подобраны методики в соответствии с особенностями обучающихся:

1. Методика «Колесо жизни» (позволяет оценить текущее состояние основных сфер жизни человека, увидеть проблемные области и стать действенным инструментом для изменения жизни в лучшую сторону)

2. Методика диагностики ценностно-личностных приоритетов, предложенная Ю. С. Шевченко и В. А. Корнеевой (Шевченко, Корнеева, 2003). Основной целью проведения первой части методики является сравнение иерархий духовных ценностей детей и их родителей и анализ имеющихся расхождений с точки зрения соответствия декларируемых критериев оценки поведения и направленности реальных воспитательных воздействий, осуществляемых в семье. Вторая часть методики помогает диагностировать степень реалистичности жизненных позиций

ребенка и его родителей за счет перевода отвлеченных понятий в плоскость конкретной человеческой деятельности.

3. Тест смысложизненные ориентации (методика СЖО)

Д. А. Леонтьева. Тест позволяет оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни.

Деятельность социального педагога учреждения профессионального обучения направлена на изучение психологических и возрастных особенностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, структуры имеющегося дефекта, мира их интересов, круга общения, условий жизни, позитивных и негативных влияний микросоциума; организацию различных видов социально значимой деятельности, влияющей на содержание досуга, помощи в профессиональном самоопределении; учет и приведение в действие социально-правовых, юридических, психологических, экономических механизмов по предупреждению и преодолению негативных влияний на благоприятное развитие личности; а также на обеспечение реализации системы правовой защиты, социально-педагогической поддержки обучающегося с ограниченными возможностями здоровья и его семьи.

Планирование работы по формированию ценностно-смысловых ориентаций у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в системе профессионального обучения социальный педагог проводит в соответствии с предварительной диагностикой, такая работа направлена на формирование сознательного отношения к жизненным ценностям своим и общества.

Проанализировав научную литературу по проблеме исследования, мы выделили критерии, показывающие степень сформированности ценностно-смысловых ориентаций у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья:

Направленность личности (или локус контроля) - направленность на себя, на окружающих, на общество, мир в целом.

Ценностные ориентации – выражает стремления личности в отношении тех или иных человеческих ценностей.

Жизненные позиции – показывает степень реалистичности жизненных позиций ребенка и его родителей.

Жизненные смыслы (цели в жизни/осмысленность жизни) – показывает осмысленность жизни, отношение к жизни, умение строить планы на будущее.

Анализ первичной диагностики. По результатам проведенного исследования «Колесо жизни» видно, что обучающимся с ограниченными возможностями здоровья не важен личностный рост, они не ставят перед собой новых целей, не занимаются саморазвитием. Лишь 7 человек из 60 указали важность личностного роста. Так же они не хотят заниматься творчеством и с интересом и яркостью проводить свободное время (творчество – 12 чел., яркость жизни – 18 чел.)

На высоком уровне ценности лежат: здоровье (53 чел.), финансы (52 чел.) а также друзья и окружение (48 чел.).

Примерно половина респондентов (28 чел.) считают ценными семейные отношения.

20 человек считают важным карьерный рост и профессиональную деятельность вообще.

Изучив результаты исследования по «Методике социально-психологической диагностики ценностно-личностных приоритетов» (Ю. С. Шевченко, В. А. Корнеева) можно увидеть, что иерархии духовных ценностей детей и их родителей различны.

Родители детей с ограниченными возможностями здоровья на первую ступень пьедестала ставят ответственность (19чел.), на вторую ступень доброту (15 чел.) на третью – терпеливость (9 чел.)

Дети с ограниченными возможностями здоровья на первую ступень пьедестала ставят гордость (24 чел.), на вторую ступень, так же как родители доброту (19 чел.) и на третью ступень – уверенность (17 чел.)

Анализируя вторую часть «Методики социально-психологической диагностики ценностно-личностных приоритетов» (Ю. С. Шевченко, В. А. Корнеева) можно увидеть, что большинство родителей наиболее значимым аспектом жизни считают семейное счастье, а дети любовь и уважение наибольшего количества людей.

Подводя итоги, можно отметить, что ни родители, ни их дети не нацелены на карьерный рост и профессиональное развитие.

Родители чувствуют высокую степень ответственности за своего ребенка, ценят доброту и терпение. Особо важной жизненной позицией считают семейное счастье.

Дети же хотят уважения и признания со стороны большинства окружающих их людей. Хотят быть полезными людям и обществу и быть уверенными в своих силах и возможностях.

Анализ данных по тесту смысловых ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева показал следующие результаты:

На данном этапе исследования видно, что у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья низкий уровень по всем показателям теста СЖО. Как у юношей, так и у девушек отсутствуют цели в будущем, они живут сегодняшним днем и не задумываются как они будут жить дальше. Они ни к чему не стремятся.

