Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО»

Благотворительный Фонд содействия образованию
детей-сирот «Большая Перемена»

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЁРСТВО: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы
VII Международной научно-практической конференции
(г. Москва, 21–23 марта 2019 г.)

Москва
«ПРОБЕЛ-2000»
2019

УДК 37.0(063) +376(063) +376.6(063) +316.6(063) +378(063) +159.923.5
ББК 74.0я43 +74.200.58я43 +74.66я43
С692

Сборник материалов конференции издан при поддержке

Благотворительного фонда Елены и Геннадия Тимченко

Благотворительного фонда «Ключ»

Благотворительного фонда «Си Эс Эс»

Редакторы:
Н.Н. Михайлова *– канд. пед наук, доц., вед. науч. сотр.*
ФГНБУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО»,
руководитель ресурсного центра БФ «Большая Перемена»
И.В. Хромова *– канд. психол. наук, доц. кафедры иностранных языков*
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»

С692 Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы VII Международной научно-практической конференции, Москва, 21–23 марта 2019 г. / под ред. Н.Н. Михайловой и И.В. Хромовой. – М.: Пробел-2000, 2019. – 336 с.

ISBN 978-5-98604-737–9

В сборнике представлены материалы VII Международной научно-практической конференции. Рассмотрены вопросы педагогической поддержки детей и подростков – сирот и оставшихся без попечения родителей, детей с ОВЗ и других, находящихся в трудной жизненной ситуации. Преимущественно выделены задачи в области образования и социокультурной реабилитации, а также рассмотрены способы их решения в инновационной педагогической практике. Существенное внимание уделено теоретическим вопросам педподдержки как технологии, целью которой является развитии самости (индивидуальности) человека, способного к самоорганизации, необходимой для решения непростых жизненных ситуаций. В сборнике представлены материалы педагогов-практиков, психологов, социальных работников с описанием конкретных успешных прецедентов помощи детям и подросткам; особую ценность представляют те, в которых анализируется собственная деятельность по осуществлению педподдержки. Сборник адресован ученым, педагогам, родителям, работникам системы основного, дополнительного и неформального образования, управленцам и специалистам органов опеки и попечительства – всем, кто заинтересован в создании инклюзивной образовательной среды, способствующей развитию субъектности ребенка как основы его самостоятельности.

ISBN 978-5-98604-737–9

© Большая Перемена, 2019.
© «ПРОБЕЛ-2000», 2019.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие 7

Раздел I. Теория и практика педагогической поддержки в социокультурной реабилитации детей и молодежи

Михайлова Н.Н., Поляков С.Д., Юсфин С.М.
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА: ПОНЯТИЙНЫЕ КОНТЕКСТЫ И ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА 12

Иванова Е.Р., Линник М.А., Волкова С.А.
СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ДЕТЕЙ-СИРОТ В ПРОГРАММЕ «САМОУЧКА» 20

Пивченко В.П.
ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРАКТИКЕ А.С. МАКАРЕНКО 37

Степанов П.В.
МЕТОД ЭКСПЕРИМЕНТА В ИССЛЕДОВАНИЯХ ФЕНОМЕНА ВОСПИТАНИЯ: НЕОБОСНОВАННЫЕ АМБИЦИИ 53

Ладыгина И.А.
ИСТОРИЧЕСКИЙ МУЗЕЙ КАК СРЕДСТВО СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ СТУДЕНТОВ В «БОЛЬШОЙ ПЕРЕМЕНЕ» 60

Аверкина О.Г., Злобина О.А., Макевнин А.Ю.
КУЛЬТУРА ДОГОВОРА В ПРАКТИКЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ ИЗ ИХ ЧИСЛА 77

Кузнецова О.С.
СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 87

Андреева Е.В.
О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ ПРИ РАЗРЕШЕНИИ ШКОЛЬНЫХ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ 92

Раздел II. Проблемы самоорганизации в теории и практике образования

Гусаковский М.А.
САМООРГАНИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ. ПОПЫТКА ПОСТРОЕНИЯ ОНТОЛОГИИ 98

Лобынцева С.В., Михайлова Н.Н., Юсфин С.М.
САМООРГАНИЗАЦИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РЕБЕНКА В ОБРАЗОВАНИИ 114

Рожков М.И.
СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЫ КАК ФАКТОР САМОРАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ 130

Крамаренко Б.В
КОЛЛАБОРАТИВНАЯ СРЕДА ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ 136

Зайцев С.В.
О ПУТЯХ РАЗВИТИЯ У ШКОЛЬНИКОВ СПОСОБНОСТИ К УЧЕБНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ 145

Раздел III. Педагогическая поддержка в практике образования

Коробкова В.В.
ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В ШИРОКОМ СПЕКТРЕ ЕЕ ВНЕДРЕНИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ 156

Курилова Н.М., Плотникова Е.А., Царгуш Л.Э.
ВОЗМОЖНОСТИ ОДНОГО ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТА В РЕШЕНИИ МНОЖЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ (на примере использования речевой карты в Образовательном центре «Большая Перемена») 162

Богданова В.С., Вабищевич Т.Н., Дымов А.Б.
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДИАГНОСТИКИ 187

Ломова Р.Ф.
ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВЕЧЕРНЕЙ ШКОЛЫ 201

Богданова В. С., Сорочан Е.М.
ОБ ОПЫТЕ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ 205

Курышева Е.Ю.
РАЗВИТИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ (из опыта работы центра содействия семейному воспитанию «Наш дом») 214

Урман С.А., Хромова И.В.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ПОМОЩИ СТУДЕНТАМ В ПРЕОДОЛЕНИИ «КОМПЛЕКСА НЕОБУЧАЕМОСТИ» ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 222

Карачанская Н.Г.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДЛЯ ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛЕПКЕ ИЗ ГЛИНЫ 234

Раздел IV. Педагогическая поддержка в инклюзивном образовании

Ибраев М.У.
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ И ДЕТЬМИ, ОСТАВШИМИСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН 244

Демакова И.Д., Шустова И.Ю.
ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ОБЪЕДИНЕНИЯ ДЕТЕЙ РАЗНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП В СООБЩЕСТВЕ (анализ опыта) 252

Шустова Л.П.
ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ПРИЕМНОГО РЕБЕНКА В ШКОЛЕ 260

Хромова И.В., Гуляихина А.Е.
ДОГОВОР КАК МЕТОД ВОСПИТАНИЯ В ПРИЕМНОЙ СЕМЬЕ 265

Бобылева И.А.
ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ИНТЕРЕСАХ ВЫПУСКНИКА ДЕТСКОГО ДОМА 278

Мурина Н.В., Митюкова С.П.
ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПЛАНИРУЕМЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ 286

Воронцова А.А.
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ 292

Чередилина М.Ю., Саляхова И.Р.
ОЦЕНКА ПРОГРАММ НАСТАВНИЧЕСТВА МОЛОДЕЖИ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ 299

Просветова Е.В.
ИНТЕГРАТИВНЫЕ ГРУППЫ: «РОДИТЕЛИ И ДЕТИ: ПЕРВЫЙ ГОД, ВТОРОЙ ГОД, ТРЕТИЙ ГОД» 305

Выступления аналитиков 310

Об авторах 333

Предисловие

В сборнике представлены материалы VII Международной научно-практической конференции, посвященной вопросам педагогической поддержки детей и молодежи. Концепция педагогической поддержки, выдвинутая Олегом Семеновичем Газманом более двух десятков лет назад и явившаяся одним из главных научно-практических приобретений и жарких дискуссий в отечественной педагогической действительности, не стала за эти годы менее животрепещущей. Ее главная идея состоит в возможности и необходимости специальной педагогической работы, направленной на развитие способности школьника к осознанию и решению своих жизненных проблем.

Конференция, сохраняя концепцию О.С. Газмана, в очередной раз сделала шаг вперед в развитии его идей, как в философско-мировоззренческом плане (Гусаковский М.А., Михайлова Н.Н., Юсфин С.М., Мирошкина М.Р., Рожков М.И., Поляков С.Д., Лобынцева С.В.), так и в становлении и развитии практики поддержки детей в трудной жизненной ситуации. В этом году впервые была сформирована отдельная секция в работе конференции (и отдельный раздел в сборнике материалов), посвященная вопросам взращивания «само» в ребенке, вопросам самоорганизации. Акцент был сделан на усилиях педагога по зарождению и развитию феномена «само», поддержки педагогом усилий ребенка по расширению «само», увеличению его возможностей развития. Последователями идеи в качестве средств решения задач в данной стратегии были разработаны виды педагогической активности, тактики педподдержки при осуществлении ребенком задач самоопределения, самореализации, самореабилитации. Пути решения этой ключевой задачи определяются и в теоретических дискуссиях единомышленников, и в инновационной педагогической практике, адреса которых ярко прозвучали на конференции.

Другой структурной особенностью проблематики докладов в этом году явилось выделение преимущественно двух направлений применения педподдержки – для решения задач социокультурной реабилитации и задач образования. При всей неразрывности этих двух линий развития человека – в научных интересах, для более подробного рассмотрения

механизмов и способов, мы все-таки пытались развести и конкретизировать эти два направления педагогической деятельности, а точнее педагогического внимания.

Особо следует подчеркнуть выступления и мастер-классы педагогов и специалистов «Большой Перемены», которые основательно и технологично не только строят эффективную практику социокультурной реабилитации детей-сирот, но рефлексируют и анализируют свой собственный путь освоения теории и технологии педагогической поддержки. В материалах сборника отражено содержание практической и исследовательской деятельности педагогов-«речевиков» (Куриловой Н.М., Плотниковой Е.А., Царгуш Л.Э.), математиков (Богдановой В.С., Вабищевич Т.Н., Дымова А.Б.), команды педагогов, работающих в программе «Самоучка», (Ивановой Е.Р., Линник М.А., Волковой С.А.), группы педагогов, глубоко изучающих технологию договорных отношений со студентами (Аверкиной О.Г., Злобиной О.А., Макевнина А.Ю.), создателя и исследователя музея как педагогического средства (Ладыгиной И.А.), руководителей экономического клуба (Богдановой В. С., Сорочан Е.М.).

Как всегда, важную часть конференции представляют собой доклады о воспитании, обучении, сопровождении детей и молодежи, которые, не следуя прямо концептуальной и технологической линиям, составляющим целостный опыт «Большой Перемены», имеют общие гуманистические основания в отношении к детям и в понимании развивающей сути основного, дополнительного, инклюзивного образования. Это выступления специалистов ряда благотворительных фондов, которые, как и «Большая Перемена», работают с детьми-сиротами, детьми, оставшимися без попечения родителей либо находящихся в иных трудных жизненных ситуациях: БФ «Расправь крылья!», БФ «Здесь и сейчас», автономной некоммерческой организации «Центр методической поддержки наставничества «Мое будущее» и др., а также специалистов бюджетных организаций: ЦССВ «Наш дом» центра помощи детям Ярославской области, и других подобных учреждений Москвы, Ульяновска, Ярославля, Новосибирска, Углича.

Интересным акцентом в тематике докладов, как, впрочем, и в предыдущие годы, стала педагогическая диагностика. Но в отличие от предыдущих лет, мы не выделяли ее ни в отдельную секцию работы, ни в отдельный раздел книги. Специалистам, работающим в технологии педподдержки становится все более очевидным – и они охотно делятся

этим с гостями конференции – что в технологии педподдержки диагностическая процедура не является чисто диагностической: она в первую очередь выполняет образовательную функцию, более того – есть способ самообразования ребенка. Диагностика не как форма однонаправленной деятельности педагога, а как форма обратной связи вплетена в ткань взаимодействия педагога и ученика.

Прозвучала на конференции и идея индивидуализации. Осмысливая представленный опыт, рожденный в самых разнообразных деятельностях, в работе с самыми разными детьми и подростками, а также молодыми людьми, находящимися каждый на своем уровне развития не соотнесенно со стандартными представлениями о возрасте, способностях, социальном статусе и т.п. – сообщество конференции приходит к выводу, что по сути любая педагогическая практика есть «инклюзивная» практика. Как сказала один из экспертов конференции Е.А. Хилтунен: «… все дети, какие есть на земле, они все разные, и нету двух одинаковых детей, независимо от того, в какой он приемной семье живет, или он … может, отсталый от других, неважно … но он все равно есть, и мы его просто должны принимать таким, какой он есть, таким, какой к нам пришел. Потому что пришел он к нам за той самой поддержкой, потому что мы взрослые люди и мы можем его поддержать в жизни». Мы тем не менее сформировали на конференции специальные секции по работе с определенными группами детей, (что также отражено в структуре сборника), понимая, однако, что это связано не с существом работы по педагогической поддержке, а исключительно с наличием специальный учреждений, в которых также работают педагоги и психологи, наращивая опыт поддержки ребенка и его семьи в решении трудных жизненных задач. Материал же, наработанный в этих учреждениях, успешно применим в работе с любыми детьми, равно как и материал по работе в любых учреждениях, может быть использован в специальных.

Также на конференции прозвучали вступления профессорско-преподавательского состава ряда педагогических вузов России и зарубежья, что является свидетельством расширения сферы применения идей педагогической поддержки субъектов образования, осмысления и включения в систему подготовки будущих педагогов (Гусаковская Л.А., Демакова И.Д., Шустова И.Ю., Пивченко В.П., Поляков С.Д., Шустова Л.П., Коробкова В.В., Ибраев М.У., Крамаренко Б.В., Зайцев С.В., Соловьева М.Ф.).

Согласно нашей традиции, заложенной на этапе первой конференции 2013 года, мы публикуем не только статьи докладчиков и ведущих мастер-классов конференции – все построенные на собственном педагогическом опыте либо на анализе и осмыслении инновационной практики педагогов в разных учреждениях – но и выступления экспертов. За семь лет вокруг конференции создалась устойчивое общественное полипрофессиональное сообщество, аналитические заключения которого сами по себе открывают новый этап совместных размышлений и дискуссий, продолжают традицию, ежегодно внося важные коррективы на этапе каждой из конференций, открывая новые аспекты размышлений и свершений уже на этапе подготовки Встреч в последующие годы.

Инициатор и организатор конференции Благотворительный фонд «Большая Перемена» благодарит в первую очередь весь коллектив – педагогов, технических помощников, админ, – которые верны детям и молодежи, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, у которых хватает сил не только вести гигантскую работу по установлению партнерских связей с такими же небезразличными людьми и организациями, но и осмысливать, обобщать, распространять успешный опыт и которые самоотверженно трудились на благо конференции. Без личного вклада каждого это событие не было бы столь успешным.

Мы выражаем искреннюю и глубокую благодарность:

– Федеральному государственному научному учреждению «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» за многолетнее и надежное партнерство;

– Московскому городскому университету МГПУ за предоставленное прекрасное помещение для проведения конференции, помощь с организацией конференции и содержательное участие – всем ведущим и выступающим на секциях; волонтерскому центру МГПУ и лично Дарье Шаповаловой – за дружную и слаженную работу волонтерской команды в течении всех дней конференции, каждому из 11 человек, которые помогали на регистрации, кофебрейках, встрече и сопровождении гостей;

– Московскому дому общественных организаций за организационную поддержку, помощь в осуществлении профессиональной фотосъемки и размещение в СМИ и социальных сетях прессрелиза, пострелиза конференции;

– коллегам из благотворительного фонда «Здесь и сейчас» за тесное и надежное сотрудничество, которые наполнили ценным содержанием работу секции «Приемный ребенок в школе: проблемы и опыт решений» и лично Елену Геннадьевну Кандыбину за блестящее руководство работой секции;

– нашим единомышленникам – Итальянско-российской культурной ассоциации «Наш мир – диалог культур» («Nostro Mondo – il Dialogo delle»);

– Благотворительному фонду Елены и Геннадия Тимченко, Благотворительному фонду «Ключ», Благотворительному фонду «Си Эс Эс» за непосредственное обеспечение подготовки и выпуск данного издания;

– компании Deloitte – за организацию перевозки материалов и оборудования; EY – за финансовую поддержку методической подготовки к конференции; KPMG и PwC – за печать материалов конференции; компании Vertcomm и лично Антону Верту за предоставленные на безвозмездной основе ручки для участников конференции;

– компании Costis и лично Ирине Владимировне Борисевич за предоставленное и оцененное всеми участниками угощение для кофе-брейков.

Раздел I. Теория и практика педагогической поддержки в социокультурной реабилитации детей и молодежи

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА: ПОНЯТИЙНЫЕ КОНТЕКСТЫ И ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА[1]

УДК 37.0

Н.Н. Михайлова, С.Д. Поляков, С.М. Юсфин

Аннотация. В статье анализируются кратко трактовки понятий социальная, социально-психологическая, психологическая, психолого-педагогическая, социально-педагогическая и педагогическая поддержка. Ставится вопрос о необходимости развития технологического подхода к работе по педагогической поддержке. Предлагается логика, алгоритм и описание содержания реализации технологического подхода в работе по педагогической поддержке. Рассматривается вопрос о различении социального и культурного содержания в работе по реабилитации и развитию (на основе техник педагогической поддержки) субъектности молодого человека.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, социальная поддержка, психологическая поддержка, педагогическая технология, субъектность, социальность, культура, реабилитация, развитие.

PEDAGOGICAL SUPPORT: THE CONCEPTUAL CONTEXT AND FRAMEWORK OF THE TECHNOLOGICAL APPROACH

N. N. Mikhailova, S. D. Polyakov, S. M. Yusfin

Abstract. The article analyzes brief interpretations of the concepts of social, socio-psychological, psychological, psychological and pedagogical, socio-pedagogical and pedagogical support. The question of necessity of development of technological approach to pedagogical support is raised. The logic, algorithm and description of the content of the implementation of the technological approach in the work on pedagogical support are proposed. The article considers the issue of distinguishing social and cultural content in the work on rehabilitation and development (based on pedagogical support techniques) of the young person's subjectivity.

[1] Статья подготовлена в рамках государственного задания №073-00092-19-00 на 2019 г. ФГБНУ «ИИДСВ РАО» по проекту «Научные основы семейного и социального воспитания детей и молодежи и педагогическое обеспечение развития воспитания и социализации детей в системе образования».

Keywords: pedagogical support, social support, psychological support, pedagogical technology, subjectivity, socialness, culture, rehabilitation, development.

Часть первая

В 1990-ые годы в отечественном социальном, психологическом, педагогическом дискурсах почти одновременно появились понятия «социальная поддержка», «социально-психологическая поддержка», «психологическая поддержка», «психолого-педагогическая поддержка», «социально-педагогическая поддержка», «педагогическая поддержка».

Содержание этих понятий и различаются, и пересекаются. Анализ этих пересечений и различений встречается не часто. Попробуем в сжатом виде проделать эту работу.

Термин «***социальная поддержка***» используется по крайней мере в двух смыслах: в широком и узком [7].

В широком смысле под социальной поддержкой подразумевается совокупность социальных услуг: медико-социальных, социально-экономических, социально-бытовых, социально-психологических, социально-педагогических, оказываемых человеку со стороны государственных и негосударственных структур в период его кризисного состояния, в трудных жизненных ситуациях.

В более узком смысле социальная поддержка – это прямая помощь человеку в трудных жизненных ситуациях ***с его активным участием*** (!).

При другом толковании социальной помощи акцентируется различие в её агентах: если её субъектом является государство, то оказываемая им обозначается как «социальная защита». Если же субъектами выступают негосударственные группы и организации, то такая помощь именуется социальной поддержкой.

Под социально-психологической поддержкой подразумевается создание условий для развития человека через помощь и защиту, где психолог (социальный психолог) – посредник между объектом этой помощи-защиты и другими людьми, группами.

Психологическая поддержка – широкий термин, обозначающий использования работниками (психологами, социальными работниками, педагогами, управленцами) психологических методов для мобилизации внутренних ресурсов человека с целью изменения его представлений о своём положении, формирования уверенности и мотивации, преодоления чувств тревоги, страха, вины, психологических комплексов, раз-

вития способности личности преодолевать жизненные трудности при поддержке тех, кого он считает значимыми для себя. Обратим внимание, что в такой трактовке психологическая поддержка становится почти синонимом психологической работы вообще [6].