Почти у всех детей жизнь не интересна, не насыщена эмоционально и, как считают дети, бессмысленна. Они проводят свободное время дома на диване перед телевизором или со смартфоном в руках.

Оценку пройденного отрезка жизни респонденты дать не могут. «Просто живут и все». На сколько осмысленна и продуктивна их прожитая жизнь оценить не могут.

Локус контроля – Я на низком уровне. Многие молодые люди с ограниченными возможностями здоровья (с ментальными нарушениями) не характеризуют себя как сильную личность. Многие из респондентов не способны самостоятельно принимать решения, не понимают и боятся самостоятельности.

Так же они считают, что не могут контролировать события собственной жизни. Им обязательно нужна помощь со стороны родителей, воспитателей, друзей и т. д. Поэтому локус контроля – ЖИЗНЬ хоть и немного выше по показателям, но все равно остается на низком уровне.

Соответственно осмысленность жизни на низком уровне. Дети с ограниченными возможностями здоровья (с ментальными нарушениями) не понимают в чем смысл их жизни, не ставят перед собой целей, процесс своей жизни считают бессмысленным и неопределенным в будущем.

Таким образом, определены основные проблемы обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: незнание своих возможностей и ограничений, неадекватная самооценка; нехватка информации о жизненных ценностях и смыслах; дефицит информации о возможностях развиваться культурно; отсутствие возможности проконсультироваться и получить помощь в планировании своей жизни по завершению обучения в учреждении профессионального обучения; плохая социальная адаптация, не сформированность необходимых социальных навыков; пассивность, неготовность к жизни интересной, эмоционально насыщенной, наполненной смыслом; инфантильность; неумение отделить реальные возможности от «фантазийных», идеальных установок.

Библиографический список

1. Гендин А. М., Сергеев М. И., Усаков В. В. Условия и факторы формирования здорового образа жизни учащейся молодежи в современных условиях. Красноярск: РИО КГПУ, 2004.
2. Казакина М. Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе. Л., 1989.
3. Клепиков В. Н. Психолого-педагогический механизм приобщения детей к общечеловеческим ценностям // Воспитание школьников. 2011. № 8 С. 98–101.
4. Крюков В. В., Данилкова М. П. Основные концепции теории ценностей. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2003.
5. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностей регуляции деятельности // Вестник Московского университета. Сер.14; Психология. 1996. № 4. С. 35–44.
6. Овчинникова О. М. Ценностные ориентации подростков с дезадаптивным поведением // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2011. № 1. С. 151–155.
7. Соколов Э. В. Культура и ценности. СПб.: Питер, 2006.
8. Тимофеева С. В. Проблема ценностей и формирования ценностных ориентаций личности: монография / Краснояр.гос. аграр. ун-т. Красноярск: КрасГАУ, 2009. 299 с.
9. Тихонова К.О. Формирование ценностных ориентаций старшеклассников // Психологические науки. 2015. № 30. С. 24–28.
10. Чижаква Г. И., Добровольская М. К., Карлов Г. П. Комплексный подход к осуществлению сопровождения студентов со специальными образовательными потребностями в учебно-воспитательном процессе // Программа открытой дискуссии «Здоровье нации и инновационное развитие России»: матер. V Ассамблеи всемир.форума «Интеллектуальная Россия», Москва, Санкт-Петербург, 19–23 октября 2009г.). М.: Национальный центр санитарного просвещения населения, 2009. С.122–133.
11. Шевченко Ю. С., Корнеева В. А. Методика социально-психологической диагностики ценностноличностных приоритетов // Материалы II Международного конгресса «Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья» / Под редакцией А. А. Северного, Ю. С. Шевченко. Минск: Изд. «Ритм» (социальный проект), 2003. С. 51–52.
12. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово: Кузбазвузиздат, 2000.

УДК 376.7

Нохрина Анастасия Михайловна

Студентка 3 курса, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ НА ПРИМЕРЕ КЫШТОВСКОЙ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ

В статье раскрыты основные направления социально-педагогической деятельности с детьми из семей мигрантов, проживающих в сельской местности; показана роль дополнительного образования в адаптации детей к российской действительности; представлена методика адаптации посредством изучения народных инструментов, народной музыки, декоративно-прикладного искусства тех стран, из которых приехали семьи мигрантов; раскрываются возможности изучения культуры многонациональной России в воспитании детей мигрантов.

Ключевые слова: воспитание, адаптация, дети мигрантов, дополнительное образование, национальные традиции, социально-педагогическая деятельность.

Nokhrina Anastasia Mikhailovna

3rd year student, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

EXPERIENCE IN ORGANIZATION OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES WITH CHILDREN FROM MIGRANT FAMILIES ON THE EXAMPLE OF THE KYSHTOV CHILDREN'S SCHOOL OF ARTS

The article reveals the main directions of social and educational activities with children from migrant families living in rural areas; shows the role of additional education in the adaptation of children to Russian reality; the method of adaptation through the study of folk instruments, folk music, arts and crafts of those countries from which migrant families came is presented; the possibilities of studying the culture of multinational Russia in the upbringing of children of migrants are revealed.

Keywords: upbringing, adaptation, children of migrants, additional education, national traditions, social and pedagogical activity.

Новосибирская область выступает центром миграционного притяжения в Сибирском Федеральном округе, имея устойчивое положительное миграционное сальдо в течение последних лет. Этому способствует высокий уровень социально-экономического развития региона,

сосредоточение в областном центре учреждений разнонаправленного профессионального образования, достаточно благополучная ситуация на рынке труда. Соединяя в миграционном плане территории Восточной Сибири и Дальнего Востока с регионами европейской части России, в настоящий момент Новосибирская область является в округе редким примером наличия стабильного миграционного прироста, локальным миграционным реципиентом.

Миграционный поток Новосибирской области складывается из трех составляющих: миграции с регионами Российской Федерации (внутренней), миграции со странами СНГ и миграции со странами дальнего зарубежья (внешние). В течение долгого времени (до 2010 года) основной вклад в миграционный оборот вносила внутренняя миграция, впоследствии ситуация изменилась, большую долю в миграционном потоке стали занимать внешние мигранты

Село Кыштовка является административным центром Кыштовского района Новосибирской области. Здесь расположено Муниципальное казенное учреждение дополнительного образования «Кыштовская детская школа искусств».

Основные задачи образовательного учреждения:

- индивидуальный подход к обучению, правильной диагностике способностей, оценке сил и возможностей ученика; поиск наиболее результативных путей воспитания и обучения каждого обучающегося;
- создание благоприятных условий для развития культуры и навыков творческого мышления;
- реализация идеи общего интеллектуального, нравственного развития личности и её духовной сферы;
- воспитание гражданственности, трудолюбия, уважение к правам и свободе человека, любви к окружающей природе, Родине, семье, формирование здорового образа жизни посредством искусства;
- охрана жизни и укрепление физического и психического здоровья детей;
- взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка.

В Кыштовской детской школе искусств проходят обучения дети разного возраста, начиная с 5 лет. Основная масса обучающихся – это дети коренных жителей, однако есть и дети из семей мигрантов. В настоящее время проходят обучения 3 ребенка из семьи, приехавших из Казахстана, возраст детей от 5 до 7 лет.

Для данной категории детей наравне с преподаванием основных отделений школы искусств (отделение вокального исполнительства, отделение инструментального исполнительства (фортепиано), отделение народных инструментов, отделение хореографического искусства, отделение изобразительного искусства, отделение декоративно-прикладного искусства, отделение раннего эстетического развития) проводится дополнительная всесторонняя работа с привлечением педагогов разного уровня, социального педагога, психолога.

Данной категории детей в ходе обучения материал преподносят более развернуто, с акцентированием на духовные, исторические, краеведческие мотивы, для успешной адаптации к местности проживания, социализации детей. На этапе первичного знакомства с детьми-мигрантами проводится анкетирование на выявление степень овладения русской речью, проверки в игровой форме общих знаний о природе, России в целом [1]. В зависимости от исходных результатов решается вопрос о степени взаимодействия с детьми-мигрантами.

Как правило, дети из семей мигрантов являются одной из наиболее сложных, проблемных групп населения, которая переместилась в границах одной страны или между государствами, в связи с чем, затруднен доступ к получению многих социальных услуг, а также потери социокультурной идентичности [2]. Для того, чтобы сгладить социальное неравенство, повысить социальную адаптированность главной задачей при работе с такими детьми в условиях детского школы искусств является усиление их знаний про местность, в которой они проживают, традиции, особенности населения. Но при этом в работе с ними школа учитывает и их коренное происхождение, старается посвящать часть уроков традициям и обычаям детей мигрантов, прививая в свою очередь толерантность местного населения к ним.

Так, на уроках декоративно-прикладного искусства дети-мигранты вместе с группой изготавливают как исконно традиционные русские куклы-обереги, так два занятия посвящены традиционной казахской кукле. Сегодня далеко не все знают, что такое казахское национальное искусство – ортеке. Выглядит оно как кукла-марионетка, прикрепленная на нити к руке домбриста, выполняющая ритмичные движения в такт музыке. Это синтетическое искусство, подразумевающее ручное изготовление куклы, домбры и барабана-дауылпаза, который также используется в представлении. Затем сделанные куклы дети сами используют в постановке кукольного спектакля для родителей.