Термин ***«психолого-педагогическая поддержка»*** трактуется как сопутствующее процессу развития ребенка внимание к его способности разрешать личные проблемы. Но главным объектом психолого-педагогической поддержки является не сама проблема, не действия, не поступок, а соответствующее психическое состояние. Задача педагога и психолога в этой работе – ***поддержать положительное состояние*** ребенка и способствовать его постепенному закреплению. Психолого-педагогическая поддержка выступает в форме психологического акта ***сопереживания*** психолога, педагога ребёнку, молодому человеку (!?).

Но является ли оптимальное положительное состояние – достаточным условием, чтобы человек включился в решении своих проблем. Приведённая трактовка психолого-педагогической поддержки не отвечает на этот вопрос.

Под ***«социально-педагогической поддержкой»*** понимается профессиональная деятельность педагогов в образовательных организациях, направленная на оказание помощи детям в решении их проблем [5; 8].

В педагогической литературе имеется два подхода в её трактовке: как социальная и педагогическая защита детей, оказавшихся в ***сложной жизненной ситуации,*** и как помощь, содействие ребенку ***в развитии индивидуальности***[4; 5]**.**

Если обобщить существующие определения социально-педагогической поддержки с позиции социальной защиты ребенка, то речь идет о системе межведомственного взаимодействия и педагогической деятельности, направленной на создание условий реализации прав особых категорий детей и решение индивидуальных проблем их жизни и деятельности.

Второй подход к определению социально-педагогической поддержки, совпадает с введённой О.С. Газманом и развитой Н.Н. Михайловой и С.М.Юсфиным понятием собственно ***педагогической поддержки*** (с акцентировкой, что ядром развития индивидуальности в этом случае является развитие субъектности человека, как стремления и способности делать ответственные шаги в решении своих, в частности образовательных, проблем) [1; 3].

Эту логику педагогической и психолого-педагогической работы А.В. Кулемзина удачно назвала как развивающие поступки ребёнка с опорой на значимого взрослого [2].

Встречается и другая трактовка понятия «социально-педагогическая поддержка», в которой социально-педагогическая поддержка становится синонимом социальной поддержки и в широком смысле в применении к ребёнку. В этом случае говорят о социальной, материальной, психологической, физической, педагогической помощи растущему человеку, оказавшемуся в трудной социальной ситуации. Педагогическая поддержка в этом случае рассматривается не более как предоставление детям, молодежи и семьям необходимой социальной и педагогической информаций, проведения просветительских мероприятий и консультаций.

В работах по педагогической поддержке, следующих за О.С. Газманом, сформулированы соответствующие концептуальные положения, разработана её логика, предложены и опробованы тактики педагогической поддержки, но до последнего времени нет развёрнутых попыток последовательно строго технологизировать соответствующую педагогическую работу. Вторая часть нашей статьи – попытка заполнить данный пробел в педагогике поддержки.

Часть вторая

Словосочетание «педагогическая технология» в тексте данной статьи используется для обозначения взгляда на профессиональную педагогическую деятельность как описание соответствующих действий педагога и воспитанника, разворачивающихся по схеме:

- конкретная педагогическая цель;
- цепочка действий педагога и воспитанника;
- возможный результат, как следствие этих действий;
- условия, при которых эти действия и этот результат возможны.

Обозначим развиваемый подход к профессиональной педагогической деятельности как «технологию развития субъектности средствами педагогической поддержки» и опишем кратко (без раскрытия) основные шаги этой технологии.

***Цель**:* развитие субъектности подростка как основы социокультурной реабилитации и развития.

Идея – создание условий для развития субъектности подростка как основы социокультурной реабилитации, состоящей из выявления,

понимания педагогом и ребёнком внешних и внутренних трудностей, мешающих развитию их субъектности и целенаправленных действий (совместных и\или самостоятельных) по преодолению данных трудностей.

Алгоритм

1. Выяснение

1.1. Выяснение характера активности ребёнка (его свободного поведения) в различных ситуациях в образовательном учреждении.

1.2.Самоанализ педагогом его (педагога) отношения к свободным проявлениями ребёнка.

2. Понимание.

2.1. Понимание педагогом причин соответствующего поведения ребёнка.

2.2. Понимание педагогом причин его данного отношения к свободным проявлениям ребёнка.

3.Направленность действий.

3.1. Совместное с ребёнком развитие мотивации на адекватное самостоятельное (=субъектное) поведение в логике развития от ситуативного интереса (любопытства) до осознанного самостоятельного поведения.

3.2. Развитие педагогом своей направленности на педагогическую поддержку мотивации ребёнка на адекватное самостоятельное поведение в логике развития субъектности.

4. Анализ.

4.1.Отслеживание педагогом динамики развития субъектности ребёнка.

4.2. Осмысление педагогом построения им образовательной ситуации как ситуации, способствующей развитию адекватной самостоятельности ребёнка.

PS. Реализация данного алгоритма подразумевает уместное, адекватное использование тактик педагогической поддержки («Защиты», «Помощи», «Содействия», «Взаимодействия»).

5. Условия.

Условия реализации алгоритма развития субъектности состоят из шести групп:

– материально-технические (необходимое для соответствующей работы место-пространство, технические и оформительские и другие средства);

– функционально-управленческие (функциональные обязанности и права работников и руководителей организации, соответствующие цели развития субъектности.);

– ценностно-смысловые условия (что важно для работника в жизни и профессии, что он готов отстаивать и защищать, контексте целей развития субъектности, насколько ценности и смыслы работника служат предпосылкой деятельности по развитию субъектности);

– профессионально-компетентностные (уровень владения умениями, необходимыми для развития субъектности сирот).

– характер организуемых деятельностей, создающих возможности субъектных проявлений;

– характер общения педагог – подросток, как предпосылка развития субъектности сироты.

Эти условия делятся на три блока: внешние по отношению организуемого процесса (материально-технические и функционально-управленческие), личностно-профессиональные (ценностно-смысловые и профессионально-компетентностные) и условия практически-реализуемые (организация деятельности и характер общения). Каждый из этих блоков является предпосылкой для реализации последующих условий.

Ограничения и сложности реализации

Реализация технологии развития субъектности средствами педагогической поддержки невозможна без наличия доверия между педагогом и подростком, а также без наличия в педагоге ценности на личностное и профессиональное саморазвитие.

Второе ограничение в реализации технологии развития субъектности – степень сформированности у детей когнитивных предпосылок для осознания себя как активного, выбирающего, ответственного существа. Ядро этих когнитивных предпосылок – развитость до определённого уровня мыслительных операций различения и сравнения.

Какие сложности могут быть при реализации данного подхода в построении развивающей и реабилитационной работы с воспитанниками?

Первая сложность – неразличение реабилитации субъектной и реабилитации бессубъектной.

Бессубъектная реабилитация – это ориентировка педагогов на решение проблем социальной и культурной реабилитации воспитанников без использования имеющихся и потенциальных возможностей их осознанного целеустремлённого, в той или иной мере ответственного действия.

Субъектная реабилитация – это ориентировка педагогов на решение проблем социальной и культурной реабилитации воспитанников с использованием имеющихся и потенциальных возможностей их осознанного целеустремлённого, в той или иной мере ответственного действия.

Вторая сложность – «слепление» социального и культурного аспектов реабилитации субъектности. Это «слепление» проявляется в том, что педагогам трудно различить и, соответственно, реализовать две ***разные задачи***: построение конструктивных отношений Я (Мы) – Другой человек (Другие люди) и освоение воспитанниками умений, культурных норм и образцов деятельностей и общения.

Третья сложность – зауженная трактовка культуры как только знаниевого феномена или, ещё уже, как эстетического знания; в то время как культура – это и знания, и умения, и нормы поведения (а также деятельности), и ценностное отношение (принятие этих знаний, умений, норм как важности, ценности).

Четвёртая сложность – трактовка социальности как выполнения социальных требований (то есть как социальную адаптацию к требованиям), а не как создания опыта осмысленного, ценного для воспитанника взаимодействия.

Проблемы в применении

Каковы проблемы в применении данной технологии?

– «Фрагментиация» – использование её отдельных фрагментов или даже приёмов. Отдельные фрагменты, части, приёмы могут дать ситуативный эффект, но не решить педагогическую задачу в целом.

– «Догматизация» – жёсткое следование технологической инструкции с отказом от любой её модификации. Любая технология – это канва, последовательность действий, но одни и те же действия могут свершаться разными приёмами, которые зависят от особенностей конкретной ситуации, от личных и профессиональных особенностей педагогов и особенностей воспитанников.

– «Технологизация» – применение технологии, в том числе относительно гибкое, без соответствующей ценностно-смысловой позиции, без стремления педагогов понять, зачем и ради чего используется данный способ работы.

– «Вера в волшебную палочку» – вера в то, что освоение этой технологии решит все проблемы работы с детьми. Описываемая технология только один из инструментов работы с проблемами детей.

Вместо заключения

Замечание об инновационности.

Инновационность предлагаемой технологии состоит в том, что в ней акцентируется направленность действий педагога на реабилитацию и развитие субъектности (осознанной целеустремлённости) в решении воспитанником образовательных и жизненных задач.

Второй аспект инновационности описываемых технологий – трактовка реабилитации субъектности как социокультурного явления.

Реабилитация как социальное явление в данном контексте понимается как процесс взаимодействия и взаимоотношения педагогов и воспитанников, направленный на построение конструктивных отношений Я (Мы) – Другой человек (Другие люди).

Реабилитация как культурное явление трактуется как освоение воспитанниками умений, культурных норм и образцов деятельностей и общения.

Библиографический список:

1. Газман О.С. Неклассическое воспитание М.: МИРОС, 2002.
2. Кулемзина А.В. Детская одаренность: психолого-педагогическое исследование. Томск: Изд-во ТГУ, 1999.
3. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки. М.: Мирос, 2001.
4. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 2. М.: Народное образование, 2005.
5. Соколова Н.А. Теоретико-методологические основы социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании: монография. М.: Изд-во МГОУ, 2006.
6. Тютченко А.М. Системный анализ некоторых психологических категорий, используемых в социальной работе // Системная психология и социология. 2013. № 7.
7. Национальная социологическая энциклопедия [Электронный ресурс] // URL: http://voluntary.ru/termin/socialnaja-podderzhka.html (дата обращения: 15.05.19).
8. Калашникова И.Г. Социально-педагогическая поддержка [Электронный ресурс] // URL: https://nsportal.ru/shkola/sotsialnaya-pedagogika/library/2017/12/11/sotsialno-pedagogicheskaya-podderzhka (дата обращения: 20.06.2019).

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ДЕТЕЙ-СИРОТ В ПРОГРАММЕ «САМОУЧКА»

УДК 376.5+ 316.7

Е.Р. Иванова, М.А. Линник, С.А. Волкова

Аннотация. В статье рассматривается понятие социокультурной реабилитации и обобщается наш опыт работы в программе «Самоучка», представлен механизм формирования субъектности студентов образовательного центра «Большая Перемена». Также описывается, каким образом в «Самоучке» происходит педагогическая поддержка развития интереса студента в мотив, что является основой для становления субъектной позиции детей-сирот.

Ключевые слова: социокультурная реабилитация, дети-сироты, субъектность, интерес, мотив, программа «Самоучка».

SOCIO-CULTURAL REHABILITATION OF ORPHANS' SUBJECTIVITY IN THE PROGRAM «SAMOUCHKA»

E.R. Ivanova, M.A. Linnik, S.A. Volkova

Abstract. The article addresses the concept of sociocultural rehabilitation and reviews our pedagogical experience in the program «Samouchka» (self-learning). There presented the mechanism of development of such qualities as independence and responsibility, which shows how interest is being transformed into motive and how the goal emerges. The article also describes the implementation of sociocultural rehabilitation in the program «Self-study».

Keywords: sociocultural rehabilitation, orphans, independence and responsibility, interest, motive, program «Samouchka» (self-learning).

Актуальность социокультурной реабилитации студентов образовательного центра «Большая Перемена»

Основной целью, объединяющей все программы образовательного центра «Большая Перемена» (далее ОЦ БП), является социокультурная реабилитация детей, подростков и молодых людей сирот.

Слово «реабилитация» происходит от латинского *«rehabilitation»*, что означает «восстановление». *Реабилитация – это процесс* с определенными *конечным и промежуточными результатами*. Он может осуществляться стихийно, случайно, нецеленаправленно, в общем? про-

исходить как-то «сам собой». Однако этот процесс может быть *и целенаправленным***.** Целенаправленным он становится тогда, когда разные специалисты ОЦ БП, следуя общей цели, исходя из конкретных задач профессиональной деятельности, исследуют и создают специальные условия, используя технологию педагогической поддержки, осознанно влияют на эффективность данного процесса.

Таким образом, все специалисты ОЦ БП становятся субъектами целенаправленной педагогической деятельности, соответствующей по целям и результатам миссии Благотворительного Фонда «Большая Перемена», главным результатом которой является развитие динамики самостоятельности у детей-сирот [7].

Поскольку самостоятельность неразрывно связано с качествами, определяющими человека в позиции субъекта, мы сосредоточим свое внимание на субъектности в ее связях и отношениях с социокультурной реабилитацией. В качестве методологической основы для построения практики социокультурной реабилитации студентов ОЦ БП является работа Н.Н. Михайловой [13], рефлексия и анализ нашей профессиональной деятельности в программе «Самоучка», где на определенном этапе постижение сути связей и отношений между интересом и мотивом, субъектом социокультурного пространства и субъектом жизнедеятельности стала этапом нашего самоопределения в личностно-профессиональной ценности «Самоучки» как одной из программ ОЦ БП.

Итак, мы исходим из того, что субъектность есть способность человека ставить цели, выбирать способы, достигать результата и брать на себя ответственность за него, *тем самым осознанно влияя на качество практики его жизни* [6]. Очевидно, что качество индивидуальной, персональной жизни человека, будет напрямую зависеть и от того, как чувствует и действует человек в социокультурном пространстве, какими ценными общекультурными образцами и компетенциями он владеет, как развиты его способности уметь понимать, видеть, различать, выбирать, учиться и соответствовать новым для него образцам. Исходя из этого, актуальность социокультурной реабилитации в процессе образования детей-сирот трудно переоценить, поскольку в ней представлена целостность профессиональной деятельности, направленной на профессиональную поддержку сиротам разного возраста, преодолевающим последствия личностной, социокультурной депривации [1; 12], при этом целенаправленно обретая и развивая в себе способности становится

субъектом собственной жизнедеятельности в соответствии с социокультурными образцами [3; 5; 6; 11; 13; 15].

Многие студенты ОЦ БП с детства общаются в ограниченном круге, с ограниченным количеством культурных образцов, не имеют и не видят возможности выхода в другие пространства, часто фантазируют об этом (например, фантазируют о работе в банке, на фирме или где-то еще), но на самом деле не имеют понятия о социальной структуре таких организаций, об отношениях на работе. Многие из них мечтают о семье, но не имеют опыта семейной жизни, не понимают ее культуру и многогранность взаимоотношений внутри семьи. Студенты говорят об образовании, считывая какие-то «картинки» из фильмов или со слов других, но что значит учиться, как соблюдать договоренности, общаться по-деловому, организовывать себя, трудиться для достижения результата – не имеют представления, так как у них нет такого жизненного опыта, их знаний об этом не достаточно. Свой опыт или опыт знакомых из ограниченного круга общения людей, основанный, например, на манипуляции людьми, неуважении к себе и другому, даже не осознаются как далекий от культурных образцов человеческих отношений, а воспринимается как норма, согласно которой «все так живут».

Именно некритичность, неосознаваемость образцов и норм, по которым осознанно или неосознанно дети-сироты строят собственную жизнь, отношение с собой, с миром и другими людьми, является основной трудностью на пути их к реабилитации и самореабилитации себя как субъекта жизнедеятельности, т.е. к свободоспособности в позиции субъекта [2; 16].

В образовательном пространстве ОЦ БП студенты имеют возможность осваивать разные образцы, анализируя и сравнивая их друг с другом, знакомясь с приемлемыми позитивными культурными образцами. Поскольку студенты делятся с педагогами и студентами своими рассказами или воспоминаниями из жизни *за пределами* ОЦ БП, они получают таким образом внимательную, доброжелательную экспертизу окружающих по поводу произошедшего вовне, основой которой ненавязчиво становится сопоставление способов, которыми разрешалась ситуация вовне с культурными способами, принятыми в ОЦ БП, возникает возможность для сравнения и обогащения старого опыта новыми образцами. Так, получая возможность выходить за рамки старого опыта вначале в безопасной обстановке ОЦ БП, студенты постепенно наращивают и де-

лают более устойчивыми обретенные социокультурные способы, умения ими пользоваться, выходя в иные социокультурные пространства (школы, училища, институты, клубы, места, где они могут работать, трудовые коллективы…). Это реально помогает им иначе построить отношения с другими людьми, например, с жильцами в своем доме и, что особенно важно, со своей семьей.

Таким образом, социокультурная реабилитация (далее СКР) актуальна для процессов обучения и воспитания детей-сирот, присвоения ими необходимых социокультурных норм и соответствующих им компетенций, но основной, ведущий компонент СКР – это педагогическая поддержка студентов в процессе его преодоления трудностей, связанных с привычным внесубъектным образом жизни – вне осознания мотивов, побуждающих к действиям, вне желания брать ответственность за негативные последствия их реализации.

Для наших студентов СКР – важное условие их образования, поскольку является выходом из инфантильной позиции, признаками которой являются обвинение окружающих в своих проблемах и жизненных неурядицах, отсутствие готовности отвечать за свои поступки, страх принятия решений, зависимость от внешних обстоятельств и непризнание своей способности влиять на свою жизнь, неверие в себя, нежелание трудиться, прикладывать усилия для достижения своих целей и привычка, что кто-то другой исполнит их желания. Восстановление субъектности может обусловить переход от инфантильной позиции к позиции свободного и ответственного распорядителя собственной жизни.

Механизмы становления субъектности в программах ообразовательного ццентра «Большая Перемена»

Принимая во внимание важность социокультурной реабилитации как целостного комплексного процесса, нам важно рассмотреть, как происходит реабилитация субъектности как таковой. Человек, который пока не является субъектом в принципе, не готов во многих случаях быть субъектом освоения культурных образцов и ценностей. Сначала нам нужно дать возможность проявиться его собственными интересам, способам, ценностям, даже если они не соответствуют культурным и социальным образцам. Механизм становления субъекта мы видим в переходе от интереса к мотиву и далее к цели.

Итак, в «Большой Перемене» функцию обеспечения реабилитации субъектности мы выполняем через программы СКР (в этом их предназначение). Одной из таких программ является программа «Самоучка». «Самоучка» представляет собой цикл занятий, где при индивидуальной поддержке педагога студент обращается к собственному интересу, ставит и формулирует вопрос на важную для него тему, производит поиск ответа на этот вопрос, затем может предъявить результаты своего поиска на студенческой конференции и сделать публикацию в сборнике студенческих докладов. После выступления на конференции, как правило, проводится анализ и рефлексия выступления при специальной поддержке педагога. [3; 5; 8; 11; 15].

Рассмотрим механизм действия этой программы или условия реализации СКР в ней. Мы опираемся на следующую схему (рисунок 1). У каждого студента есть потребности, даже если он их пока не осознает. Потребности могут выражаться через интерес [17]. Например, у всех в той или иной мере есть потребность в общении, обусловленная социальной природой человека, и студент на занятиях «Самоучки» проявляет интерес, задавая вопрос: «Почему у меня нет друга, и как его можно найти?» Таким образом, потребности могут студента выражаться через интерес, начиная просто с любопытства, которое может проявляться во взгляде или короткой реплике. Проявление интереса у студента – первый шажок к субъектности. Мы можем посмотреть на **интерес как осознанное проявление потребности** [18].

Итак, вначале интерес может проявляться как любопытство – ребенок переносит внимание с одного предмета на другой до тех пор, пока не найдет настолько значимый интерес, что ему захочется сосредоточиться на нем и возвращаться к нему. *При определенных условиях такой устойчивый интерес может перерасти в мотив, связанный с какой-либо важной потребностью или несколькими потребностями одновременно, и который может побудить его к действию. Поэтому нам важно найти условия, при которых у ребенка (студента) появится мотив.* Мотив станет той силой, которая позволит человеку преодолевать трудности и двигаться к своей цели, то есть обуславливает развитие субъектности [10; 19].