В отделении раннего эстетического развития, которое посещают дети-мигранты, в общий учебный план включены ряд занятий, направленных на осуществление помощи детям из семей мигрантов в процессе адаптации к общению в русскоязычной среде, освоение русской разговорной речи. На уроках музыки педагоги знакомят детей мигрантов с детской литературой и культурой России, формируют у детей общие представления о Российской Федерации, Новосибирской области, городе Новосибирске, селе Кыштовка.

Дети мигрантов не просто учат правила написания и произношения слов, читают сказки и стихи, а в игре, в проигрывании сказок погружаются в традиции культуры многонациональной России. Игровая форма является самой успешной в работе с детьми дошкольного возраста, потому как можно точно объяснить ребенку, зачем писать и читать именно такие фразы, и заинтересовать его изучением русского языка. Учителю, который примет детей в первый класс, будет значительно легче взаимодействовать с этими подготовленными детьми.

В рамках этого направления дети из семей мигрантов изучают культуру, искусство России в целом и края в отдельности не только по учебникам, но также для них педагоги детской школы искусств организуют выездные уроки на базе библиотек, уроки краеведения с посещением музеев, выставочных площадок в общеобразовательных школах.

Один из уроков, которые ежегодно проводится в преддверии 9 мая – это урок-рассказ об участниках Великой Отечественной войны, которые родились или проживали в Новосибирской области, в частности в селе Кыштовка (Журавков Михаил Владимирович, Юрченко Пантелей Данилович, Волков Михаил Евдокимович, Чернявский Василий Ефимович, Тимерман Константин Анатольевич).

В отделении вокального и инструментального направлений также группы изучают не только исконно русские традиционные и народные песни и инструменты, но также делается акцент на казахские народные песни, и дети мигрантов их демонстрируют, а учителя рассказывают о народных музыкальных инструментах.

Кроме того, важная работа проходит и с родителями. Им оказывается информационная, а иногда и материальная поддержка. Родители приглашаются на все открытые мероприятия, проводимые в детской школе искусств. Также часть занятий построена с обязательным привлечением родителей, в том числе семей мигрантов к участию в совместной творческой деятельности. Основная цель – адаптация мигрантов и их детей к условиям социально-культурной среды Кыштовского района, а так-

же интеграция в деятельность общественных институтов. Мигранты вместе со своими детьми могут пройти курсы русского языка, изучить историю и культуру России и сибирского края, получить разноплановую консультацию.

Библиографический список

1. Куприна Т. В. Обучение детей мигрантов в школах России: проблемы и пути их решения // Многоязычие в образовательном пространстве. 2017. № 1 (10). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-detey-migrantov-v-shkolah-rossii-problemy-i-puti-ih-resheniya/viewer> (дата обращения 01.21.2020).
2. Лаврентьева З. И. Партнерские отношения семьи и школы в контексте современных социальных процессов // Комплексный подход к сопровождению семьи: история, тенденции развития, современные технологии помощи и поддержки // сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2-х ч. / под общ. ред. В. С. Васильевой, С. В. Росляковой; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Юж.-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-т. Челябинск : Юж.-Урал. науч. центр РАО, 2020. Ч. 2. С. 8–14.

УДК 376.4

Смирнов Сергей Иванович

Магистрант 2 курса, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ НЕПОЛНОЙ СЕМЬИ

В статье рассматривается проблема психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в условиях неполной семьи, раскрывается специфика и методика работы с данными детьми и их родителями, а также с педагогами в образовательной организации.

Ключевые слова: ребенок с ограниченными возможностями здоровья, неполная семья, педагогическое сопровождение, психологическая помощь, адаптация.

Smirnov Sergey Ivanovich

*2nd year Master's student, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF AN INCOMPLETE FAMILY

The article examines the problem of psychological and pedagogical support of children with disabilities in an incomplete family, reveals the specifics and methods of working with these children and their parents, as well as with teachers in an educational organization.

Keywords: child with disabilities, incomplete family, pedagogical support, psychological assistance, adaptation.

В России очень много семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, и при этом живущих в неполных семьях, где отсутствует один из родителей. В своей работе я раскрываю тему помощи в психолого-педагогическом сопровождении данным семьям.

Рождение ребенка с нарушениями в развитии всегда является стрессом для семьи. Ребенок-инвалид ограничен в свободе и социальной значимости. У него очень высока степень зависимости от семьи, ограничены навыки взаимодействия в социуме. Проблема воспитания и развития «особого» ребенка становится непосильной для семьи, родители оказываются в психологически сложной ситуации: они испытывают боль, горе, чувство вины, нередко впадают в отчаяние. Таким семьям необходимо комплексное психолого-педагогическое сопровождение соответствующих органов (социальная защита, психологи, патранатная служба, медицинские учреждения, образовательные организации и государство).

К работе с семьей, имеющей больного ребенка или ребенка-инвалида, следует подходить с гуманистических позиций, ориентировать родителей на опережающую подготовку ребенка к жизни, вырабатывать у него умение мыслить категориями будущего, формировать позитивные перспективы его развития.

В России, в настоящее время становится актуальным поиск новых путей и форм помощи родителям из неполных семей имеющих детей с ОВЗ.

Своевременное оказание необходимой психолого-медико-социального сопровождения в дошкольный период позволяет обеспечить коррекцию недостатков ребенка, улучшить его развитие, обеспечить его социальную адаптацию.

С целью выявления особенностей организации социально-педагогического сопровождения родителей из неполных семей, воспитывающих детей с ОВЗ, мною было проведено диагностическое обследование с помощью следующих методик:

- проективный рисуночный тест «Дерево» (для исследования личности ребенка, на уровень коммуникабельности);
- методика Д. Лампена «Дерево и человечки». Методика направлена на изучение отношения детей с ОВЗ к одноклассникам.
- рисуночный тест «Моя семья». Методика направлена на диагностику внутрисемейных отношений.
- анкетирование преподавателей в школе. Данный метод направлен на установление условий обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, их адаптацию в школе и классе, взаимоотношения с одноклассниками и усвоение учебного материала.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения города Новосибирска «Средней общеобразовательной школы № 206».

В данной школе обучается более 30 детей с ограниченными возможностями здоровья, из которых только 6 имеют одного из родителей.

Из 6 детей из неполных детей в обследовании участвовало 4 девочки и 2 мальчика в возрасте от 7 лет до 16 лет. Затруднений при проведении диагностики со стороны респондентов мною замечено не было. Однако рисуночный тест «Моя семья» выполнялся с определенной напряженностью.

В школе созданы все условия для прекрасной адаптации детей с ОВЗ. Для облегчения адаптации, детям с ограниченными возможностями здоровья, предлагался разработанный план дня в картинках. Особая подготовительная работа проводилась по формированию у детей алгоритма деятельности в различных ситуациях – что делать: когда захотел в туалет; когда необходимо идти в столовую; когда следующий урок – физкультура; когда класс идет на прогулку; когда необходимо подготовиться к следующему уроку; когда звенит звонок и т. д.

Отдельное внимание было уделено пространственной организации класса, были созданы зоны, чтобы в них дети могли на некоторое время уединиться, отдохнуть от шума (в классе была установлена ширма). Как правило, побыв в одиночестве на перемене или даже на уроке, ребенок готов снова включиться в работу и взаимодействие.

Включенное наблюдение показало, что обучающиеся чувствуют себя в классе очень комфортно, им практически во всем помогают одноклассники, друзья и товарищи. В разговоре с преподавателями также было выяснено, что дети в классе не чувствуют себя обделенными вниманием, общением и дружеским отношением со стороны одноклассников.

Совсем другую картину мы увидели при анализе выполнения тестовых заданий. Проведенная диагностика по методике Лампена на этапе выбора «человечка», с положением которого дети соотносят себя в настоящем, показало, что, к сожалению, все 6 человек испытывают серьезные трудности в адаптации к школьной жизни, трудности и при взаимодействии с социумом. Трех детям, выбравшим «человечков» под номерами 13 и 21, свойственна тревожность и замкнутость, что ведет к минимизации круга общения и снижению коммуникабельности. Для половины детей характерна быстрая утомляемость, слабость из-за небольшого запаса энергии и жизненных сил.

В перспективе оказаться в коллективе класса только двое из диагностируемых детей готовы к преодолению препятствий, несмотря на наличие страхов и высокую степень утомляемости в настоящем. Один ребенок выбрал «человечка» под номером 8 – (отстраненность от учебного процесса, уход в себя) – ребенок любит погружаться в свой мир, уходить в себя, мечтать и размышлять, что так же не способствует успешной социализации и адаптации в классе.

Таким образом, всем детям с ОВЗ из неполных семей требуется существенная поддержка в адаптации к классному коллективу, в налаживании отношений как с педагогами, так и со сверстниками.

Делая вывод по результатам рисунка «Моя семья», можно отметить, что детям очень не хватает второго родителя, видно, что они скучают по ним.

В целях реализации корректирующего воздействия, направленного на улучшение социальной адаптации детей с ОВЗ в классном коллективе, преодоления страхов социализации, а также развития отношений в семье, приобретения уверенности, должна быть организована системная работа, охватывающая многие аспекты взаимодействия как с самим детьми, так и их родителями, педагогами и одноклассниками.

Реализуя различные мероприятия в рамках опытно-экспериментальной работы, я стремился к тому, чтобы дети с ОВЗ из неполных семей активно вовлекались в участие в школьных и классных мероприятиях, поскольку именно в процессе планирования, подготовки и проведения различных коллективных творческих дел, у обучающихся совершенствуется умение анализировать, сравнивать; развивается самоконтроль, умение преодолевать трудности; вырабатываются эстетические вкусы и навыки межличностного общения.