Мотив – это побуждение к деятельности, которое связано с удовлетворением потребности субъекта, то есть мотив возникает из потребностей. Мотив начинается с появления потребности и заканчивается целью. Если посмотреть на связь интереса и потребности, мы обнаружим, что боль-

шинство исследователей утверждает, что в основе интереса лежит потребность. С.Л. Рубинштейн определяет интерес как специфический мотив познавательной деятельности и выявляет наличие в нем двух моментов – эмоциональной привлекательности и осознанной значимости [18].

Когда появился мотив, возможен переход к постановке цели как образа результата. Также он может формулироваться в виде мечты или фантазии, и это обусловлено субъектным опытом, знанием и незнанием своих реальных способностей и окружающего мира, его реалий, и умением соотнести их. Необходимость достижения цели актуализирует способы – те, которые уже есть, или поиск новых, а также действия для достижения результата. Таким образом осуществляется возвращение к субъектности.

Ниже мы приведем одну простейшую схему, через которую нам удалось самим, и как показал наш опыт работы на исследовательской группе и мастер-классе в рамках конференции, весьма наглядно и просто представить взаимосвязь потребностей, интересов, мотива и цели.

Итак, данную взаимосвязь между выше перечисленными четырьмя компонентами можно уподобить движущимся шестеренкам, каждая их которых обусловливает движение на следующем этапе и дает усиление, которое в конечном итоге будет побуждать к действию. Однако то, как этот механизм будет действовать, зависит от субъектных свойств его обладателя – способности ставить цели, выбирать способы, достигать результата и нести ответственность за него. Поэтому педагогу важно создать условия для запуска этого механизма, чтобы студент мог проявить свои способности наиболее полно.

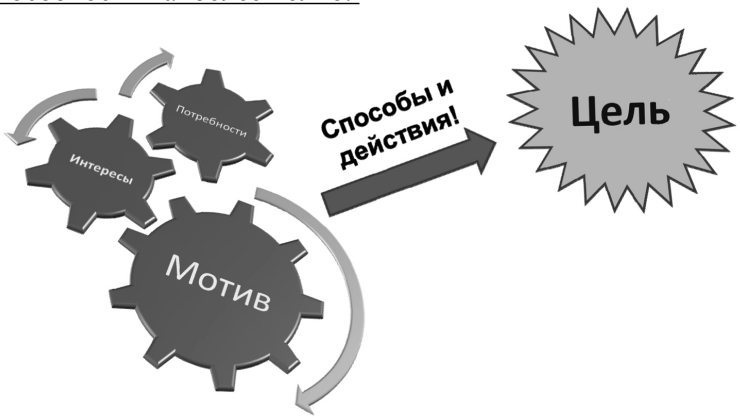

Рисунок 1 – Схема взаимосвязей от потребностей к цели

Казалось бы, в том, чтобы обратиться к интересу, нет ничего сложного, но на самом деле – это этап, который требует внимательного рассмотрения. У многих наших студентов интерес и осознание собственного интереса заблокированы. Причины могут быть разными: не было возможности реализовать интерес; взрослым было не интересно то, что на самом деле интересно ребенку или интерес был подавлен, отчего возник страх [8].

Интерес может не перейти в мотив если нет способов его обнаружения, его актуализации. Интерес может быть заблокирован, например, из-за страха; если нет привычки обращаться к своему интересу, осознавать его и размышлять о том, чтобы его почувствовать, найти и сформулировать.

Итак, мы попытались описать связь между мотивом, интересом, целью и потребностью, рассмотрев их как естественную цепочку, когда наличие и сформированность одного, рождает возможность формирования следующего.

В случае же, если по каким-либо причинам происходит блокировка и этого естественного перехода не происходит, то непременно должна быть актуализирована педагогическая поддержка со стороны педагога, который, выбрав соответствующую конкретной ситуации одну из тактик поддержки («защиту», «помощь», «содействие» или «взаимодействие») [9; 14] создаст условия для осознания студентом своих интересов и потребностей.

Приведем пример из нашей практики.

Студент В. в течение нескольких занятий «Самоучки» выбирал разные темы, но поговорив о каждой из них с педагогом, свое внимание на этих темах не задерживал и не хотел ни сформулировать четкий вопрос, ни обращаться к каким-либо источникам. Педагог не торопила его, продолжала спрашивать о том, что ему интересно в жизни сейчас, о чем он хотел бы поговорить и узнавать. Спустя некоторое время В. признался, что ему хотелось бы научиться готовить, но так как он живет в закрытом интернате, это на данный момент невозможно. В. рассказал, что когда бывает у сестры, ему интересно, сестра готовит разные блюда. Но любопытство В. в этом вопросе не удовлетворяется, т.к. он бывает у сестры редко, да и сестра все время занята с детьми. Педагог предложила В. заняться интересующим его вопросом на «Самоучке».

Сначала В. привычно отказался: «Как мы будем здесь готовить, да и вообще все смеяться будут надо мной, мне уже 20, а я не умею». Педагог предложила В. пока сильно вперед не загадывать, а узнать, какие блюда можно приготовить в микроволновой печи, которая доступна для экспериментов на нашей кухне. В. согласился попробовать, он заулыбался и сказал: «Ну, с омлетом-то я, наверное, справлюсь, вдруг что-то еще получится». Позже В. поделился своими мыслями о том, что умение готовить является важным навыком для самостоятельной жизни.

Для *В., с раннего детства живущего в сиротской системе – свой дом и семья, т.е. самостоятельная жизнь, являются самой заветной мечтой.*

Благодаря тактике «помощь», можно было наблюдать, что, наконец, В. действительно смог выйти на свой настоящий интерес и, вскоре, перейти к осознанной и интересной для него пошаговой деятельности: откликнулся на предложение педагога посмотреть, какие есть рецепты, затем уже сам смог выписать те, которые ему понравились.

Видно, что интерес перешел в мотив и стал стимулом для деятельности, от которой студент ***прежде отказывался*** *(внимательное чтение, письмо, выделение главного являются для него видами деятельности, требующими усилий). По итогу этого проекта, наш студент В. смог преодолеть свое смущение и выступить на студенческой конференции, угостив гостей блюдом, приготовленным им в микроволновой печи.*

На примере этой ситуации мы видим развитие в проявлении интереса, который изначально был заблокирован, к мотиву и цели. Насколько мы понимаем, за интересом студента «хочу научиться готовить», стоит целый ряд потребностей – быть самостоятельным и независимым, взрослым, потребность в принадлежности и любви, потребность в признании и проч. [4].

И педагог целенаправленно создавал условия для осознания, проявления и развития интереса студента, задавая вопросы о его интересах, используя различные формы и способы, на которых здесь мы не будем подробно останавливаться, т.к. это можно посмотреть в других статьях [8].

Важно отметить: чтобы происходила реабилитация субъектности студента, мы не можем за него сделать переход от интереса к мотиву и цели, он должен сделать это сам, но мы можем поддержать его в этом шаге, используя соответствующие тактики педагогической поддержки

и разные методические инструменты, которые наработаны и описаны в программе «Самоучка».

Приведем еще один пример, но с использованием тактик «помощь» и «взаимодействие», чтобы увидеть, как происходит реабилитация субъектности студента.

Студент М. впервые попробовал работать в программе «Самоучка», он выбрал тему, однако приходил на занятия нерегулярно, много пропускал. Для того, чтобы приехать на урок ему нужно было сделать над собой определенные усилия. Тем не менее тему он изучил и выступил с ней на конференции, также это время было периодом знакомства и адаптации к новым условиям и новому педагогу, создания доверительных отношений друг с другом. Он еще точно не знал, чем ему может быть полезна предложенная программа, но отмечал, что «чтобы понять, мне надо попробовать». Период проб обычно мы организуем в подготовительном отделении БП – ребята могут попробовать участвовать в разных программах, пробы помогают получить новый опыт в образовании и примерить на себя разные варианты занятий.

После успешного выступления на конференции, М. сделал вывод о том, что он видит смысл в занятиях «Самоучки», если «тема мне будет очень интересна».

Итак, мы видим, что с поддержки проб студента, и в результате получения успешного опыта, у студента появляется интерес к изучению предмета и прохождению программы. Педагог в тактике «помощь» с вниманием относится к тем критериям, которые формулирует *сам* студент как условие своих дальнейших шагов и участия в программе («чтобы понять, мне надо попробовать», «смысл в занятиях есть, если тема будет мне очень интересна»).

Педагог предложил подумать о том, какую же интересную тему выбрать. В процессе М. вспомнил давнишнюю мечту – построить землянку.

– Почему бы не попробовать это сделать? – согласился педагог.

Так начался проект М. по созданию макета землянки, который ему действительно интересен. Педагог предложил посмотреть статьи на эту тему, посетить нашу мастерскую, поговорить с одним из студентов о том, какие материалы есть для создания макета.

***С этапа работы над статьей М. начал продумывать свою деятельность** на 1–2 занятия вперед и прикидывать, сколько времени и*

занятий ему понадобится, на выполнение той или иной задачи. В процессе работы над изучением материала по интересующему вопросу педагог задавал вопросы, которые, по словам М., помогали ему лучше разобраться в теме. ***После выполнения каждой задачи было важно понятным для студента способом посмотреть на то, что у него получилось успешно, в чем достижение.*** *Например, по прочтении трудной статьи ему важно было пересмотреть количество прочитанных листов и порадоваться тому, как их много.*

Несколько занятий М. с интересом, трудом и старанием работает над чертежом, ***постепенно начинает работать самостоятельно*** *(без непосредственного участия педагога). Например, сначала он сделал почти готовый чертеж, только не учел, что у землянки есть крыша. Педагог отметил факт, что крыши не хватает, напомнил правила построения чертежа из фильма, который они вместе со студентом смотрели, не настаивал, но повторял несколько раз, со словами «насколько помню...», интересовался: «Как ты будешь делать?»*

Если студент мотивирован на работу, то он сможет преодолевать трудности и достигать результата во что бы то ни стало. Мотив является той движущей силой, которая необходима для этого.

Необходимость переделывать чертеж, работу, над которой М. уже совершил некий труд, вызвала у него бурную реакцию сопротивления. Он сочинял разные варианты, чтобы не переделывать. Педагог обсуждал с ним каждый из вариантов и возвращал к тому, что тогда будет нарушено, не отражено, и задавал вопрос, устроит ли его такой результат? В случае совершения ошибок (неточностей в чертеже) М. расстраивался: «Что же теперь, все переделывать заново или оставлять так с ошибкой?» Педагог предложил несколько вариантов исправления ситуации и рассуждал о каждом из них. На это студент ответил, какие варианты ему не нравятся и не подходят, о некоторых задавал уточняющие вопросы, стараясь понять, и, наконец, ***предложил свой вариант,*** *который ему понравился больше всего и который он и решил реализовать! Так студент* ***признал и исправил ошибку.*** *В результате работы над ошибкой и ее исправлением он сделал вывод: «Сначала лучше было бы продумать, а потом чертить». Педагог обратил на это внимание и поддержала в открытом знании. Не учитель, не педагог здесь дает какое-то правило, как лучше, а* ***студент приходит к этому сам через свой опыт****.* ***Работа над чертежами оказалась сложнее, чем***

М. предполагал вначале, и поскольку у него получилось, он испытывал чувство удовлетворения и уверенности. *М. улыбался и* ***хотел продолжать работать дальше.***

В конце работы над чертежом М. чертит, уже меньше советуется с педагогом*, и многое проговаривает по ходу. Он отмечает:* ***«Сейчас я стал более активным, чем раньше. Раньше я говорил, что ничего не знаю и не умею». Ориентируется в материалах, понимает, из каких этапов складывается его работа и что является результатом каждого этапа, и впоследствии сможет об этом рассказать другим ребятам на конференции, продемонстрировав результаты своей работы. М. оценивает результат и меняет свою работу для того, чтобы сделать ее, с его точки зрения, лучше.***

Итак, мы видим, что интерес студента действительно переходит в мотив, на это указывает то, что он удерживает тему на протяжении долгого времени, готов при поддержке педагога пробовать новые виды деятельности, не оставляет свой проект, когда возникают трудности (совершает ошибку), работает на их преодоление и хочет продолжать дальше, довести проект до завершения.

Также мы видим, что определенные способы служат поддержкой субъектности студента, ее постепенному развитию и сохранению мотивации к работе над своим проектом.

Можно подумать, что работа над строительством землянки не соответствует тем задачам, которые ему необходимо решать в самостоятельной жизни (студент недавно закончил колледж, стал жить самостоятельно и перед ним возник вопрос об устройстве на работу, чтобы обеспечивать себя). Однако мотивация возникает именно к тому делу, которое ему интересно, и в данном случае оно связано с детской мечтой. В процессе такой работы, в которой мы позволяем выбрать студенту ту тему, которая ему интересна, и работать над ней, мы можем многое узнать (диагностировать) о его установках, способах, умении самостоятельно ставить задачи и решать их, его оценки результата и своей работы, его умении трудиться (потому что именно в интересной теме студент готов браться за трудные задачи, например, чтение статьи или работа над ошибкой) и тех способах, которые поддерживают в продвижении над своим проектом. Ребята-сироты часто боятся оказаться одни, а в интересном деле при постепенном отдалении педагога, они обретают позитивный опыт нахождения с самим собой, что может стать опорой впоследствии в про-

живании моментов одиночества через интересную деятельность. Мы предполагаем, что те знания и умения, которые он осваивает и актуализирует в процессе реализации своего интереса (чтение, самостоятельная работа, умение ставить перед собой задачу и решать ее, исправление ошибок, отношение к работе) и которые являются **реабилитационными для его субъектности**, **могут быть перенесены на другие сферы его жизнедеятельности.** Кроме того, **рефлексия этого опыта поможет увидеть свои способы и установки со стороны, то есть лучше узнать о себе – что мне интересно, что я выбираю и как действую, – что тоже является важным условием для реабилитации субъектности.**

Механизмы социокультурной реабилитации

Мы говорили о важности совершения проб студентом и проявления им субъектности даже, если это не совсем соответствует культурным нормам и образцам. Например, тема может быть связана с исследованием фильма ужасов, субкультур, подростковым суицидом. То есть, изначально вопрос студента может быть связан с некультурным, провокационным и даже «запрещенным» явлением, например, «как устроены группы смерти в соцсетях?» Однако нам важно, чтобы происходила и культурная реабилитация – студент знакомится с культурными нормами и образцами, принятыми в обществе, мог их исследовать, изучать, перенимать и применять в своей жизни.

Под **культурным образцом** мы понимаем те способы и ценности, которые накоплены в человеческой культуре, и на протяжении долгого времени показывают (обнаруживают) себя как действенные, эффективные для решения тех или иных задач. Например, культура договора, обратной связи, уважение друг к другу. Иногда выход на эти культурные нормы и образцы возможен не сразу, а только тогда, когда у студента появится возможность рассказать о своих представлениях о том, что хорошо и правильно. Для выхода из своих представлений в новое культурное поле может быть нужна поддержка педагога. Те переходы, которые мы описываем, приводя примеры из нашей практики, возможны после установления доверительных отношений между студентом и педагогом, на что требуется довольно продолжительное время.

При определенной поддержке педагога – его спокойном, заинтересованном, но без ажиотажа, отношении к предмету исследования, уточняющих и обобщающих вопросах: «Почему тебе это интересно?», «Что

изменится, когда ты узнаешь об этом побольше?», «Как ты думаешь, как эта тема затронет других наших слушателей – тех, кто младше, пожилых людей?», «Какие чувства и мысли вызывает эта тема именно у тебя?» – при серьезном отношении к теме, готовности выслушать и отнестись к той ценности, которую пробует «нащупать» студент, мы видим, что за провокационными и порой пугающими вопросами, стоят действительно важные для ребят темы. Например, девушка, интересующаяся группами смерти, хотела поразмышлять о том, как пережить утрату близких, и как вообще можно осмыслить смерть живым. Юноша, выбравший для своего исследования фильм ужасов, полный шокирующих кровавых сцен, задавался вопросами о справедливости, возмездии и понятии дружбы. Мы предполагаем, что такое выражение своего интереса и есть тот язык, который доступен некоторым из наших ребят, а потому должен быть услышан. При определенной поддержке ребята выходят на совсем другой уровень размышлений, культурных понятий и ценностей, а значит – могут быть субъектами освоения и дальнейшего воспроизведения культурных образцов (то есть имеет место культурная реабилитация).

В нашей практике сначала человек реабилитируется, чтобы реализовать свой интерес, то есть «ради себя». Но нам важно, чтобы он мог выйти на новый уровень, реализуя его уже «ради других», то есть как часть социума, общества, как человек, живущий среди других людей и взаимодействующий с ними.

Итак, рассмотрев реабилитацию субъекта и реабилитацию субъекта в освоении культурных образцов в частности, обратим внимание на другую составляющую СКР – «социо-». В статье Н.Н. Михайловой мы можем прочесть следующее определение: «Так, понятие «социальное» само по себе указывает на обращение к человеку как к личности, то есть сосредоточивает внимание на количестве его связей и качестве его отношений в социуме, т.к. полноценная жизнь человека вне социума практически невозможна. В данном контексте вполне уместно понятие «социализация», понимаемая, с одной стороны, как процесс вхождения человека в культуру общественных отношений, с другой, – как процесс развития человека как субъекта тех отношений, которые он осознанно строит и поддерживает в рамках взаимоотношений и взаимодействия с другими людьми» [13, с. 23].

Реабилитация субъектности позволяет нашим ребятам перейти от пассивного созерцания к активной деятельности.

Для того чтобы по-настоящему стать **субъектом**, нужно не только уметь **выбирать способы деятельности** и **добиваться результатов**, но и **нести полную меру ответственности** за эти способы и результаты. А это возможно только при условии, что человек способен учитывать в своей деятельности других людей. То есть он владеет культурными, принятыми в обществе способами деятельности.

Что может помочь тому, чтобы человек начал ориентироваться на других людей? У него должна появиться заинтересованность в других людях. Когда же в программе «Самоучка» возникает этот интерес к другому? Это происходит как раз на конференции «Самоучка»! Именно там наши ребята имеют возможность поделиться результатами своих исследований, рассказать широкому кругу слушателей о своих личных открытиях, о том, что их волнует, является для них важным. И в этот момент важна роль педагога, который открывает, нашим студентам, что другие люди могут не всё понять из их рассказа, что могут быть какие-то мнения, представления, ценности, отличные от их собственных. Педагог показывает нашим ребятам культурные способы предъявления своих интересов другим людям.

С другой стороны, команда педагогов «Самоучки» работает над тем, чтобы во время конференции создавать атмосферу максимального принятия. Мы распределяем обязанности по ведению конференции между несколькими педагогами. Особое внимание во время конференции уделяется культуре ведения диалога, полилога, культуре обратной связи. Всё это делается для того, чтобы помочь выступающим быть максимально понятными, а слушателям максимально верно услышать и понять те мысли, которые докладчики хотят донести.

Именно на встрече интересов – с одной стороны, рассказать о том, что интересно, и с другой, – услышать и максимально точно понять выступающего – рождается условие для социокультурной реабилитации.

Только в условиях взаимного интереса возникает мотив искать способы, договариваться, объяснять или наоборот пытаться услышать и понять другого человека.

Таким образом, наши студенты на конференции «Самоучки» встречаются с социумом, с людьми, видят их заинтересованность и участие. Это побуждает их обращаться к культуре, проводником которой является педагог, для того, чтобы почерпнуть там способы, дающие возможность ребятам сделать свой интерес достоянием других.

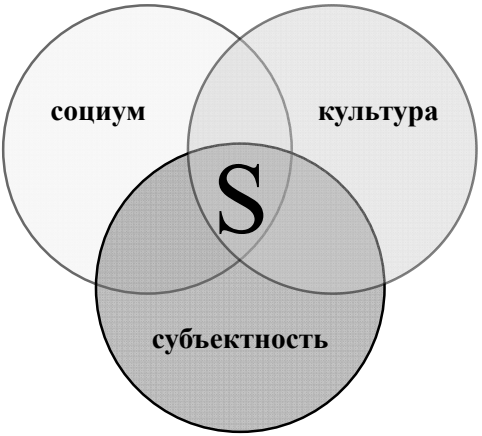

Рисунок 2 – Социокультурная реабилитация субъектности

Именно так **субъектность** довосстанавливается в условиях **социума** и с опорой на **культурные** правила, нормы и ценности, принятые в обществе, и человек становится субъектом своей деятельности.

Для этого в программе «Самоучка» мы создаем специальную площадку для реабилитации социальных качеств субъекта, на которой он получает успешный опыт самореализации в обществе, – студенческие конференции. В программе «Самоучка» студенты могут участвовать как соорганизаторы конференции, пробуя разные роли – ведущего, репортера, фотографа, организатора стола, ведущего викторины. Они выступают в роли докладчиков и слушателей. Чтобы обеспечить реабилитацию субъектности и взаимодействия с социумом, педагоги «Самоучки» определяют необходимые задачи и риски в поддержке каждого из участников и знакомят с ними педагогов и гостей конференции (перед конференцией в почту всем педагогам «Большой Перемены» высылается специальный документ, с названием темы доклада, кратким пояснением ситуации студента, задачами и условиями поддержки для каждого студента-докладчика). Во время конференции мы организуем диалог между докладчиками и слушателями, а также определяем или создаем вместе с ребятами правила, которые помогут нам культурно взаимодействовать друг с другом, слышать и понимать друг друга, и отслеживаем их выполнение. В эту работу могут быть включены даже студенты, если у них появляется желание и интерес. Например, на одной из конференций одна

из студенток выбрала роль «человека-времени» и следила за тем, чтобы соблюдался регламент, и все участники успели выступить и получить отклик на свое выступление. Отдельная работа ведется на такое универсальное умение как обратная связь – умение слышать и понимать друг друга. На конференции есть возможность потренироваться, попробовать себя в этом умении, что для многих ребят является актуальной и очень непростой задачей. Ребята часто имеют негативный опыт выступления в других социальных пространствах (например, в школе или на работе). А здесь в доброжелательной обстановке и при специально создаваемых педагогами условиях, обретают возможность успешного выступления и взаимодействия с другими людьми, что помогает в преодолении страха и разочарования в общении. Поэтому особое внимание мы уделяем рефлексии и проектированию со студентом его выступлений и общения по поводу интересующей темы с другими. Например, после конференции студенты смотрят видео своего выступления, а также обсуждения со слушателями, и при поддержке педагога происходит анализ и рефлексия. Благодаря этому у студентов улучшаются умения в общении и выстраивании взаимопонимания с другими людьми. Мы обратили внимание, что у студентов, которые несколько лет учатся в программе «Самоучка» и других программах СКР, ориентированных на сходные задачи в общении, и регулярно выступают на конференциях «Самоучки», лучше получается общаться в разных социальных пространствах – школе, на работе, магазине, транспорте, соцсетях и проч., о чем они и сами говорят. Это касается даже тех ребят, которые изначально имеют очень низкий уровень образования – например, читают только по слогам и с трудом формулируют мысли.

Таким образом, конференции «Самоучки» – это тренировочная площадка, которая предназначена для социальной и культурной реабилитации студентов.

В заключение мы хотели бы выразить свою благодарность нашему научному руководителю канд. пед. наук Нине Николаевне Михайловой и научному консультанту канд. пед. наук Семену Михайловичу Юсфину, а также нашим коллегам – преподавателям «Самоучки» – Николаю Филонову, Елене Мельниковой, Виктории Богдановой, Наталье Вираховской.

Библиографический список:

1. Боулби Д. Материнская забота и психическое здоровье // Хрестоматия по перинатальной психологии: психология беременности, родов и послеродового периода: учеб. пособие / Сост. А.Н. Васина. Москва: Изд-во УРАО, 2005. С. 246–250.

2. Газман О.С. Базовая культура и самоопределение личности // Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы: сб. науч. тр. / под ред. О.С. Газмана. М.: Изд-во АПН СССР, 1989. С. 5–11.

3. Дымов А.Б., Линник М.А., Иванова Е.Р. Встреча с неизвестностью // Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 21–23 апреля 2016 г.) / редколл.: Н.Н.Михайлова [др.] М.: Пробел-2000, 2016. С.160–174.

4. Зинченко В. П. Мещерякова Б. Г. Психологический словарь. М.: Педагогика-Пресс, 1997.

5. Иванова Е.Р. Педагогическая поддержка как посредничество между трудностями студента и его способностями их преодолевать // Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 19–21 апреля 2018 г.), М.: Пробел-2000, 2018. С. 307–318.

6. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов. М.: Школьная пресса, 2000.

7. Кац Е.А, Михайлова Н.Н., Рязанова И.П., Рязанова Ю.А., Юсфин С.М. Научно-методические рекомендации по социально-педагогической технологии Благотворительного Фонда «Большая Перемена». М.: Пробел-2000, 2010.

8. Кац Е.А. Развитие самостоятельности в познавательной деятельности: показатели динамики // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. 20–21 июня 2014 г., Москва / под ред. Н.В. Касициной. М.: Пробел-2000, 2014. С. 184–201.

9. Касицина Н.В., Михайлова Н. Н., Юсфин С.М. Четыре тактики педагогики поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика. Спб.: Агентство образовательного сотрудничества, Образовательные проекты, Речь.; М.: Сфера, 2010.

10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Электронный ресурс] // URL: http://www.psy.msu.ru/people/leontiev/dsl/index.html 10.04.2019 (дата обращения: 20.02.2019).

11. Линник М.А. Условия для проявления студента как активного участника и организатора учебной деятельности // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. 20–21 июня 2014 г., Москва / род ред. Н.В. Касициной. М.: Пробел-2000, 2014. С. 80–94.

12. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986.

13. Михайлова Н.Н Основания для построения содержания деятельности по социокультурной реабилитации детей-сирот // Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 23–24 апреля 2015 г.) / редколл.: Н.Н.Михайлова [и др.]. – Москва: Пробел-2000, 2015 С. 23–36.

14. Михайлова Н. Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: учеб.-метод. пособие. М.: МИРОС, 2001.

15. Михайлова Н.Н., Рязанова И.П. Подготовительное отделение образовательного центра «Большая Перемена» как первый этап социокультурной реабилитации детей-сирот // Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 23–24 апреля 2015 г.) / редколл.: Н.Н.Михайлова [и др.]. – Москва: Пробел-2000, 2015 С. 105–120.

16. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Свободоспособность как результат развития субъектности ребенка в процессе педагогической поддержки // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. Т. 20. № 2. 2014. С.143–147.

17. Петров И.Ф. Взаимосвязь и взаимообусловленность потребностей личности // Вестник ИМСИТ. 2014. № 1–2 (57–58). С. 11–20.

18. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб: Изд-во «Питер», 2000.

19. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.; М.: Смысл, 2003.

ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРАКТИКЕ А.С. МАКАРЕНКО

УДК 37.0(092) Макаренко А.С. *В.П. Пивченко*

Аннотация. Статья посвящена анализу педагогического опыта самого известного отечественного педагога 20 века – А. С. Макаренко. Практическая деятельность А.С. Макаренко интерпретируется как личностно-ориентированная, с активным использованием тактик педагогической поддержки (в контексте её современного понимания).

В качестве основного историко-педагогического источника были привлечены тексты самого А. С. Макаренко и, главным образом, все доступные воспоминания макаренковцев.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, педагогика А.С. Макаренко, тактики педагогической поддержки.

EXPERIENCE OF PEDAGOGICAL SUPPORT IN A.S. MAKARENKO'S PERSONALITY-ORIENTED PRACTICE

V.P. Pivchenko

Abstract. The article is devoted to the analysis of pedagogical experience of the most famous teacher of the 20th century A.S. Makarenko. Makarenko's practical activity is interpreted as personality-oriented, with active use of tactics of pedagogical support (in the context of modern understanding).

A. S. Makarenko's own texts and mostly, all available memories of his former pupils were used as the main historical and pedagogical source.

Keywords: personality-oriented approach, A. S. Makarenko's pedagogy, tactics of pedagogical support.

Хотя со дня ухода из жизни А. С. Макаренко прошло уже 80 лет, дискуссии о сущности его педагогического опыта не прекращаются. Макаренко в течение уже многих десятилетий, как в советский период, так и сегодня остаётся самой «знаковой» фигурой отечественной педагогики. Более того, как представляется, Макаренко – едва ли не единственный по-настоящему известный отечественный педагог прошлого; его имя и детали педагогической биографии известны широкому кругу людей, даже далёких от педагогики.

По-прежнему вокруг его теоретических обобщений и свидетельств конкретного опыта воспитания в научно-педагогической среде, да и в среде педагогов-практиков, учителей идут горячие споры. Однако сегодня, в сравнении, например, с концом прошлого века, уже нет волны ожесточённой критики Макаренко (как это делает, скажем, Ю. П. Азаров) [1]. Большинство исследователей сегодня анализирует разные стороны педагогического опыта Макаренко, выявляя как историческую обусловленность, так и вневременность или даже острую актуальность его мыслей, педагогических приёмов и подходов.

Это представляется очень важным, т.к. позволяет «объективизировать» наследие Макаренко, не увязывая его только лишь со спецификой того культурно-исторического периода, когда педагог жил и работал. Так, в педагогической периодике последних лет («Народное образование», «Педагогика», «Отечественная и зарубежная педагогика» и др.) как многие материалы, так и целые разделы посвящены осмысливанию опыта Макаренко в контексте гуманной педагогики, актуальных тенденций

в сфере воспитания, работы как с детьми «группы риска», так и с другими воспитанниками.

Однако Макаренко, как известно, никогда не противопоставлял его колонистов или коммунаров «социально благополучным» ребятам; более того, он активно выступал именно за *социальное воспитание,* считая, что не всякая семья в полной мере может справиться с родительскими обязанностями по воспитанию ребёнка; а специально организованный микросоциум («воспитательная система», в трактовке Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой) как раз справляется с подобными задачами, как считал Макаренко, почти идеально. Ведь в такой воспитательной системе, основанной на социально значимых ценностях, создаётся усилиями педагогов, а потом и воспитанников настоящий детско-взрослый развивающийся коллектив, в рамках которого создаются оптимальные условия для социализации каждого вновь прибывшего подростка, и это происходит, по мнению Макаренко, почти с неизбежностью.

Журналист Л. А. Чубаров, исследуя судьбы выпускников А. С. Макаренко, свидетельствует, что за полтора десятка лет учреждения социального воспитания, возглавляемые Макаренко, выпустили более трех тысяч бывших беспризорников и правонарушителей (кстати, архивные данные и воспоминания свидетельствуют, что у некоторых из них были родители, и ребята поддерживали связь с родными), и впоследствии на преступный путь из воспитанников Макаренко не вернулся никто [18]. Это, по нашему мнению, по аналогии с медицинскими практиками («доказательная медицина») можно с полным правом назвать «доказательной педагогикой».

В связи со сказанным выше, один из самых спорных вопросов в обсуждении педагогического опыта Макаренко – это сущность его коллективистского подхода к воспитанию. Воспитательная сила коллектива у Макаренко, как он сам настаивал, является самым созидательным средством для достижения воспитательного эффекта.

Об этом Макаренко много пишет, порой достаточно категорично: «Социалистическое общество основано на принципе коллективности. В нем не должно быть уединенной личности, то выпяченной в виде прыща, то размельченной в придорожную пыль, а есть член социалистического коллектива.

В Советском Союзе не может быть личности вне коллектива, и поэтому не может быть обособленной личной судьбы и личного пути и счастья, противопоставленных судьбе и счастью коллектива» [12, с. 39].

Исследователи педагогического наследия Макаренко иногда отмечают противоречивость его суждений, высказанных в разных текстах в разное время. Это касается и данного коренного вопроса. Так, педагог пишет, что «мы не имеем возможности возиться только с отдельным «ребёнком» [12, с. 76].

Эта точка зрения декларируется Макаренко очень часто.

Однако Макаренко нельзя представлять абсолютным апологетом коллективистского подхода. Он нередко подчёркивал, что коллектив – это не цель педагогических усилий, а лишь средство для достижения воспитательного эффекта по отношению к каждому растущему человеку.

И конкретный педагогический опыт, как в описаниях самого А.С. Макаренко, так и в многочисленных мемуарных материалах, свидетельствует, что он всегда «возился» с каждым из своих воспитанников (не упуская при этом коллективистский контекст каждой воспитывающей ситуации); без этого его деятельность не могла бы быть столь результативной.

Поэтому Макаренко всегда находится в ситуации сложного выбора, когда речь идет о конкретном ребенке, конкретном случае. Будучи тонко чувствующим педагогом, ответственным за судьбы мастером воспитания, психологом, он неизбежно задается вопросами правомерности и эффективности воспитательного влияния на *индивидуальность*, как в контексте «параллельных линий», так и исходящего лично от педагога, наставника, постоянно думает, «как, следуя за качествами личности, за ее наклонностями и способностями, направить личность в наиболее нужную для нее сторону…» [12, с. 47].

Иногда в подобных случаях Макаренко апеллирует к мнению коллектива; иногда принимает всю ответственность на себя, не боясь рисков; иногда находит иные нетривиальные решения (как в случае с воспитанником Терентюком).

Однако, как с опорой на комментарии самого Макаренко, так и принимая во внимание свидетельства самих колонистов и коммунаров, можно утверждать, что практически всегда эта «проектировка личности» оказывалась успешной. Автор данной статьи, присутствуя на праздновании 100-летия со дня рождения педагога в Москве в 1988 г., среди прочего запомнил слова одного из макаренковцев: «У батьки Антона Семеновича не было «педагогического брака…»

Разными современными отечественными и зарубежными специалистами сегодня обосновывается тезис о личностно-ориентированном характере педагогической практики А. С. Макаренко как одном из главных условий результативности его опыта (с опорой на воспоминания его воспитанников). Эта сторона деятельности Макаренко в последние десятилетия, с учётом актуальности гуманистических подходов, привлекает всё большее количество современных исследователей, которые изучают практику глубокого внимания к личности каждого воспитанника, «точечного» влияния на подопечных, учёта индивидуальных особенностей подростков в воспитательной деятельности педагога.

Данная проблема исследуется в самом широком философском, педагогическом, социологическом и иных контекстах.

Так, А. Н. Джуринский (в личном плане сопричастный педагогическому опыту А. С. Макаренко), утверждает, что сегодня речь должна идти о воспитании, при котором для воспитанника будут с неизбежностью актуализироваться вопросы личностного смысла деятельности в окружающем мире, свободного самоопределения, освоения эмоциональных, поведенческих и иных ценностей [6, с. 16].

Думается, что педагогика Макаренко, в своих базовых началах, без особых сложностей может быть востребована сегодня. Ведь, принимая во внимание естественную для нашего времени установку на принятие личности каждого человека как высшей ценности, можно с уверенностью утверждать, что именно такая позиция Макаренко, наряду с широко известной «педагогикой параллельного действия», и обеспечивала уникальный в истории педагогики доказанный воспитательный результат.

Л. И. Гриценко в своей докторской диссертации, посвященной современному осмысливанию опыта А. С. Макаренко [4], утверждает, что он создал и воплотил уникальную личностно-социальную концепцию воспитания, которая носит глубоко гуманистический характер; эта концепция, в полной мере реализованная в воспитательных учреждениях Макаренко, позволила каждому подростку проявить свои лучшие качества, свой интеллектуальный, нравственный, творческий потенциал в организованном силами коллектива социальном пространстве.

Другими словами, высшая степень самореализации воспитанников Макаренко была возможна только в коллективе, что является примером диалектического единства частного и общего (общественного) в педагогической философии Макаренко.

Однако Л. И. Гриценко также выделяет и опыт индивидуального влияния воспитателя на личность в педагогике Макаренко; иначе невозможно было бы называть его концепцию ЛИЧНОСТНО-социальной.

В одной из новых своих работ Л. И. Гриценко пишет о реализованном А. С. Макаренко *профессиогенетическом компоненте* как оптимальном условии индивидуально-личностного становления каждого воспитанника в учреждениях, возглавляемых педагогом-новатором [5].

Такое становление происходит в рамках социализации личности, вовлечённой в коллективные созидательные профессионально-трудовые процессы, важные как для самого растущего человека, так и для общества.

Один из самых известных отечественных макаренковедов, профессор А. А. Фролов, отмечает, что «система целей воспитания в макаренковской концепции педагогики объединяется понятием «ценность человеческой личности». Это вершина в её становлении, «самая радостная перспектива» жизненного самоопределения» [17, с. 95].

Э. Меттини, исследуя опыт великого педагога, приходит к выводу, что «воспитательная система А. С. Макаренко была личностно-ориентированной в силу того, что в коллективе … происходил диалектический процесс взаимообогащения воспитанников. Это способствовало не только их (пере)воспитанию, но и приобретению новых социальных и личных качеств, способностей, умений и навыков» [13, с. 38].

Нам ранее также приходилось останавливаться на этой стороне педагогического опыта А. С. Макаренко, размышляя об организации детского отдыха в учреждениях, возглавляемых педагогом: «…летние походы коммунаров – это возможность для Макаренко проявить педагогику «индивидуального действия». Здесь можно каждому проявить себя в разных ролях; …коллектив создаёт возможность почти каждому пережить ситуацию личного успеха» [15, с. 53].

Эта исследовательская позиция отразилась и ещё в одной, более поздней нашей публикации, посвящённой значению педагогического коллектива в воспитательной системе А. С. Макаренко [16].

Можно констатировать, вслед за другими исследователями, высокую актуальность педагогического наследия Макаренко, которое может быть органично соотнесено с некоторыми возникшими значительно позже педагогическими концепциями.

Одним из важнейших современных концептуальных положений отечественной педагогики стала предложенная О. С. Газманом **идея пе-**

дагогической поддержки, явившаяся инновационным подходом в организации практики российского образования в середине 90-х годов. При этом, как писал сам О. С. Газман, «понятие «педагогическая поддержка» – новое для российского образования… Однако суть явления, хотя и в ином качестве и количестве, всегда была в учебно-воспитательном процессе школы» [3, с. 181].

Ближайший соратник и последователь О.С. Газмана, Н. Н. Михайлова, пишет, что «такое глубокое по сути явление, как педагогическая поддержка, не могло появиться в одночасье» [14, с. 67]. Здесь имеется в виду эволюция педагогических взглядов выдающегося учёного; но совершенно очевидно, что он глубоко осмысливал и тот педагогический опыт, который накапливался в течение многих предшествующих десятилетий.

О.С. Газман длительное время исследовал такое явление отечественной педагогики, как коллективистское воспитание, и он не мог пройти мимо изучения опыта А.С. Макаренко.

Если рассматривать феномен педагогики А. С. Макаренко, то можно обнаружить явное использование им приёмов, которые и составляют основу **современного понимания педагогической поддержки**.

Другими словами, можно, имея, на наш взгляд, полное основание, интерпретировать опыт А.С. Макаренко в терминах теории и практики педагогической поддержки.

В разных случаях это было проявление **разных тактик педагогической поддержки**; конечно, приводится и достаточно много ситуаций, которые невозможно интерпретировать в данных терминах, что тоже понятно.

Представляется важным остановиться на анализе с данной точки зрения воспоминаний воспитанников Макаренко разных лет, членов колонии им. Горького и коммуны им. Дзержинского.

В разные годы в СССР были опубликованы несколько десятков мемуарных материалов бывших воспитанников Макаренко, которые в 20–30-х годах находились в детских учреждениях, возглавляемых педагогом.

При всей разности воспоминаний, разнообразии описываемых случаев, все макаренковцы – без исключения – убеждены, что на каждого из них А. С. Макаренко оказал решающее влияние, определившее их судьбу на долгие годы. И речь идёт не только об отеческой заботе и теплоте, исходивших от педагога, не только об исключительной требовательности и

строгой дисциплине, но и о чрезвычайной проницательности, глубоком знании психологии, безошибочном педагогическом чутье, личностной сопричастности к настоящему и будущему каждого.

Это заметил ещё А. М. Горький, который был, по приглашению воспитанников и А.С. Макаренко, гостем колонии: педагог, по мнению писателя, «всюду поспевает, всё видит, знает каждого колониста, характеризует его пятью словами и так, как будто делает монументальный фотографический снимок с его характера» [2, с. 30].

Очень красноречиво пишет о подобном отношении один из самых известных макаренковцев С. А. Калабалин.

Когда Макаренко, впервые увидев Калабалина (тот уже имел немалый опыт бродяжничества, воровской жизни, был отчаянным и рисковым парнем), решает забрать его в свою коммуну, то просит на минуту покинуть кабинет начальника тюрьмы, где в этот момент Калабалин и содержался.