Важное направление работы с детьми с ОВЗ – привлечение к трудовой деятельности. Для этого была организована работа кружка «Твор-

ческая мастерская». В рамках кружковой деятельности с детьми с ОВЗ осуществлялось изготовление полезных вещей и выполнение общественно значимых трудовых заданий, что повышает интерес к работе, активность, способствуют формированию у воспитанников социальных мотивов деятельности.

Интересную творческую работу проводили по составлению рисунков картин, поделок. Осуществлялось также изготовление различных вещей для создания уюта комнат детей дома, изготовление различных поделок и картин для подарков родителям, друзьям.

Отдельное внимание уделялось работе, в рамках которой у детей с ОВЗ из неполных семей, формировались представления о позитивных факторах, влияющих на здоровье, умение самостоятельно поддерживать свое здоровье, применять полученные знания в практической жизнедеятельности, знать доступные приемы труда и правила безопасной работы и гигиены труда. Для реализации этой работы привлекались школьный психолог, медик.

Внеклассная работа предполагала также включение детей с ОВЗ в участие в культурно-досуговых мероприятиях. Помимо традиционных использовались: «круглый стол», демонстрация видеofilмов, мини-лекции, конкурсы, составление и решение различных тематических кроссвордов и др. Больше внимание уделяется индивидуальной и групповой беседе.

В связи с особенностями развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья беседа всегда сопровождалась наглядностью и эмоциональностью.

Опыт работы с детьми с ОВЗ из неполных семей, в рамках обучающей деятельности показал, что в работе с такими детьми необходимо применение методов стимулирования и поощрения. Одним из самых эффективно применяемых оказался прием поощрения. Поэтому после каждого занятия с детьми с ОВЗ осуществлялась рефлексия, отмечались положительные качества, достижения ребенка, его усилия к формированию волевого поведения и стремления к выполнению заданий.

Перечень образовательных мероприятий, помогающих успешной социально-психологической адаптации детей с ОВЗ в школе может включать следующие: проектная деятельность, профориентация, волонтерские движения, акции различного уровня, конкурсы, экскурсии, дополнительное образование, посещение музеев и театров.

Особое внимание в рамках организации опытно-экспериментальной работы должно быть уделено работе с родителями детей с ОВЗ, про-

живающими в неполных семьях. Направления такой работы должны включать:

- просвещение родителей учащихся в ОВЗ из неполных семей по вопросам педагогической работы с детьми;
- обучение способам преодоления свойственных детям состояний застенчивости, неуверенности в себе, по вопросам совместной домашней деятельности;
- консультирование, разъяснение по вопросам инклюзивного образования;
- посещение открытых уроков, при необходимости – сопровождение ребенка по школе, на отдельных занятиях;
- привлечение родителей и детей к совместному участию в различных школьных мероприятиях («Уроки доброты», воздействие на родителей через детей, фестивали, праздники в классе/школе).

Таким образом, при проведении индивидуальных бесед с родителями детей с ОВЗ из неполных семей особое внимание уделялось знакомству родителей с особенностями развития и обучения детей, а также рисками возникновения вторичных отклонений. Отдельное внимание уделялось тому, что задачи семьи сводятся к подготовке детей с ОВЗ к труду, соблюдению элементарных социально-бытовых навыков и устоявшихся норм поведения.

Делая вывод, мы должны понимать, что ребенку с ограниченными возможностями здоровья в условиях неполной семьи, очень трудно адаптироваться в этом мире, ему надо подать руку помощи. Помочь ему социализироваться и адаптироваться в учебной организации, либо же со сверстниками, с педагогами, а самое главное, что бы таких детей научились понимать и поддерживать семи родители. Ведь для ребенка тем более с физическими отклонениями в здоровье, очень важно знать и понимать, что близкие ему люди (родители), его любят и будут готовы ему помогать во всем.

Библиографический список

1. Алёшина А. В., Поворознюк О. А. Педагогическая поддержка социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Молодой учёный. 2016. № 9. С. 1063–1066.
2. Бондаренко И. М., Ковешникова А. М. Составление индивидуальной образовательной программы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации. М., 2012.
3. Истомина И. А., Саввиди М. И. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья. М., 2015.

4. Лаврентьева З. И. Механизмы включения родителей в практику инклюзивного образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. № 1. С. 60–72.