«Только через десяток лет, когда я уже был сотрудником Антона Семёновича, он мне рассказал:

– А выставил я тебя из кабинета начальника тюрьмы затем, чтобы ты не видел, как я давал на тебя расписку: эта процедура могла оскорбить твое человеческое достоинство.

Макаренко сумел заметить во мне достоинства человеческие, которых я тогда и не подозревал в себе.

Это было его первое теплое человеческое прикосновение ко мне» [7, с. 5].

Об этих «тёплых человеческих прикосновениях» по отношению к каждому вспоминают все, кто воспитывался у Макаренко и впоследствии написал об этом.

На наш взгляд, в данном эпизоде Макаренко осознанно использовал **тактику защиты**, помогая С. Калабалину отойти от крайне неблагоприятных внешних обстоятельств, а также пробуждая у парня чувство собственного достоинства, о чём красноречиво и пишет С.А. Калабалин.

В связи с использованием подобной тактики можно вспомнить и о случае с Землянским, который случайно застрелил своего лучшего друга, после этого был на грани суицида, но Макаренко так сумел выстроить отношения с ним и окружающими его ребятами, что Землянский смог преодолеть этот тяжелейший личностный кризис. Он также достаточно подробно вспоминает этот трагический эпизод и роль в его жизни Макаренко.

Как нам кажется, в какой-то степени к использованию данной тактики можно отнести с случай, описанный в воспоминаниях В. Шапошникова.

В. Шапошников рассказывает о своих буднях в коммуне им. Дзержинского; он также не скрывает нелицеприятных эпизодов своей биографии, но так же, как и остальные, впечатлён реакцией Макаренко, которая вызывает у него и других серьёзные переживания, пробуждает чувство ответственности: то самое «точечное воздействие», носящее по-настоящему личностный, но и социально значимый характер.

Будучи 14-летним подростком, Шапошников явился в коммуну пьяным (его напоили какие-то взрослые ребята в городском парке). Макаренко даже в сердцах воскликнул: «Выгнать из коммуны!»

Однако Совет командиров отказался поддержать Макаренко. Но наказание было неизбежным – слишком серьёзным был проступок. И Макаренко предлагает нетривиальное решение: если в течение шести месяцев кто-либо из коммунаров будет задержан в нетрезвом виде – он будет выгнан из коммуны вместе с Шапошниковым.

«Приказ был серьезным. Он касался решительно всех и заставлял каждого подумать о случившемся и впредь быть осмотрительным и осторожным. Действительно, стоило кому-нибудь проштрафиться, как под угрозой оказывался и я. Приказ, таким образом, налагал ответственность на весь коллектив.

Макаренко наказал меня и предупредил всех. Но сделал он это, не причинив мне травмы» [20, с. 3].

В. Шапошников, став впоследствии юристом, глубоко осмысливает полученный им в качестве воспитанника Макаренко личный и социальный опыт, отмечая как индивидуальный подход педагога к каждому, так и приоритетность справедливости, высокого такта при «прикосновении к личности»: « Нас у Антона Семёновича были сотни, но каждый ощущал его внимание, заботу, участие.

В бурных интересных буднях трудового детского коллектива никто из нас не мог «затеряться». Мы все в одинаковой мере были у Макаренко на виду. То ли отличился кто-нибудь из нас в труде, то ли провинился – Антон Семёнович всегда в курсе дела. И каждый раз на заседании Совета командиров он ставит вопрос, который затем живо, с жаром обсуждает детвора. И я не знаю случая, когда Антон Семёнович поступил бы с кем-либо из нас несправедливо. Не слышал я этого

и от других. Даже тогда, когда Макаренко требовал какого-нибудь наказания, провинившийся сознавал: «Это справедливо. Я ведь действительно виноват».

Макаренко мог наказать и наказывал, но делал это, не унижая человеческого достоинства, не причиняя ребёнку тяжелых душевных переживаний.

Мне, юристу, это сейчас особенно ясно» [20, с. 2].

А. Явлинский (отец современного российского политика Г. Явлинского), впоследствии ставший известным педагогом, вспоминает: «У Антона Семёновича отсутствовал стандартный подход к воспитанникам. К каждому он подходил сугубо индивидуально, учитывая все особенности характера воспитанника. И в каждом случае Антону Семёновичу удавалось найти тот заветный золотой ключик, которым можно было открыть это сердце» [21, с. 2].

Макаренко был настоящим мастером создания воспитывающих ситуаций (которые и были, в самой конкретной форме, проявлением разных тактик педагогической поддержки), считая их настоящим инструментом становления личности, социальной и психической «закалки», формирования характера. Однако каждую из таких ситуаций Макаренко использовал сугубо индивидуально, учитывая все сопутствующие обстоятельства, состояние и внутренний «ресурс» воспитанника. Конечно, всегда сохранялся риск непредвиденного развития событий, но, как заметил однажды сам педагог о себе, «риска я не боюсь». Но это был риск не просто безрассудный, а основанный на интуиции, педагогическом и житейском опыте, знании личностно-психологических особенностей конкретного подростка.

С.А. Калабалин замечает: «Макаренко считал, что если в природе можно насчитать миллион неожиданных ситуаций, то и мер воздействия, решения их должно быть два миллиона. И у него было два миллиона мер воздействия. За 19 лет жизни рядом с ним я не знаю случая, чтобы он повторился» [8, с. 237].

Воспитывающие ситуации, организованные Макаренко, могли носить характер помощи, содействия, взаимодействия, что в итоге предоставляло возможности для воспитанника проявить свои лучшие качества; но иные носили характер наказания; точнее, возможности пережить и осознать свою оплошность, вину.

Однако во всех случаях наказаний обязательно сохранялось личное достоинство каждого; где-то Макаренко «добавлял» к своим требовани-

ям юмор, иронию; где-то требования носили жёсткий и однозначный характер; но всегда такие воспитывающие ситуации предлагались адекватно проступку и характеру подростка, они всегда были обоснованными и справедливыми.

Все макаренковцы, вспоминая о подобных эпизодах, отмечают, что те ситуации, которые создавал для них педагог, во-первых, имели глубокий педагогический смысл; во-вторых, оставались в благодарной памяти на долгие годы.

У нас нет однозначного суждения по поводу приводимой воспитанниками ситуации с одним из подростков (об этом речь пойдёт ниже); как кажется, чётко интерпретировать её в терминах педагогической поддержки сложно. Но – это повод думать и анализировать. Воспитательный ход, предложенный Макаренко в данном случае, весьма оригинальный и рискованный, он индивидуально использован Макаренко по отношению к новичку Д. Гето (этот случай описан в своих воспоминаниях Л. Конисевичем) [10]. Гето, 17-летний здоровяк, отнимал у малышей в столовой еду, не желал работать и учиться, не подчинялся общему распорядку, вёл себя вызывающе.

Макаренко, с согласия Совета командиров, предложил поставить для Гето отдельный стол в столовой, обслуживать его, назначив «официантов», по «высшему классу», со всей серьёзностью, не предъявляя к «клиенту» никаких претензий; не ограничивая его никакими режимными требованиями в течение дня. Т.е. предоставить ему ту свободу, которую он хотел бы для себя. И – никому из коммунаров не обращать никакого внимания на него.

Никто не знал, чем всё это может закончиться. Но Макаренко и здесь не ошибся в выборе такой оригинальной воспитывающей ситуации: через три дня такой «жизни для избранного» Гето с плачем попросил Макаренко отправить его в цех на работу.

Инцидент был полностью исчерпан; индивидуально подобранная ситуация сработала безукоризненно.

Тактика помощи, на наш взгляд, совершенно явно проявляется в ситуациях с воспитанниками Галатенко, Дроздюком, Пихоцкой и другими, когда эти ребята по разным причинам смирялись с ролью неудачника, не проявляли уверенности в своих силах, замыкались в себе… Макаренко и здесь создавал ситуации, давал советы и поручения, подолгу беседовал с каждым, что в результате позволяло такую оказываемую педагогом

помощь обратить на пользу, сформировать более высокую самооценку и уровень притязаний , наметить каждому из них новые жизненные перспективы.

Разумеется, речь в воспоминаниях воспитанников идёт и о многих ситуациях, где Макаренко проявлял высокое доверие ко многим из них (наиболее ярко об этом пишет С. А. Калабалин), и о поистине отеческой заботе, которой он одаривал бывших беспризорников, не знавших семейного тепла, о сюрпризах и подарках, которые Макаренко преподносил как всему детскому коллективу, так и многим индивидуально. Всё это производило неизгладимое впечатление на каждого из них, меняя индивидуальный взгляд на себя, на окружающих людей.

Поистине настоящим аналитиком и прогнозистом Макаренко выступал, когда речь шла о профессиональном самоопределении выпускников.

Макаренковцы приводят много свидетельств, как Макаренко безошибочно определял, к чему человек наиболее предрасположен; давал точнейшие характеристики каждому, умело и бережно ориентируя в области будущей профессии.

Уже упомянутый нами выше В. Шапошников отмечает: «Каждого из нас А.С. Макаренко готовил к трудовой жизни, исходя из индивидуальных качеств воспитанника, его наклонностей и способностей.

Перечитывая сейчас записи А. С. Макаренко в его тетрадях, удивляешься какой-то особой его способности видеть характер человека, его устремления и наклонности.

В этом Макаренко, пожалуй, никогда не ошибался! Мне это особенно видно, поскольку речь идет о людях, которых я знал с детства.

Читая строки, в которых Антон Семёнович характеризует хорошо знакомых мне воспитанников, я поражаюсь, как он еще четверть века назад мог безошибочно распознать в душе ребенка качества, легшие затем в основу характера взрослого человека» [20, с. 3].

Об этом же пишет В.Коломийцев: «Мне пришлось воспитываться у Макаренко в течение нескольких лет. И я могу сказать из личных наблюдений, что вопрос выбора профессии для каждого из нас по-настоящему захватывал Антона Семёновича.

Антон Семёнович никогда не навязывал воспитаннику его будущую специальность. Очень осторожно он выявлял те или иные склонности юноши или девушки, стараясь уточнить, к чему у них тяга – к технике, естествознанию, литературе, искусству...

Для проявления наших дарований и наклонностей и в колонии, и в коммуне были созданы исключительно благоприятные условия: производственные мастерские, много самодеятельных кружков, наличие преподавателей различных дисциплин и ремесел» [9, с. 5].

Вновь обратимся к воспоминаниям В. Коломийцева: «Как-то само собой получалось, что ребята стремились именно туда, где был простор их дарованиям. Я лично не знаю случая, чтобы Антон Семёнович препятствовал воспитаннику заняться любимым делом. Таких случаев, по-моему, не знают и другие колонисты и коммунары. Даже тогда, когда Макаренко видел, что кто-то из нас берется не за свое дело, он проявлял известный такт и выдержку и говорил об этом, не обижая воспитанника…

Когда же способности того или другого колониста или коммунара уже со всей определенностью выявлялись, Антон Семёнович крепко поддерживал воспитанника, вселяя в него глубокую веру в собственные силы и возможности. И тогда Макаренко не стеснялся даже в присутствии гостей громко говорить: «А вот наш будущий конструктор!», «Этот будет летчиком...», «Это – будущий врач». Говорил же так Антон Семёнович лишь тогда, когда твердо знал, что выбор профессии в данном случае уже определился. И нужно было видеть в этот момент лицо воспитанника, склонившегося над моделью самолета или станка! Оно сияло радостью. Ведь сам Антон Семёнович (да еще в присутствии гостей) поддержал его заветные мечты.

Макаренко был осторожен, когда видел, что воспитанник лишь ощупью подходит к выбору профессии, и решителен, когда знал, что выбор уже внутренне сделан, а сейчас требуется его крепкая и надежная макаренковская поддержка!

Проницательность Антона Семёновича в этих вопросах была исключительной» [9, с. 5–6].

В опубликованных мемуарных материалах – десятки фамилий бывших воспитанников Макаренко, которые именно с его влиянием связывают своё профессиональное становление: Каплуновский, Долинный, Чудная, Торская, Терентюк, Борискина, Шершенев и многие другие. И каждый рассказывает глубоко личную историю, связанную с определяющей для выбора своего пути ролью Макаренко.

Наиболее широко известны воспоминания С. А. Калабалина о разговоре с Макаренко во время их первой встречи, когда педагог вёз его из

тюрьмы к себе, в колонию. Макаренко тогда сказал Калабалину: «Я чертовски рад, что со мной рядом – будущий начальник колонии!» Калабалин только рассмеялся в ответ [7]. Он потом долго вспоминал этот разговор, даже тогда, когда поступил на рабфак сельскохозяйственного института. Но – все последующие долгие годы, пережив много трагических событий, успешно работал в детских домах; дал «путёвку в жизнь» тысячам выпускников, многие из которых также стали педагогами (как и сын, С.А.Калабалин).

На наш взгляд, совершенно очевидно во всех приведённых случаях (и, конечно, ещё в сотнях других), на первый план выступает **тактика содействия**, в рамках которой педагог проблематизирует каждый случай, заставляет растущего человека пробовать, рефлексировать, принимать на себя ответственность, активно самоопределяться.

Тактика взаимодействия, предполагающая выстраивание партнёрских отношений, роль педагога как доверенного лица, консультанта также многократно использовалась Макаренко. Наиболее явно это проявлялось во взаимодействии с органами самоуправления в учреждениях, возглавляемых педагогом. Помимо этого, в большинстве случаев, когда воспитанники Макаренко готовились выйти в самостоятельную жизнь (да и будучи уже студентами, рабочими и иными специалистами), ребята прибегали к советам своего наставника, всё более упрочиваясь в индивидуальном самоопределении. Подобные ситуации также многократно описаны в воспоминаниях (С.Калабалин, Н. Чудная, А. Иваненко и многие другие).

Таким образом, на наш взгляд, можно считать доказанным высказанный выше тезис об использовании в практике А.С. Макаренко разнообразных индивидуально-ориентированных воспитательных ситуаций, практически реализующих все тактики педагогической поддержки. И этот опыт оказывался беспроигрышным: это подтверждается всеми опубликованными свидетельствами его воспитанников, убедительно показывающими, насколько глубоко педагог проникал в особенности психологии, сложности характера и неповторимость ситуаций, связанных с поведением, переживаниями и жизнью каждого своего питомца.

Когда возникает дискуссия об условиях столь результативного педагогического опыта А. С. Макаренко, как правило, высказываются различные суждения.

На наш взгляд, основных условий несколько:

– это выдающийся педагогический талант Макаренко, упроченный колоссальной самоотдачей и трудоспособностью;

– это созданная благодаря таланту и усилиям Макаренко оригинальная педагогическая (воспитательная) система (ещё не в полной мере оцененная нами);

– это и особенный исторический период, когда стали реально работать «социальные лифты», что служило сильным стимулом развития и социального становления для бывших беспризорников (хотя на протяжении всего периода своей педагогической деятельности при Советской власти официальная педагогика не признавала опыт Макаренко достойным внимания; более того, его, как создателя «несоветской системы воспитания» всеми силами стремились дискредитировать, запретить, что, в конце концов, удалось-таки сделать, отстранив его от работы);

– это и личностно-ориентированная практика оказания педагогической поддержки, без которой невозможно «каждой отдельной личности развивать свои способности, сохранять свою индивидуальность, идти вперёд по линиям своих наклонностей» [12, с. 76].

Библиографический список:

1. Азаров Ю. П. Не подняться тебе, старик. М.: Молодая гвардия, 1989.
2. Воспоминания о Макаренко: сб. материалов / сост. Н. А. Лялин и Н. А. Морозов; коммент. Н. А. Морозовой. Л.: Лениздат,1960.
3. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002.
4. Гриценко Л. И. Личностно-социальная концепция А. С. Макаренко в современной педагогике (сравнительный анализ отечественного и зарубежного макаренковедения): дис. … докт. пед. наук. Тюмень, 1998.
5. Гриценко Л. И. Развитие воспитанников А. С. Макаренко в контексте гуманитарного подхода // Педагогика. 2016. № 2. С. 98–104.
6. Джуринский А. Н. Практики социального и гражданского воспитания в общеобразовательной школе России // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 3. С. 15–19.
7. Калабалин С. А. Самая важная специальность // Макаренко А. С. Марш тридцатого года. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1988.
8. Калабалин С. А. Как нас воспитывал А. С. Макаренко // Удивительный человечище. Воспоминания об А.С. Макаренко [Электронный ресурс] // URL: http://www.makarenko.edu.ru/vospomin.htm (дата обращения: 05.02.2019).

9. Коломийцев В. Незабываемое … // Удивительный человечище. Воспоминания об А. С. Макаренко [Электронный ресурс] // URL: http://www.makarenko.edu.ru/vospomin.htm (дата обращения: 05.02.2019).

10. Конисевич Л. В. Большая семья [Электронный ресурс] Библиотечка журнала «Пограничник». 1980. № 4 (88). // URL: http://www.makarenko.edu.ru/vospomin.htm (дата обращения: 05.02.2019).

11. Макаренко А. С. Марш тридцатого года. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1988.

12. Макаренко А. С. О воспитании. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Политиздат, 1990.

13. Меттини Э. Концептуальные основы философских взглядов А.С. Макаренко на воспитание личности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т.1. № 3 (50). С. 32–41.

14. Михайлова Н. Н. Истоки и развитие идеи педагогической поддержки О.С. Газмана в российском образовании // Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 21–23 апреля 2016 г.) / редколл.: Н.Н. Михайлова [и др.] М.: Пробел-2000, 2016. С. 65–78.

15. Пивченко В. П. Организация детского летнего отдыха в педагогическом опыте А. С. Макаренко // Воспитательная деятельность детского оздоровительного лагеря: история и современность: сб. науч. статей. Новосибирск: НГПУ, 2008. С. 47–54.

16. Пивченко В. П. Педагогический коллектив в воспитательной системе А.С. Макаренко: исторический контекст и современный взгляд // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 1. С. 200–205.

17. Фролов А. А. Идеи свободы и целесообразности в методологии педагогики А. С. Макаренко // Педагогика. 2013. № 2. С. 87–96.

18. Чубаров Л. А. Макаренковцы. – М.: Харвест, 1994.

19. Чудная Н. Верный эталон // Удивительный человечище. Воспоминания об А. С. Макаренко [Электронный ресурс] // URL: http://www.makarenko.edu.ru/vospomin.htm (дата обращения: 05.02.2019).

20. Шапошников В. Путёвка в жизнь // Удивительный человечище. Воспоминания об А. С. Макаренко [Электронный ресурс] // URL: http://www.makarenko.edu.ru/vospomin.htm (дата обращения: 05.02.2019).

21. Явлинский А. Учитель и друг // Удивительный человечище. Воспоминания об А. С. Макаренко [Электронный ресурс] // URL: http://www.makarenko.edu.ru/vospomin.htm (дата обращения: 05.02.2019).

МЕТОД ЭКСПЕРИМЕНТА В ИССЛЕДОВАНИЯХ ФЕНОМЕНА ВОСПИТАНИЯ: НЕОБОСНОВАННЫЕ АМБИЦИИ[1]

УДК 37.0

П.В. Степанов

Аннотация. В статье рассматривается проблема возможностей и границ применения эксперимента в педагогической науке, и в частности, – в теории воспитания. Автор выражает сомнение в пригодности данного метода для исследования феноменов воспитания, объясняя это спецификой как самого воспитания, так и науки, ее изучающей.

Ключевые слова: воспитание, воспитательная деятельность, эксперимент, ценности, педагог.

THE METHOD OF EXPERIMENT IN THE RESEARCH OF THE PHENOMENON OF UPBRINGING: UNFOUNDED AMBITIONS

P.V. Stepanov

Abstract. The article deals with the problem of the possibilities and limits of the application of experiment in pedagogical science, and in particular, in the theory of upbringing. The author expresses doubts about the suitability of this method for the research of upbringing phenomena, explaining this by the specifics of both the upbringing itself and the science that studies it.

Keywords: upbringing, upbringing activity, experiment, values, teacher.

Несмотря на то, что об эксперименте как исследовательском методе, сегодня много говорят в педагогике, многие специалисты подчеркивают его весьма ограниченные возможности в гуманитарной науке.

Против идеи о том, что выводы педагогических исследований должны быть обоснованы экспериментально, выступал еще С.И. Гессен. Экспериментальная педагогика – писал он – «притязает нередко на то, чтобы заменить собою всю педагогику вообще» [3, с. 365]. Аргументируются эти притязания тем, что «впервые под педагогику подводится настоящий на-

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

учный фундамент в виде точных, на опыте проверенных психологических и физиологических фактов» [3, с. 24]. Между тем, по мнению С.И. Гессена, экспериментальная педагогика вообще не относится к педагогической науке и ближе всего, скорее, к физиологии и психологии. Говоря о ее важном значении для практики образования, Гессен, тем не менее, считает, «что значение это имеет пределы, что оно – чисто технического характера, и что «экспериментальная педагогика» не только не представляет собой всей педагогики, но вообще относится не к педагогике, а к медицинской технике в широком смысле этого слова, т.е. к прикладным наукам о природе психофизического организма человека» [3, с. 369].

Таким образом, экспериментальная педагогика определяется Гессеном как «педагогическая психотехника», которая имеет своей «целью отыскание средств, с помощью которых возможно наиболее экономное для человеческого организма разрешение образовательных задач» [3, с. 376]. При этом она не должна претендовать на то, чтобы «установить научные правила воспитания исключительно на основании научных данных психологии и физиологии». Эти правила, по мнению Гессена, выводятся не из экспериментальных данных, а, как отмечал цитируемый Гессеном Э. Мейман, «из содержания и существа воспитательной деятельности» [3, с. 367]. И в этом, по мнению С.И. Гессена, педагогика ближе всего к философии. Она и определяется им как «прикладная философия»: «всякая педагогическая система – считает С.И. Гессен – даже там, где она выдает себя сама за чисто эмпирическую науку – есть приложение к жизни философских воззрений ее автора» [3, с. 20]. Причина этого в том, что педагогическая деятельность определяется не естественными законами сущего (она лишь учитывает их), а нормами должного, связанными с человеческими целями и ценностями [3, с. 23, 36].

Близость педагогики и философии касается и методов познания педагогической реальности. «Там, где философия признается в самостоятельности своих проблем и своеобразии своего метода, – пишет С.И. Гессен – живет и расцветает также и педагогическая мысль. Напротив, если педагогическая мысль заглушается техническими и политическими вопросами, мы имеем все основания искать причину ее вырождения в отрицании самостоятельности философского знания. Здесь именно и коренится претензия «экспериментальной педагогики», этой по существу своему технической науки, заступить место подлинной, т.е. философской педагогики» [3, с. 375].

Мысль о специфике познания человеческой деятельности развивается и итальянским философом Эвандро Агацци. Действия человека – пишет он – всегда ценностно ориентированы, то есть ориентированы на некоторое совершенство, некую идеальную модель, некое «как должно быть». «Естественные законы – пишет Агацци – действуют сами по себе, тогда как правила, по которым действуют люди, применяются интенционально и могут также нарушаться и даже вовсе игнорироваться» [1]. То есть в явлениях, изучаемых гуманитарными науками, определяющую роль играет человеческая субъективность – ценности, взгляды, переживания, страхи, надежды, мечты и прочее. Гуманитарные науки, по мнению философа, «обязаны принимать во внимание ценности и пытаться понять и объяснить человеческие действия на основе их мотивации, а не на основе детерминистических механизмов разного рода, как это слишком часто пытались сделать» [1].

По мнению Агацци, многие аспекты человеческого бытия не могут быть рассмотрены сквозь призму эмпирической науки, но при этом они могут быть исследуемыми другими методами.

Опасность чрезмерного увлечения «точными», «объективными» исследованиями применительно к человеку, по мнению С.Л. Братченко, таит опасность того, что за скобками внимания могут оказаться такие собственно человеческие проявления как ценности, смыслы, достоинство, свобода, ответственность, которые плохо поддаются изучению точными методами [2, с. 16].

Кроме того, ограничения связаны еще и с тем, что эксперимент пытается установить некую закономерность между педагогическим действием и реакцией на него ребенка. Но, как замечает С.Л. Братченко, если поведение отдельного ребенка не вполне будет соответствовать закономерному поведению, оно, скорее всего, будет рассмотрено как случайное. Но с точки зрения самого этого ребенка, оно будет не случайным, а имеющим глубокий смыл [2, с. 17].

На наш взгляд, гуманитарная специфика педагогики, и теории воспитания, в частности, должна заставить нас сдержаннее относиться к эксперименту как способу верификации педагогического знания.

Ведь теория воспитания имеет дело с исследованием феноменов культуры и ее главного действующего лица – *человека* – сложной, живой, саморганизующейся системы, в поведении которой наряду с имеющими всеобщее значение объективными обстоятельствами большую роль

играют индивидуальные ценности и мотивы деятельности. Этот характерный для культуры *фактор индивидуального* как раз и сдерживает наш оптимизм относительно подтверждения или опровержения в эксперименте тех или иных гипотез, касающихся поведения человека.

На сцену же педагогических экспериментов (если речь, к примеру, идет о проверке эффективности той или иной системы, методики или приема воспитания) часто выходят сразу три человека. Один (исследователь) в специально созданных условиях изучает возможности другого (педагога) при помощи некоегокомплекса педагогических средств влиять на третьего (ребенка), и на основе наблюдаемого поведения старается вывести некое обобщающее умозаключение об эффективности этих педагогических средств и возможности их использования в схожих условиях другими педагогами, работающими с другими детьми. Могут ли выводы, сделанные на основании результатов эксперимента в воспитании, быть столь же весомыми, как и выводы, сделанные на основании результатов эксперимента, к примеру, в ядерной физике? Ведь даже там исследователи признают ограниченность экспериментального изучения субатомных частиц из-за т.н. фактора измерителя (принцип неопределенности Гейзенберга).

Возьмем, к примеру, *фактор индивидуальности воспитанника*. Если даже исследователю и удается экспериментально проверить эффективность влияния той или иной системы воспитания на одного ребенка или группу детей, то все равно нет никакой гарантии, что эта же система воспитания будет «срабатывать» и в будущем, на других детях или группах детей. И связано это как раз с феноменом человека.

Исследуя проблему внешних влияний, которые испытывает на себе любой живой организм (и человек как наиболее сложно устроенный и развитый из них), известные чилийские нейробиологи У. Матурана и Ф. Варела сформулировали концепцию живого как аутопоэзной (способной к самостроительству) структуры, взаимодействующей с другой структурой – окружающей средой. Проведя исследования таких взаимодействий на молекулярном, психическом и социальном уровнях, они показали, что ни на одном из этих уровней то, что происходит в окружающей среде, не определяет того, что происходит с живым существом. «Это взаимодействие не инструктивно, поскольку оно не диктует, какими должны быть производимые им эффекты. [...] Взаимодействия живого существа и окружающей его среды, хотя вызываются возмущающим

агентом, тем не менее, определяются структурой самой возмущенной системы» [7, с. 85], ее индивидуальной историей. Такое соответствие между этими двумя структурами получило в науке название «структурного сопряжения».

Для иллюстрации феномена структурного сопряжения американский физик Ф. Капра приводит следующий пример. «Так, если Вы ударите по камню, он среагирует на Ваш удар сообразно линейной причинно-следственной цепи. Его поведение можно рассчитать, руководствуясь основными законами ньютоновой механики. Но если Вы ударите собаку, ситуация будет совершенно иной. Собака отреагирует на удар структурными изменениями, сообразными её собственной природе и (нелинейной) организационной модели. Результирующее её поведение, вообще говоря, непредсказуемо.

Живой организм откликается на воздействия среды структурными изменениями, а изменения эти, в свою очередь, изменяют его дальнейшее поведение» [5, с. 53]. Более того, отмечает Капра, «живая система сохраняет за собой свободу решать, что именно замечать в своём окружении и на что реагировать» [5, с. 54].

И чем сложнее организовано живое существо (например, ребенок), тем сильнее проявляет себя это его свойство, тем менее предсказуемой и более индивидуальной будет его реакция на внешнее (например, воспитывающее) влияние, тем меньше обобщений мы можем сделать относительно реакции других детей на такие же внешние влияния, тем меньше шансов у экспериментально проверяемой педагогической гипотезы подтвердиться в других случаях.

Реакция ребенка на то или иное воспитывающее влияние вероятностно, и именно это обстоятельство ограничивает возможности эксперимента в сфере воспитания. Поэтому, наверное, результаты таких экспериментов (при условии, что они получены на довольно большом исследовательском материале) могут служить основанием лишь для статистических выводов относительно эффективности той или иной системы воспитания. Но даже статистические выводы не будут иметь большой ценности для теории и практики воспитания. И это связано с действием другого фактора – *фактора индивидуальности педагога*.

Данный фактор еще больше ограничивает наш оптимизм по поводу применения эксперимента в исследовании воспитания. Дело в том, что именно индивидуальные ценности и мотивы педагога являются опреде-

ляющими в воспитании. И именно они в основном определяют умелую реализацию педагогом той или иной системы воспитания, впрочем, как и сам факт ее использования в принципе.

Все это связано со спецификой воспитания. В отличие от многих других сфер человеческой деятельности здесь принципиально невозможна реализация «надсубъектных» (т.е. привнесенных извне и не определенных каждым педагогом в качестве своих собственных) целей, форм, содержания деятельности [8; 12]. Из этого следует, что опыт воспитания не технологичен и в полном объеме не переносим, так как не бывает двух в полном объеме одинаковых субъектов воспитания. Следовательно, экспериментальная проверка эффективности той или иной реализуемой педагогом системы воспитания возможна только, если переменной будет являться объект воспитания (т.е. система воспитания будет экспериментально проверена в практике работы с различными группами детей), но не его субъект (в руках другого педагога экспериментально проверяемая система воспитания, скорее всего, будет иметь иные результаты). Но велика ли ценность такого эксперимента? Предположим, эксперимент с различными группами воспитанников позволил сделать статистические выводы об эффективности проверяемой системы воспитания. И что в этом толку, если в других руках она может и «не сработать»?

Думается, хорошие перспективы у эксперимента появятся тогда, когда в нем будет проверяться не эффективность разработанной системы воспитания, а способность модели, описывающей эту систему, быть эффективно используемой педагогами для организации своей воспитательной деятельности, конструируемой ими самостоятельно, исходя из собственных личных и профессиональных ценностей и мотивов. То есть экспериментальной проверке будет подвергаться не определенным образом организованная практика воспитания и ее способность привести к тем или иным воспитательным результатам (в случае успешности эксперимента эту практику будет предложено воспроизводить другим педагогам – назовем такой эксперимент потенциально инструктивным). Экспериментальной проверке будет подвергаться определенным образом описанная модель практики и ее способность помочь педагогу организовать собственную воспитательную работу (в случае успешности эта модель могла бы стать конструктором для разработки педагогом собственных воспитательных проектов – назовем такой эксперимент потенциально конструктивным).

Причем одна и та же практика может быть описана разными способами, то есть она может быть представлена в виде различных моделей (например, практика школьного воспитания может быть описана в виде модели воспитательной системы, в виде модели воспитывающего уклада школьной жизни или в виде модели внутришкольной воспитывающей среды). И на первый план здесь выходит не то, истинно ли отображает данная модель педагогическую действительность или нет, а другое – позволяет ли эта модель решать практические задачи, востребована ли эта модель практикой.

Библиографический список:

1. Агацци Э. Человек как предмет философии // Вопросы философии. 1989. №2. С. 24–35.
2. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. М.: Смысл, 1999.
3. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-пресс, 1995.
4. Кайдалов В.А., Железняк В.Н., Имакаев В.Р. Философские основания теоретической педагогики. Пермь, 2004.
5. Капра Фритьоф. Скрытые связи. М.: ООО Издательский дом «София», 2004.
6. Лукацкий М.А. Описательная, объяснительная и предсказательная функции современной педагогической науки. М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2013.
7. Матурана Умберто, Варела Франциско. Древо познания. М.: Прогресс-традиция, 2001.
8. Методологические последствия парадигмального сдвига в теории воспитания / Ред. Н.Л.Селиванова, Е.И.Соколова. М.–Тверь: ООО «ИПФ «Виарт», 2011.
9. Поппер К. Логика и рост научного знания. Избранные работы. М.: Прогресс, 1983.
10. Руднев В.П. Словарь культуры XX века. М.: Аграф, 1999.
11. Селиванова Н.Л. Воспитание: тенденции развития теории // Вопросы воспитания. 2009. № 1. С.33–39.
12. Степанов П.В. Мотивация педагогов как воспитателей // Народное образование. 2009. № 2. С. 190–196.

ИСТОРИЧЕСКИЙ МУЗЕЙ КАК СРЕДСТВО СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ СТУДЕНТОВ В «БОЛЬШОЙ ПЕРЕМЕНЕ»

УДК 316.7+ 376.5

И.А. Ладыгина

Аннотация. В статье излагаются проектные размышления и рассказывается о первых шагах организаторов музея, созданном в образовательном центре, работающим с детьми-сиротами. Автор статьи приходит к выводу, что содержанием музея является совместная со студентами деятельность и продуктивное общение, когда личные предметы и рассказанные истории становятся почвой для самопознания и познания мира. Именно в таком случае музей может быть средством социокультурной реабилитации.

Ключевые слова: музей, образование, педагогика, социокультурная реабилитация.

HISTORICAL MUSEUM AS A MEANS OF SOCIO-CULTURAL REHABILITATION OF THE STUDENTS IN THE «BIG CHANGE»

I.A. Ladyggina

Abstract. The article outlines design reflections and tells about the first steps taken by the organizers of the museum, created in an educational center working with orphans. The author concludes that the content of the museum is joint activities and productive communication with the students, when private things and stories become the ground for self-knowledge and knowledge of the world. In this case, the museum can be a means of social and cultural rehabilitation.

Keywords: museum, education, pedagogy, socio-cultural rehabilitation.

Предисловие

Хотим сразу оговориться, что эта статья не является анализом результата работы, но только изложением проектных размышлений и рассказом о первых шагах.

Наш благотворительный фонд поддерживает сирот в процессе их социокультурной реабилитации.

Разберемся сначала с понятием социокультурной реабилитации сирот. Н.Н. Михайлова объясняет понятие следующим образом: «В … пересечении «культурного» и «социального» обнаруживается *социокультурный смысл образовательной, педагогической деятельности,* направ-

ленной на **введение в культуру подрастающего поколения и передаче ему как наследнику, правопреемнику всей совокупности культурных достижений человечества**»[1].

Такое введение и передачу удобно осуществлять на базе музея, но музея не совсем обычного.

В каком случае музей может стать средством социокультурной реабилитации? Только в том случае, если организация музея не укладывается в рамки мероприятия, но расшияется до масштабов **события**.

В прошлом учебном году мои коллеги, вслед за более именитыми авторами, обратились к теме: какими способами формальные мероприятия могут превращаться в события, яркие и значимые для всех участников[2].

Для меня как учителя истории важно, чтобы каждый мой урок был событием для всех пришедших на него студентов. Для этого я выбираю формы урока, позволяющие проявлять инициативу и активность студентам и подчеркивающие личную значимость темы урока для каждого ученика. Несмотря на то, что вышеперечисленное – мои главные принципы, я часто, особенно в сложных случаях, скатываюсь к предъявлению своей воли, не выдерживая слишком мелких и медленных продвижений учеников. И когда тема превращения формального мероприятия в событие стало подробно исследоваться коллегами, я стала более придирчиво относиться к своей практике, пытаясь уловить, где мои принципы и лозунги расходятся с делом.

Из ответов педагогов и студентов «Большой Перемены», которые были получены Е.А. Мельниковой в ходе исследования, удалось выяснить, что событие имеет очень широкое понимание, но при этом, оно имеет конкретные критерии. Они были разделены на два основных блока: личностно-значимые и эмоционально окрашенные.

<u>К личностно-значимым отнесли признаки события:</u>

- **Полезность, важность**. Происходящее наполнено содержанием и имеет для меня смысл.

---

[1] Михайлова Н.Н. Основния дя построения содержания деятельноси по социокультурной реабилитации сирот // Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 23–24 апреля 2015 г.) / редколл.: Н.Н.Михайлова [и др.]. – Москва: Пробел-2000, 2015. С. 24.

[2] Линник М.А., Мельникова Е.А. При каких условиях праздник становится образовательным ресурсом? // Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 19–21 апреля 2018 г.) / под ред. Н.Н.Михайлова и А.В. Хромовой. Москва: Пробел-2000, 2018. С. 369–379.

- Согласуется с моими **ценностями**. Это объясняет, почему содержание стало для меня личностно-значимым.
- **Осознанность** себя в происходящем. Наши респонденты говорили об этом: «Ловлю момент в настоящем», «У меня есть отношение к тому, что происходит», «Я нахожусь в активном наблюдении, эмоционально включён».
- Оставляет событийный след, т.е. **запоминается**. Примеры, иллюстрирующие этот признак: «Мне запомнилось, значит я к этому буду возвращаться, думать об этом, возможно пользоваться, как новым опытом».
- Пережитое **ведёт к изменениям или формированию нового**, осознанию чего-либо. Данный признак содержится в ответах: «Теперь я не такой, как раньше», «Думаю, как мне теперь с новым знанием жить», «У меня появилось много вопросов».
- Момент **причастности к изменениям**, открытиям **в других**. О таком наблюдении с нами поделился педагог.
- Когда **есть выбор, в какой позиции себя проявить**: наблюдатель, участник, организатор.
- **Ограничено** во времени. От мгновения, до длительного периода (в минутах, часах, днях).

<u>К эмоционально окрашенным признакам отнесли:</u>

- Вызывает **положительные или отрицательные эмоции**.
- **Чувственный отклик через субъектный опыт**. С нами делились воспоминаниями, когда кто-то что-то рассказывает делится своими чувствами, переживаниями и у присутствующих вспоминается что-то похожее из прошлого опыта.
- **Выход за пределы комфорта**. Например, предложение справиться со сложным заданием, или оказаться в ситуации, которую не ожидаешь. Наши респонденты говорили: «Страшно интересно столкнуться с неизвестностью». При этом они испытывали радость от преодоления или тревогу от невозможности преодолеть.
- **Атмосфера доверия и принятия** является условием для проявления эмоций. Например, беседа у костра, песни под гитару, когда каждый может петь или высказываться.
- **Со-переживание и со-причастность**. Это ситуации, когда «мне, как другим, хорошо/плохо, радостно/грустно».

Е.А. Мельникова считает, что наличие хотя бы одного признака из блока критериев личностно-значимого и эмоционально окрашиваемого

будет подтверждать переживание события для конкретного человека. Исследование данной темы продолжается.

В ходе организации музея мне хотелось бы удержаться на волне **партнерства, разделенной инициативы и ответственности между студентами и педагогами**, **личной значимости** для всех, кто в том или ином качестве принимет участие в деятельности музея. Тогда соприкосновение с музеем станет событием для студентов, сотрудников и гостей «Большой Перемены».

Мне кажется, только в таком случае музей может сработать как средство социокультурной реабилитации наших студентов.

1. Что такое исторический музей в привычном понимании слова?

Обычно это собрание предметов – свидетелей ушедшего времени. На эти предметы можно посмотреть, прочитать под ними подписи. Занимаются музейным делом специалисты – хранители секретного знания, которым они делятся с посетителями. Наши студенты знакомы со многими музеями – их туда водили и водят.

Что долгое время представляли из себя музеи в образовательных учреждениях – в средних школах и средних профессиональных образовательных учреждениях? Часто это были места, где были собраны и оформлены сведения и предметы военно-патриотической тематики и, реже, краеведческого характера. В таких музеях порой царила стерильность и тишина. В них надо было вести себя соответствующим образом.

В наше время появилось много музеев, отличающихся большим разнообразием по содержанию и формам, в том числе, интерактивным.[1]

2. Какова особенность нашего музея?

Традиционные музеи важны и полезны, но меня всегда не устраивало «стекло» между экспонатом и зрителем. И не просто стекло витрины, в которую я однажды, будучи школьницей, засмотревшись, вызывающе звонко врезелась лбом в стерильной тишине одного литературного музея, а «стекло» в смысле преграды, отчуждающей, не дающей соединиться с живой энергией вещи.

---

[1] Голованов В.П. Формирование воспитательного пространства гимназии средствами музея образовательного учреждения // Музей в образовательном пространстве гимназии: из опыта работы музея гимназии №278 Адмиралтейского р-на Санкт-Петербурга. М.–СПб., 2010. С. 7.