5. Орлова А. Ю., Дадыкина М. В. Использование современных инновационных технологий во внеурочной деятельности в работе с детьми с ОВЗ // Специальное образование. 2014. № 10. С. 222–225.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
----------------------	----------

РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПАРАДИГМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ.....	6
--	----------

<i>Демакова И. Д., Шустова И. Ю.</i> Мягкий системный подход исследований в области теории воспитания.....	6
<i>Лаврентьева З. И.</i> Изучение фундаментальных проблем воспитания в научных исследованиях аспирантов.....	17
<i>Савченков А. В.</i> Нуклеарный подход как методологическая основа системы подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в организациях среднего профессионального образования.....	24
<i>Сидоркин А. М.</i> Я-для-Тебя: критика диалога.....	29
<i>Смирнов С. А.</i> О парадигмах в воспитании. Взгляд антрополога.....	40
<i>Фураева Т. В., Фураев Е. А.</i> Плюрализм антропологической методологии в педагогике детства: аналитический дискурс.....	50

РАЗДЕЛ 2. ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУЧНЫХ КОНЦЕПЦИЙ ВОСПИТАНИЯ, СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ НАУЧНЫХ ШКОЛ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ПРОБЛЕМ ВОСПИТАНИЯ.....	66
--	-----------

<i>Алехина Е. В.</i> Воспитательный потенциал социально-педагогической адвокации по защите прав детей с ОВЗ.....	66
<i>Дохи Р.</i> Воспитание здорового ребенка: анализ японского опыта и задачи на современном этапе.....	72
<i>Катионов О. Н., Катионова А. О.</i> Память о сибиряках – участниках боевых действий на территории Белоруссии в 1944 г.: реализация коммеморативных практик студенческим архивно-поисковым отрядом.....	83
<i>Киселев Н. Н., Аникеева Н. П.</i> Информационно-волновые процессы в воспитании.....	92
<i>Корзюк А. А.</i> Нравственное воспитание школьников в процессе обучения истории: некоторые методические аспекты.....	98
<i>Махинин А. Н.</i> Формирование российской идентичности личности как целевая установка процесса воспитания.....	108
<i>Неценко О. В.</i> Социально-педагогическая диагностика художественно-культурной среды региона как фактора воспитания.....	117
<i>Пивченко В. П.</i> Воспитательный потенциал школьного урока: основные факторы.....	124
<i>Скрыпникова Е. М.</i> Исследование взаимосвязи субъектности ребенка и участия в принятии решений.....	136

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Шакурова М. В.</i> К тридцатилетию отечественных педагогических исследований идентичности: константы, открытия, заблуждения.....	142
---	-----

РАЗДЕЛ 3. СЕТЕВЫЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ВОСПИТАНИЯ В ЭПОХУ СЕТЕВИЗАЦИИ, ЦИФРОВИЗАЦИИ И ВИРТУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВНЕДРЕНИЯ ДИСТАНТНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ.....	151
--	------------

<i>Байкалова А. Ю.</i> Создание воспитательной среды в сети интернет на примере деятельности детских онлайн-лагерей.....	151
<i>Гущина Т. Н.</i> Возможности и ограничения индивидуализации подготовки специалиста в условиях сетевого взаимодействия.....	161
<i>Киселёва О. О.</i> Организационно-методическая модель стажировочной площадки на базе школы, реализующей программы развития одаренности школьников.....	176
<i>Петрушкевич М. А.</i> Нравственные и этические ценности создания цифровой образовательной среды.....	188
<i>Ромм Т. А., Ромм М. В.</i> Социальное воспитание в контексте сетевого подхода.....	196
<i>Сафонов А. Г.</i> Формирование личности в современном воспитательном пространстве в условиях виртуализации образования.....	205
<i>Тараканов А. В.</i> Воспитание и педагогическое творчество: системно-сетевой подход.....	214
<i>Щелина Т. Т.</i> Проблемы и риски социального воспитания в контексте тотальной «цифровизации образования».....	222

РАЗДЕЛ 4. НАУЧНАЯ ЭКСПЕРТИЗА ПРОЦЕССОВ ВОСПИТАНИЯ, КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ.....	234
--	------------

<i>Бобрышов С. В.</i> Экспертиза результатов научно-исследовательской работы в области воспитания.....	234
<i>Киселева Е. В.</i> Экспертиза процесса воспитания в образовательной организации: объекты и критерии экспертизы.....	244
<i>Леонова Е. Е., Гарифулина Э. Ш.</i> Оценка с участием детей как фактор повышения эффективности программ психолого-педагогического сопровождения семей.....	251
<i>Патутина Н. А.</i> Резервы развития организационной культуры педагогического коллектива для становления воспитательной системы школы.....	257

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Шишарина Н. В.</i> Стратегии гигиенической оценки в воспитании.....	265
<i>Хромова И. В., Малушина Т. Г.</i> Изучение социального запроса как условие эффективного целеполагания в учреждении дополнительного образования.....	274

РАЗДЕЛ 5. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ.....284

<i>Елькина О. Ю., Лозован Л. Я.</i> Подготовка педагога-организатора детского общественного объединения в соответствии с требованиями профессионального стандарта «специалист в сфере воспитания».....	284
<i>Кохан Н. В.</i> Системность: «за» и снова «за».....	294
<i>Кошман Н. В., Лангович О. С., Свиридова Н. В.</i> Готовность педагогов детских школ искусств к осуществлению роли воспитателя.....	297
<i>Петрусевич А. А.</i> Развитие исследовательской компетентности преподавателя высшей школы.....	305
<i>Тимонина Л. И., Самкина М. А.</i> Комплексное сопровождение подготовки вожатых-организаторов оздоровительных и профильных программ отдыха и оздоровления на базе Костромского государственного университета.....	314
<i>Тырина М. П., Фазылбеков И. Ш.</i> Воспитательные аспекты дидактической подготовки педагога.....	323

РАЗДЕЛ 6. НАУЧНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОБОГАЩЕНИЯ ОСНОВНЫХ ПОНЯТИЙ И КАТЕГОРИЙ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ.....330

<i>Абрамова В. В.</i> Сущность понятия субъектно-профессиональной активности в контексте воспитательной деятельности педагога.....	330
<i>Жумадилова М. Т.</i> Влияние общественности на выбор содержания воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в Новониколаевске (Новосибирске).....	335
<i>Машкина М. П.</i> Диагностика soft skills у студентов среднего специального образования телекоммуникационной сферы.....	339
<i>Ноздрачев А. А.</i> Методы формирования антикоррупционной позиции сотрудников вневедомственной охраны войск национальной гвардии РФ.....	346
<i>Рязанова Т. А.</i> Осознанное родительство как педагогическая категория.....	354
<i>Свиридова Н. В.</i> Вопросы воспитания в детских школах искусств: от истоков до современности.....	358
<i>Селькова А. В.</i> Межкультурное взаимодействие как педагогическая категория.....	369

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Тимербулатова Э. С.</i> Проективная методология в изучении ценностно-смысловой сферы женщин-матерей.....	378
<i>Тонкаева М. А.</i> Буллинг в подростковом возрасте как социальная проблема.....	382
РАЗДЕЛ 7. СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ ВОСПИТАНИЯ.....	390
<i>Афанасьева Ю. Ю., Шестакова Н. В.</i> Современные подходы к организации воспитательного процесса средствами русской традиционной культуры.....	390
<i>Доронина А. О.</i> Фотосессия как метод психолого-педагогической работы с подростками и молодежью принадлежащих к субкультурам.....	400
<i>Катенева С. Г., Кожмякина О.А.</i> Опыт организации дистанционного обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья как реализация воспитательной практики в общеобразовательной школе.....	407
<i>Литвинова С. А., Леонов С. Е.</i> Воспитание детей посредством воспитания взрослых.....	413
<i>Мжельская Т. В.</i> Воспитательный потенциал проектно-исследовательской деятельности школьников.....	418
<i>Овчаренко С. В., Кожмякина О. А.</i> Теоретические основы формирования половозрастной идентификации старших дошкольников в условиях воспитания в дошкольном учреждении.....	429
<i>Ситников А. С.</i> Практика воспитания социальной мобильности старшеклассников.....	438
<i>Шабанов А. Г.</i> Социально-педагогическая деятельность по повышению социальной активности подростков.....	444
<i>Шестакова Н. В.</i> Современные требования к внутриучрежденческой системе подготовки педагогов-воспитателей.....	452
РАЗДЕЛ 8. ТРИБУНА МОЛОДОГО УЧЕНОГО.....	461
<i>Артищева И. П.</i> Диагностика эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивных классах.....	461
<i>Воболис К. В.</i> Особенности социально-педагогического сопровождения семей, воспитывающих младших школьников с задержкой психического развития.....	468
<i>Денищева Л. Ф.</i> Диагностика эмоционального состояния детей из замещающих семей в условиях детского оздоровительного лагеря.....	473
<i>Любимцева Е. А.</i> Исследование ценностно-смысловой сферы обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в учреждении профессионального обучения.....	480

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Нохрина А. М.</i> Опыт организации социально-педагогической деятельности с детьми из семей мигрантов на примере Кыштовской детской школы искусств.....	488
<i>Смирнов С. И.</i> Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях неполной семьи.....	492

Научное издание

**ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ
СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ**

Материалы международной научно-практической конференции
(8–10 декабря 2020 г., Новосибирск)

Под редакцией

Т. А. Ромм, З. И. Лаврентьевой, Е. М. Скрыпниковой

Подписано в печать 01.12.2020. Печать RISO.
Гарнитура Times New Roman. Формат 60 × 84 1/16.
Уч.-изд. л. 34,14. Усл. п. л. 29,30. Тираж 100 экз. Заказ № 966

Отпечатано в типографии ООО «Немо Пресс»
630001, ул. Д. Ковальчук, 1, оф. 202,
тел.: (383) 292-12-68, 347-46-50
e-mail: info@nemopress.ru
сайт: печатаем-цвет.рф