Когда что-то в большом количестве аккуратно расставлено или развешено, мой взгляд скользит без интереса и понимания. Такое я замечала за собой. Такое я наблюдала много раз в отношении моих учеников. В частности, этим летом я видела знакомый, быстроскользящий, взгляд у группы студентов из «Большой Перемены» в музее усадьбы Архангельское. Несколько великолепных залов с уникальными экспонатами группа пробежала за 5 минут: «мы всё посмотрели, мы пошли».

Вот еще эпизод. Давно это было. Я работала одновременно и учителем в школе, и научным работников в районном выставочном зале. Своих школьников я приводила пару раз на художественные выставки в этот зал. Результат таких походов меня не устроил. Это были обычные школьники – и им было неинтересно. Поэтому я привела их в тот день, когда зал был закрыт, старая выставка была разобрана, а новая еще не оформлена. Картины были привезены и стояли на полу «лицом» к стенам. Мы подходили к деревянным «спинам» картин, трогали их, пытались догадаться, что они скрывают, а потом переворачивали и сравнивали то, что почувствовали до и то, что увидели после. А дальше мы пытались придумать, как можно было бы развесить картины так, чтобы каждая из них наилучшим образом раскрыла бы свою красоту и смысл, а также чтобы они гармонировали друг с другом и создали бы единую картину выставки. Ни одна картина не пострадала, но мой метод знакомства ребят с картинами был не оценен начальством:)

Дорогой читатель, а вот если бы Вам предложили создать музей Вашей мечты, то какой музей Вы бы создали?

Мой идеал музея в «Большой Перемене» – это живой музей,

– где не отделены музейные работники, устраивающие экспозиции, люди, приносящие экспонаты для выставки, экскурсоводы и посетители: это одни и те же люди;

– где идеи выставок и событий не привносятся извне, а рождаются из желаний и потребностей этих людей;

– куда человек может принести вещь и рассказать о ее ценности лично для него, то есть рассказать о себе при помощи вещи, чтобы получились мемуары, «опубликованные» таким оригинальным способом;

– где можно не только послушать и посмотреть, но и повзаимодействовать с вещами, потрогать их, «пожить» среди этих вещей, попить чай в исторической обстановке, поговорить, поразмышлять.

Вот отзыв студента, прозвучавший после посещения нашего музея: «Думал, что в музее будут классические картины художников, а оказался музей живой – музей про нас. Можно трогать! В музее наши вещи!» Отзыв студентки, которая присутствовала на нескольких экскурсиях в один день, также положительный: «Было интересно, потому что с разными людьми складывается разговор в музее по-разному, экскурсовод не повторяет одно и то же». Почему так получилось? Потому что соблюдался один очень важный принцип: чтобы посещение музея для одного конкретного живого человека превратилось в событие, экскурсоводу необходимо отталкиваться от интересов этого человека, от его реакций и вопросов.

3. Как перейти от замысла к реализации, как начать делать первые шаги? (Что представлялось в теории, а что начало получаться на практике)

Музей **замысливался** как «Музей одушевленных предметов», музей истории «Большой Перемены» в лицах. Все желающие, считающие себя частью нашей организации, могли бы самовыразиться на полках витрин в виде любого предмета, отражающего в какой-либо степени смысл жизни дарителя или поиск этого смысла. Это должна была быть постоянная научно-исследовательская площадка для студентов и педагогов, на базе которой будут реализовываться проекты.

Реализация – это «заземление» идеалистической картины, сложившейся у организаторов в голове. Верное «заземление» происходит, когда организаторы включенно наблюдают за желаниями и реакциями тех людей, на кого расчитана идея.

Первые шаги. После того, как возникло желание сделать историю ближе к нам, устроить музей про нас, первое, что мы стали делать – «пошли в народ». Написали письмо, изложив идею, посоветовались с коллегами на совете кураторов, стали беседовать со студентами и педагогами, вместе с руководителем изостудии М.М. Николаевым провели презентацию музея, на которой состоялась беседа со слушателями о необычных вещах с историей. Целью этих шагов и бесед было понять, что именно из задуманного откликается у людей.

Первые результаты (за первый семестр учебного года). Сначала несколько человек принесли в дар музею предметы, наполненные для них смыслом. Вслед за этим появились желающие помочь в оформлении

музея. Этим занялись три выпускника, представитель администкоманды и два педагога при поддержке коллектива и волонтеров.

Из бесед со студентами и педагогами была уловлена идея первой выставки – «Советское школьное детство наших педагогов». Десять педагогов принесли фото и вещи, сохраненные со школьных времен. Во время экскурсий на выставку взрослые вспоминали, как были одеты, как их принимали в пионеры, во что играли, как хулиганили, как ходили в походы, как участвовали в смотре строя и песни, как играли в Зарницу… Спорили: хорошее было время или нет. Участие в такой выставке, на мой взгляд, и для некоторых педагогов стало средством психологической реабилитации, так как школьный опыт бывает вдохновляющим, а иногда (часто?) бывает травмирующим. Обращение к своему прошлому и взгляд из настоящего может привести к интересным и неожиданным выводам.

Среди наших студентов есть молодые люди, есть взрослые люди, есть даже сорокалетние, которые жили или до сих пор живут в психоневрологическом интернате. У многих студентов не осталось никаких материальных подтверждений из их школьного детства, так как нет семьи, в которой могло бы что-то сохраниться, а при переводе из интерната в интернат эти подтверждения исчезают. Но воспоминания остаются! И когда ребята приходят в музей, видят сохранившиеся вещи, фотографии, их воспоминания оживают. Что происходит дальше? Они рассказывают и слушают рассказы других. Не все умеют слушать. Но когда есть мой отклик на какую-то тему, меня слушают, то мне становится интересным то, что рассказывают другие. Тогда посещение музея становится событием, и студент имеет больше шансов впустить в себя новую информацию.

По теме выставки «Школьное советское детство наших педагогов» многие студенты со своими педагогами прошли квест, смысл которого заключался в том, чтобы студенты индивидуально или сплачиваясь в мини-команды, обратились к недавнему прошлому нашей страны, а также пообщались на эту тему со своими педагогами-представителями разных поколений, используя интервью с ними в качестве источника исторического знания (Приложение 1).

После того, как педагоги приняли участие в квесте, они сказали, что это совместное увлекательное дело дало возможность и пообщаться со студентами, и провести диагностику своего студента на предмет точности понимания текста и вопросов, ориентирования в ситуации, уровня

заинтересованности в новом знании, любопытства и даже любознательности, силы устремленности к доведению начатого до качественного результата.

Как выяснили ребята, педагогам нравилось в советской школе: форма, качество образования, отдельные учителя-личности, дружный класс, много кружков, походы. А не нравилось: тотальная коллективность, жёсткая дисциплина, грубость и рукоприкладство со стороны учителей (например, называли по фамилии, били указкой), наказания (например, заклеивали рот пластырем).

Сторонники советской и современной систем образования разбились на две почти равные группы.

Конечно, в профессиональных исследованиях можно найти более развернутый анализ системы образования в СССР, но зато к этим выводам пришли в результате живого исследования сами наши студенты!

По мотивам выставки прошло еще одно важное событие. В один прекрасный день на большой перемене в нашем образовательном центре прошла необычная игротека «Связь поколений». Ее подготовили совместно педагоги, занимающиеся проведением игр и педагоги, занимающиеся музеем. Игротека также, как и квест, была задумана как продолжение выставки «Советское школьное детство наших педагогов», выбравшейся из стен музея. Основная идея, которой хотелось поделиться с тридцатью собравшимися сотрудниками и студентами, звучала так. Мы – представители разных поколений. Нам порой непросто общаться, потому что мы любим разную музыку, разные фильмы, а порой и говорим на разных языках. А что объединяет нас? В чем мы точно пересекаемся? Мы все были маленькими, и мы все играли в детстве. Интересно увидеть, какие наши детские игры различны, какие идентичны; а какие схожи, но имеют интересные отличительные нюансы. На игротеке мы обсудили и поиграли в две игры, которые провел педагог самого старшего поколения. Уже есть запрос на проведение исторических игр двумя студентами, принадлежащими к среднему поколению. Надеемся, что у самых юных студентов тоже будет желание показать свои любимые игры.

Новогодняя выставка «Ёлки» продолжила тему связи поколений.

Если на выставку «Школьное советское детство» принесли свои реликвии 10 педагогов, то на выставке «Ёлки» появились ещё и экспонаты из семейной коллекции выпускницы, и детская фотография студентки. То есть появились «первые ласточки» – ребята, которые приняли участие

в формировании экспозиции. Кажется, план педагогов «заразить» ребят идеей своим примером начал срабатывать.

Ёлочные игрушки и украшения (от 30-х годов до нашего времени), детские новогодние фотографии, открытки, предметы зимнего гардероба и вещи наших бабушек предоставили 8 педагогов. Я восхищаюсь семьями, в которых сохраняется вещественная память прежних времён.

Монтажем выставки занимались один выпускник и три студентки. Это тоже было впервые. Получилось грандиозно!

Самое интересное началось на новогоднем празднике. Музей ожил. Это было похоже на новогоднее чудо! В качестве рассказчиков и экскурсоводов выступили три педагога. Конкурс «Угадай педагога и студентку по детской фотографии» подготовила и провела на кухне выпускница. Победителям она вручила призы. Гостей доброжелательно и энергично приглашал выпускник. Викторину на выставке проводила и вручала призы студентка. Помогали на выставке еще одна выпускница и два студента.

Количество посетителей выставки отследить не удалось. О нем можно судить только по косвенному признаку: было заготовлено около 40 призов, и все они были вручены участникам викторины и конкурса.

Во время работы музея удалось соблюсти два основных принципа:

1. Посетитель может в присутствии экскурсовода открыть витрину и рассмотреть экспонаты поближе, может даже некоторые экспонаты взять в руки;

2. Знакомство с выставкой происходит через беседу, возникающую на основе реакций посетителя. Например, когда ребята среди экспонатов видят что-то знакомое, то начинают говорить сами, рассказывать, а после этого им становится интересно послушать о других экспонатах и об истории новогоднего праздника. Каждый готов послушать столько, сколько ему по силам: от одной фразы до большого текста. А дальше можно пообщаться по этому поводу. Чаще всего беседа завязывается с фразы студента: «У меня тоже такая же белочка была!» или: «Я тоже такого Деда Мороза помню» …

Педагоги поблагодарили за вдохновение, за то, что достали с полок и из сундуков семейные реликвии и они оказались ещё кому-то нужны, зв то, что посмотрели на знакомые предметы в красивых витринах рядом с другими коллекциями. Студенты сказали проще: выставка понравилась, хорошая идея была это сделать!!!

И, наконец, студентка и выпускник самостоятельно смонтировали первую фотовыставку, составленную из студенческих работ. Есть большая надежда, что организации выставок студентами станут нашей реальностью.

В музее появилась постоянная выставка «одушевленных предметов», то есть подарков от людей «Большой Перемены» с текстами, отражающими личность дарителя. Вот два примера.

1. Выпускница Юля. Подарок в музей – фигурка слона.

У Юли несколько смыслов жизни: семья и дети, помощь всем (называет себя Чип и Дейл), реализация в профессии: помощь людям в освоении возможностей своего тела (она – педагог, тренер, инструктор). Поэтому она любит слонов. Ведь они семейные, детолюбивые, заботливые, социальные.

Откуда у нее этот слон? У Юли большая коллекция фигурок слонов: в основном, это подарки. Она помнит своего первого слона. В интернате ребятам выдавали «детские деньги», и ребята тратили их на сладости. А Юля предпочла сладостям большого мягкого слона. Ребята и воспитатели удивлялись: неужели тебе не жалко денег, ведь ты могла купить столько вкусного?

2. Мария Александровна, учитель биологии, куратор.

Подарок – «Маленькое путешествие «Большой Перемены» – книга воспоминаний о поездке с нашими студентами на биологическую практику летом 2017 года. «Это был для меня драгоценный опыт. Это произведение :) было создано в «Большой Перемене», моя первая книжка, изданная в количестве 100 экземпляров. И мне кажется: логично передать один экземпляр в коллекцию музея «Большой Перемены», как крошечную часть ее истории».

Второй ее подарок – Шишка. «Мне нравятся сосны и шишки, особенно в весенний период, когда они «цветут». Эту конкретную шишку я привезла из Крыма, очень дорого для меня места, моей второй родины. И здорово, что на шишках появляется много семян, как образ новой жизни, которую разносит ветер. Где какое из них прорастет? А еще мне очень нравится, что каждое семечко сидит на своей чешуйке, а все чешуйки крепятся к одному основанию, к одной оси. Этот подарок я дарю просто потому, что нравится. Чтобы отдать не только то, что логично и само собой разумеется, но и то, что от сердца :)».

Складывание команды. Складывание команды задумывалось как естественный небыстрый процесс, схожий с процессом складывания дружбы. По итогам первого семестра образовалась постоянная коман-

да – это три студента, один выпускник и два педагога. Есть еще заинтересованные и периодически подключающиеся личности.

Изменение концепции. Так что пока, следуя за интересом студентов и педагогов «Большой Перемены», получается немного другой музей, отличный от первоначального замысла: музей истории моей жизни, моей семьи, моих друзей и знакомых, давнего и недавнего прошлого моей страны.

Так как музей живой, он может и дальше меняться в зависимости от потребностей тех людей, кто его делает и для кого он существует. Поэтому, возможно, со временем, он станет совсем иным. Я готова к тому, что музей может совсем перестать существовать, если он не будет нужен никому, кроме организаторов.

4. Зачем нужен такой музей с точки зрения организаторов?

А) У организаторов есть предположение, что создавая своими руками музей, хозяйничая в нем, проводя экскурсии, ребята начнут проникаться смыслом такого культурного явления, как музей. И посещение «чужих» музеев и выставок для них будет более продуктивным, если они будут знать, как это всё устроено.

Принцип интерактивного восприятия информации мы применяем и при посещении других выставок и музеев. В этом семестре мы посетили две выставки в московских галереях. Это были не просто выставки, а выставки, в которых были представлены работы наших студентов. И экскурсии были нетрадиционные: сначала все участники самостоятельно искали экспонат, который больше всего «запал в душу», потом делились друг с другом мыслями и чувствами. Выступить удалось каждому. По ходу выступления возникали живые отклики и вопросы. И не было проблем с дисциплиной: внимание ко всем рассказам, в том числе, к рассказу профессионала-экскурсовода, было естественным. Наверное, такая заинтересованность – это мечта любого экскурсовода при встрече с нашими непоседливыми студентами.

Б) В таком музее можно учиться задавать вопросы (Для многих наших ребят это не так просто).

В) В таком музее можно учиться общению, диалогу, строить «мостики» в разговоре с другим человеком, учиться рассказывать и с вниманием выслушивать другого – такие умения необходимы в жизни.

Г) В таком музее можно подержать в руках то, о чем прочитал на уроках истории.

А зачем человеку знать историю? На этот вопрос есть много ответов. Мне кажется: чтобы через сильные стороны страны (города, семьи, человечества в целом) узнать собственную силу.

На открытии выставки «Школьное советское детство наших педагогов» в нашем музее завязался разговор: посетители и организаторы выставки стали вспоминать, кто как хулиганил в школе. Можно было бы остановиться на этих воспоминаниях. Но задумаемся: что с ними делать дальше человеку? Просто разбередить и так оставить внутри сложные чувства, включающие и неловкость, и стыд, и боль? А ведь можно посмотреть на события и себя в них из двух точек: я тогда и я сейчас. Тогда мы вылезли в окно, сбежали с урока, учитель сильно огорчился, и это меня поразило, потому что я не подумала о его реакции, когда затевала побег. Чтобы сделала я сегодняшняя? Мне кажется, сейчас я подумала бы о чувствах другого человека. Так можно общаться и с нашими студентами. У каждого из них есть своя история, которая тянет в прошлое, порой мешает двигаться к цели. Можно сказать: «Да, в прошлом были такие переживания. Теперь давай посмотрим на те же события из настоящего. Что ты чувствуешь сейчас? Что бы ты сказал или сделал сейчас? Если ты видишь трансформацию в себе, тогда боль прошлого – это источник силы». Это касается взгляда на прошлое человека, семьи, страны, мира. Иногда к нам приходят учиться ребята-сироты, у которых есть ощущение, что их в детстве окружала и продолжает сейчас окружать тотальная несправедливость. В таком случае педагогам необходимо общаться со студентами на эту сложную тему, необходимо показывать неоднозначность событий и явлений, что они чаще всего не бывают только черными или белыми, есть оттенки. Эти оттенки как раз легче различить, когда осознано обращаешься из своего настоящего к своему прошлому, например, во время беседы в безопасной обстановке музея. «Может оказаться, что ты сумеешь посмотреть на далекие события иными глазами, с иным пониманием и с иными чувствами». В результате таких размышлений может оказаться, что мир не так уж тотально несправедлив.

Например, тема обращения к своему детству, инициированная музеем, повлияла на желание нашего студента рассказать об одном травматичном для него эпизоде, который до сих пор его волнует. Эта открытость дала возможность педагогам попытаться помочь молодому человеку посмотреть на события прошлого с точки зрения взрослого, умного, успешного во многих областях человека, коим сейчас он является.

Объясню подробнее на своем примере. Лично для меня актуальна история, связанная с недавним прошлым нашей страны. У меня есть переживания по этому поводу. Я была октябренком-пионеркой-комсомолкой; да еще и активисткой. После развала СССР пришло осознание, что я с энтузиазмом в школьные годы служила тоталитаризму, с оптимизмом воспринимала вождизм даже в форме маразматической геронтократии, терпела его проявления в виде публичных поощрений и публичных порок. Я замечаю за собой, что когда те же проявления случаются и в демократическом сегодня, я отношусь к ним с пониманием и принятием неизбежного. Что это? Рудимент прошлого? Мои некрасивые личностные особенности? Единственное, что прибавилось, – осознание, что это дурно. Есть ли еще у кого-то такие переживания?

Такие беседы в стенах музея, как друг с другом, так и с самим собой, важны, чтобы не тащить бесконечно груз переживаний, чтобы они не стояли препятствием на пути. Возможно, это будет актуально для кураторов и преподавателей различных дисциплин.

Д) Миссия «Большой Перемены» – поддержка в развитии самостоятель**ности** студента. Само-стоятельность – жизнеспособность человека. Он **сам стоит**, и это становится возможным благодаря тому, что ему есть за что **держаться корнями**, от которых он **подпитывается силой**. В идеале **история семьи, страны, человечества** и должна **напитывать** человека этой **силой**. Но, к сожалению, это не всегда происходит. Создание нашего музея и призвано кропотливо, через ценное для каждого человека соединить историю и человека. Причем, рассказ об истории в нашем случае разворачивается в обратном порядке от настоящего момента: вот день сегодняшний (современная Россия, знакомая нашей молодежи), вот день вчерашний (Советский союз, знакомый педагогам, родителям, бабушкам-дедушкам и некоторым очень взрослым студентам), вот день позавчерашний (царские времена прабабушек и прадедушек)…

Е) Предполагаю, что музей может быть средством связи поколений – педагогов и студентов – через историю наших судеб и страны. Взаимодействие педагога и студента возможно при сложившемся взаимопонимании. Как им понять друг друга? Средств для этого существует много. Одно из средств достижения взаимопонимания – музей, где собраны важные свидетельства прошлого и настоящего педагогов и студентов. На полках витрин и рядом с ними происходит Встреча.

Цель этой встречи – общение, преодоление разрыва поколений, усугубляющегося глобальной сменой социально-экономических формаций в начале 90-х годов.

Ж) Думаю, что отчасти, для наших студентов-сирот музей может стать восполнением утраченных связей с предыдущими поколениями. Как пишет в своей статье Н.Н. Михайлова: «Главное, чего лишается сирота, – это не биологические родители, а именно те взрослые люди, те условия, которые могли бы, несмотря на утрату близких, восполнить *утраченные сиротой условия для нормального протекания онтогенеза его человеческого развития".* [1]

З) Надеюсь, что музей может помочь сироте в познании себя через обращение к фактам своей личной истории, через предъявление их доброжелательным слушателям и зрителям, через отклик на них других людей. Г.А. Цукерман пишет: «Открытие собственного «Я» … – это поиск своего места в человеческих отношениях, идентичность, ощущение себя автором … творцом собственной биографии … Именно на этом рубеже ребенок из объекта забот становится субъектом собственной жизни".[2]

5. Как привлечь к музею интерес студентов?

Про педагогов всё стало понятно во время подготовки к выставке и в процессе экскурсий: многим интересно. А вот как быть со студентами? Этот вопрос для меня самый сложный. Пока я понимаю следующее. Можно проявить инициативу, и она сумеет пробудить процессы, которые раньше не проявлялись. Но инициатива может и не проявить потребность. Тогда или были подобраны неверные способы, или таких потребностей у моих более юных современников нет. Точно нельзя вести их на своей воле. В этом случае мы растим безвольных, несамостоятельных людей. Точно нельзя предоставлять в пользование уже готовое. В этом случае мы растим потребителей. Не говоря уже о том, что мы рискуем скатиться в формализм и неэффективность.

Что сделать, чтобы место жило долго и счастливо?

---

[1] Михайлова Н.Н. Основния дя построения содержания деятельноси по социокультурной реабилитации сирот // Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 23–24 апреля 2015 г.) / редколл.: Н.Н.Михайлова [и др.]. – Москва: Пробел-2000, 2015. С. 30.

[2] Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и педагогов. – М., 1994, с. 18.

Если человек, приходя в музей, будет обогащаться, подпитываться тем, что ему пригодится в жизни, место будет жить. Также этому будут способствовать положительные и яркие эмоции, взаимное доверие и ощущение безопасности. Эти условия создает педагог.

6. Деятельность, в центре которой находится музей

Конечно, мы размышляем, а что же дальше? Варианты деятельности возможны такие:

– создание постоянной экспозиции;

– оформление выставок;

– использование музея педагогами для решения образовательных и, конкретно, предметных задач;

– использование музея кураторами для решения задачи адаптации новых студентов;

– организация событий, осуществляемых по инициативе организаторов музея в содружестве с другими подразделениями БП;

– обеспечение свободного посещения музея в определенные часы;

– подготовка экскурсоводов; спецкурс для студентов «Музейное и экскурсионное дело».

План составлен из наблюдений за интересом студентов и педагогов. Как это выглядело на практике? Первая выставка – это, в основном, следствие действий инициативной группы. Во время бесед с посетителями выставки у них промелькнули идеи следующих выставок и событий. По частоте «мельканий» был составлен список перспектив.

7. Вывод. Почему музей – это средство социокультурной реабилитации студентов в «Большой Перемене»?

Конечно, музей призван сохранять важные для культуры предметы. Но в нашем случае это не единственная и даже не основная задача музея. Главным становится совместная со студентами деятельность и продуктивное общение, для которого личные предметы и истории, связанные с ними, становятся почвой для самопознания и познания мира.

Приложение 1

ПРОЙДИ КВЕСТ И ПОЛУЧИ ПРИЗ

1. Расставь **по очереди** названия нашего государства:

А) Российская федерация Б) Российская империя В) СССР

---

2. **В каком из трех государств не было частной собственности, «все было общее»?**

---

3. **В каком из трех государств больше всего было неграмотных людей?**

---

4. **В каком** из трех государств были запрещены частные школы, введено бесплатное обучение и совместная учеба детей обоего пола, школа отделялась от церкви, запрещены физические наказания, а все национальности получили право обучения на родном языке?

---

5. Как **расшифровывается** СССР?

---

6. Спроси у какого-нибудь педагога старшего поколения, какая была средняя зарплата у взрослых в СССР?

Сделай вывод: **тяжело ли было** по деньгам собрать своего ребенка в школу в те времена?

Вот цены для сравнения:

– Школьное платье коричневого цвета для девочек из шерсти – 8–10 руб.

– Черный «повседневный» фартук – 3,5 руб.

– Белый фартук «на торжественный случай» – около 3 руб.

– Манжеты и воротнички, которые пришивались к одежде – от 50 коп. до 1 руб.

– Костюм школьный для мальчика (плюс рубашка) – 17,50 руб.

– Галстук пионерский – 52 коп.

– Школьный завтрак – 20 коп.

– Школьный обед – 30 коп.

– Школьная тетрадь (12 листов) – 2 коп.

– Школьный дневник – 14 коп.

7. Спроси у какого-нибудь педагога старшего поколения, что им нравилось, а что не нравилось, когда они учились в советской школе. Сделай вывод, **когда быть школьником лучше**: тогда или сейчас?

Педагогу **нравилось**: _____

Педагогу **не нравилось**: _____

Лучше быть школьником _____ тогда ____сейчас _____ другой ответ _____

8. Войди в музей.

Из какого **материала** школьная форма в нашем музее? _____

Сколько педагогов принесли свои школьные фото и вещи на выставку? _____

Какой экспонат на выставке тебе **понравился** больше всего? _____

9. Хочешь устроить **свою** выставку на любую тему? _____

На какую? _____

Приложение 2

Необычные музеи, близкие по духу

1. Музей истории детства: https://www.facebook.com/istorii.detstva/
2. 1968digitalrussia: https://www.facebook.com/1968digitalrussia/
3. Музей гимназии № 278 Санкт-Петербурга.

Приложение 3

См. фото в цветной вклейке. →

КУЛЬТУРА ДОГОВОРА В ПРАКТИКЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ ИЗ ИХ ЧИСЛА

УДК 316.7+ 376.5

О.Г. Аверкина, О.А. Злобина, А.Ю. Макевнин

Аннотация. Авторы статьи приводят и описывают этапы общепринятой модели договорной деятельности, связывая ее со спецификой своей педагогической практики. На примерах конкретных педагогических ситуаций в статье рассматриваются этапы и способы установления со студентами договорных отношений как важной формы социальных отношений.

Ключевые слова: договор, переговоры, социальные отношения, педагогическая деятельность.

CONTRACT CULTURE IN THE PRACTICE OF SOCIO-CULTURAL REHABILITATION OF ORPHANED CHILDREN AND YOUNG PEOPLE

O.G. Averkina, O.A. Zlobina, A.Y. Makevnin

Abstract. The authors of the article cite and describe the stages of the generally accepted model of contractual activity, linking it with the specifics of their teaching practice. Exemplified by specific pedagogical situations, the article discusses the stages and methods of establishing contractual relations with students as an important form of social relations.

Keywords: agreement, negotiations, social relations, pedagogical activity.

Миссия благотворительного фонда «Большая Перемена» – **движение** от сиротства к достойной жизни через свободное самостоятельное развитие. Для этого педагоги Образовательного Центра «Большая Перемена» (далее ОЦ) разрабатывают и проводят программы, участниками которых становятся молодые люди из числа детей-сирот.

Среди участников программ ОЦ (далее студентов) есть воспитанники и выпускники детских домов, коррекционных и психоневрологических интернатов, а также дети, принятые в замещающие семьи и вышедшие из них после достижения совершеннолетия. У каждого из них в какой-то период жизни случилась ситуация потери (утраты) кровных родителей или связи с ними, поэтому изменились и условия, в которых формировался их образ жизни. Это стало причиной того, что культурные

нормы общественных отношений не были восприняты нашими студентами естественным путем в семейном окружении, или процесс приобретения, воспроизведения, закрепления и применения (переноса) этих норм был прерван. Но необходимость войти в общественные отношения – это обстоятельство, с которым студенты неизбежно встречаются при входе в программы ОЦ.

Для педагогов ОЦ эта встреча – повод для разворачивания программной педагогической деятельности в контексте социокультурной реабилитации (далее СКР), то есть «*деятельности, связанной с созданием условий, при которых конкретный человек с его субъективной реальностью смог бы направить собственную активность на* ***освоение и овладение общественными отношениями****, таким образом самореабилитировать себя в качестве человека, желающего учиться строить общение и взаимодействие с другими людьми в соответствии с нормами человеческого общежития и сотрудничества»* [1].

Актуальность деятельности в контексте СКР определяется тем спектром социальных отношений, в которых студент оказался на текущем этапе своей жизни. Например, нет необходимости осваивать нормы поведения в театре человеку, который в театре не бывает. Поэтому СКР мы понимаем как восстановление субъектных качеств студента до уровня, адекватного общественным отношениям, в которых он находится.

Учитывая особенности нашей педагогической деятельности, нам становится важно именно договориться с обратившимся в ОЦ потенциальным студентом о встрече, а не поставить его перед фактом ее неизбежности. Таким образом, договор становится актуальным, уместным, безопасным способом вступления в общественные отношения на условиях, минимально возможных на текущий момент для обеих сторон.

Работая над этой статьей, мы искали оптимальное для нас рабочее понятие договора, которое отвечало бы специфике нашей практики. В словаре Ожегова мы нашли следующее определение. «ДОГОВО́Р – соглашение, обычно письменное, о взаимных обязательствах»[2], тогда как

---

[1] Цит. по: Михайлова Н.Н. Основания для построения содержания деятельности по социокультурной реабилитации сирот / Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: мат-лы III Международной науч.-практ. конф. (Москва, 23–24 апреля 2015 г.) / пд ред. Н.Н.Михайловой [и др.]. Москва: Пробел-2000, 2015.

[2] Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Большой толковый словарь. М.: Азъ, 1992.

в Гражданском кодексе РФ мы видим: «Договором признается соглашение двух или нескольких лиц об установлении, изменении или прекращении гражданских прав и обязанностей» (статья 420).

Поскольку профессиональная деятельность накладывает свою специфику на культуру договорных отношений, мы обратились к определению, данному в учебнике «Дополнительное образование детей»[1]: «Договор – процесс взаимодействия педагога и детей, направленный на организацию совместной деятельности и основанный на взаимном уважении, взаимной ответственности и содействии друг другу в реализации совместно принятых ценностей и норм».

Таким образом, «если договор является общепризнанным в культуре механизмом регуляции социальных отношений, а образование является частью этих отношений, то договор может выступать в качестве педагогического средства и способствовать гармонизации отношений между субъектами в педагогическом процессе»[2].

Мы считаем, что договор со студентом обязательно способствует его СКР, поскольку ставит его перед необходимостью услышать и понять партнера, начать координировать с ним свои действия. Помимо этого, педагогическая деятельность дает хорошую возможность для тренировки навыка построения договоров, учитывающих интересы обеих сторон.

СКР – то, над чем работает каждый педагог в «Большой Перемене» в разных пространствах и разными способами. Для заключения договора необходимы разные умения, которыми, зачастую, наши студенты не обладают. Уувидев ценность договора и научившись его заключать, студенты приобретают навыки, которые в дальнейшем могут применять в социуме. Таким образом, овладение этими навыками реабилитирует нашего студента: он восполняет те навыки и культурные способы взаимодействия, которых не было или которые были неустойчивы.

Написание этой статьи стало возможным благодаря успешному договору между авторами этой статьи. Ведь мы, как и наши студенты, встретились с необходимостью учитывать интерес каждого в нашем исследовании.

---

[1] Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей. 2004. https://nashol.com/2015120587596/dopolnitelnoe-obrazovanie-detei-evladova-e-b-loginova-l-g-mihailova-n-m-2004.html

[2] Юсфин С. М. Договор как средство гуманизации отношений в процессе педагогической поддержки ребенка: дисс. … канд. пед. наук. М., 1996, с. 87.

Одному из авторов важно было в работе над этой темой детальнее разобраться в специфике переговоров, рассмотреть типы договоров, их модели как применительно к своим жизненным ситуациям, так и применительно к условиям нашей работы. Этот интерес разделили другие авторы, согласившись с его актуальностью в данной теме.

В результате складывания всех этих интересов мы обнаружили, что договор, с одной стороны, является одним из инструментов общественных отношений, с другой стороны, – средством освоения других общественных отношений (например, деловых – в том числе, трудовых, – дружеских и семейных отношений). Поэтому нам важно этот инструмент студентам демонстрировать, предлагать и осваивать вместе с ними, учитывая их особенности. Мы предполагаем, что это приведет к приросту осознанной самим студентом способности, а возможно и потребности, принимать культурные нормы общения и взаимодействия как эффективный инструмент разрешения своих трудностей. Освоение этой способности происходит неравномерно, иногда рывками и с откатами к привычным подходам, что объективно создает для нас трудности. Мы преодолеваем эту трудность через нахождение того интереса студента, который служит для него мотивом для освоения нормы договорных отношений. Таким образом, договор в нашей практике приобретает несколько значений.

- Это основополагающий инструмент общественных отношений.
- Договор дает возможность освоить нормы других социальных отношений – трудовых, дружеских, семейных.
- Договор гарантирует определенную безопасность сторонам, встречающимся впервые и недостаточно знакомым.
- Заключение эффективного договора требует от обеих сторон субъектной, ответственной позиции и, таким образом, служит средством социокультурной реабилитации.

Этапы реализации договора.

Договорная деятельность, в которую мы включаем студентов, опирается на эти значения и позволяет сделать порой первый шаг к освоению норм договорных отношений. Есть несколько этапов договорной деятельности, принятых и практикуемых в культуре общественных отношений.

Переговоры. Переговоры позволяют обеим сторонам предъявить собственные интересы, сориентироваться в своих возможностях, пере-

йти к совместной работе рука об руку[1] и увидеть предмет будущего договора. Чтобы диалог о разнообразных интересах превратился в переговоры, в нем прежде всего должен быть определен предмет договора. Но если речь будет вестись исключительно о предмете, переговоры рискуют превратиться в борьбу позиций, в которой шанс найти взаимно удовлетворительное решение снижается. Поэтому кроме определения предмета, необходимо выявить интересы сторон и точки совпадения этих интересов. В ходе переговоров интересы сторон рассматриваются на предмет реализуемости и непротиворечивости. Таким образом, на переговорах обсуждаются не столько совместные интересы, сколько не исключающие друг друга.

Заключение договора. Итог переговоров – ***договоренность*** – соглашение, достигнутое путем предварительных переговоров[2]. Если в результате переговоров стороны приходят к решению о возможности заключения договора, то они переходят к следующему этапу**.** Основой для договора становятся предварительные договоренности, достигнутые на этапе переговоров. Участники договора фиксируют их в той форме, которая позволит возвращаться каждой из сторон к договору и избежать слишком широких и противоречивых интерпретаций. Нам важно, чтобы формулировки, которые будут зафиксированы в договоре мы обсудили, согласовали, выразили теми словами, которые понятны и студенту и нам. Мы стремимся, чтобы в идеале фиксацией занимался студент. Таким образом, мы складываем договор по содержанию, понимая, что в таком случае вопрос оформления договора становиться второстепенным.

Исполнение договора. Когда договор составлен по содержанию, а не по форме, каждая из сторон искренне заинтересована в его осуществлении, что служит гарантией успешного перехода к третьему этапу – исполнению договора. И при возникновении у одной из сторон каких-либо непредвиденных сложностей, договор не отменяется, а она инициирует переговоры, чтобы обозначить свои трудности и передоговориться о более приемлемых условиях.

Подведение итогов осуществления договора. На этапе подведения итогов осуществления договора стороны смотрят на результат,

---

[1] Фишер Р., Юри У., Паттон Б. Переговоры без поражения. Гарвардский метод: пер. с англ. М., 2018.

[2] Толковый словарь Ушакова [Электронный ресурс] https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/790710 (Дата обращения: 15.04.2019).

которого они достигли, на цель, ради которой заключали договор, на эффективность способов, которыми действовали для его исполнения. В результате такого анализа они могут признать, что договор был исполнен (полностью или частично), понять, благодаря каким способам и умениям удалось достигнуть такого результата и было ли вообще использование договора уместно для достижения актуальной цели. При этом педагог сосредоточен на еще одной задаче: создать условия, при которых студент может взять на вооружение способ договора для решения дальнейших задач.

Если же, подводя итоги, участники выяснили, что договор не исполнен, его можно назвать фиктивным. Фиктивный – не соответствующий тому, за что принимается или выдается, вымышленный, мнимый[1]. Он мог стать возможным, потому что на одном из предыдущих этапов произошла подмена реальных условий, в которых существует договор, на свои неверные представления об этих условиях. На этапе переговоров заключение фиктивного договора может получиться, если стороны вели их, не считаясь с подлинными собственными интересами. На этапе заключения договоренности фиктивный договор возможен, если при фиксации его положений, была допущена двусмысленность. На этапе исполнения, договор может стать фиктивным в том случае, если стороны отказываются от переговоров по необходимости, начиная вместо этого увиливать от взятых обязательств.

Подходы к ведению переговоров.

Обращаясь к принятым в культуре понятиям и анализируя нашу практику, мы воспользовались определениями двух подходов к ведению переговоров – императивного и диспозитивного.

Под императивным (от лат. *imperium – власть)* подходом мы понимаем такое взаимодействие в ходе переговоров, при котором одна из сторон не допускает выбора, она же диктует предмет и условия договора, а вторая им подчиняется и не имеет права изменить.

Диспозитивный (от лат. *dispositivus – распоряжающийся* в значении *распоряжающийся самим собой*), сохраняющий свободу своих действий и берущий на себя ответственность за их последствия.

---

[1] Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000.

Тогда диспозитивный подход – это такой подход, в котором права, обязанности и предмет самого договора определяются обеими сторонами, и где стороны сохраняют свободу действий в движении к согласию, но берут равную ответственность за исполнение достигнутого соглашения.

На первый взгляд, диспозитивный подход кажется наиболее соответствующим нормам гуманистической педагогики, а императивный вызывает ассоциации с авторитарным учителем. Но в практике оба этих подхода оказываются равно необходимыми для создания эффективного договора. Императив позволяет на переговорах обращаться к объективно существующим стандартам и условиям, а диспозитив дает возможность субъектам договора гибко соотносить их со своей ситуацией.

Например, студенту, готовящемуся к государственному экзамену, ФГОС императивно задает стандарты качества знаний. Для сдачи экзамена он заключает договор на условиях Регионального центра обработки информации, который диктует ему условия участия в экзамене. Зная и подчиняясь этому порядку, потенциальный студент обращается за поддержкой в ОЦ. На этом этапе мы – педагоги ОЦ ничего не знаем о нем (кроме заявленного им интереса), а он – о нас (кроме предположения, что здесь смогут помочь ему осуществить этот интерес). Для обеих сторон это рискованная ситуация, которая может повлечь создание иллюзий, претензий, неоправданно завышенных ожиданий, разочарований в себе и в другой стороне. Зачастую только педагоги ОЦ являются той стороной, которая видит эти риски (или предполагает их) и во их избежание пытается сделать очевидными для себя и для другой стороны сильные стороны, на которые можно опереться.

В опыте наших студентов зачастую реальность поляризована (можно-нельзя, надо-не смей, правильно-неправильно), при вхождении во взрослую жизнь им крайне трудно ориентироваться в разнообразии своих возможностей и возможностей окружающих. Мы видим свою помощь студентам в поддержке их самостоятельности, поэтому в своей практике начинаем переговоры со студентом в диспозитивном ключе. Педагог, опираясь на свои компетенции, создает условия для проявления и осмысления студентом своих способностей.

Приведем пример синтеза диспозитивного и императивного подхода в практике учебной деятельности.

Есть известный студенту императив – необходимо выполнять домашние задания после каждого урока. Подчинение этому императиву

дается студенту тяжело – ему трудно организовать себя, он переживает, что придется жертвовать временем, предназначенным для других предметов и отдыха. Педагог начинает вместе со студентом думать над этой трудностью, предлагать варианты ее решения – инициирует переговоры. Императивное требование в этих переговорах не является предметом обсуждения – предметом становится объем заданий, сроки выполнения и критерии качества выполненной работы. Педагог берёт на себя обязательство давать задания, требующие 20–30 минут на выполнение, увязывает их со сроками (столько времени задания займут в том случае, если будут выполняться по свежим следам, вскоре после урока). После этого раунда педагог ставит переговоры на паузу, чтобы дать возможность студенту попробовать новую договоренность в деле. После подтверждения, что объем и сроки стали для студента достаточно комфортны, возобновляет переговоры о качестве выполненного задания. Педагог предлагает студенту, как партнеру, самостоятельно оценивать качество своей работы. Студент честно сообщает, на сколько процентов, по его мнению, он выполнил задание, они обсуждают то, что было сделано. Педагог спрашивает, как быть с недоделанной частью. Студент, как правило, обязуется доделать её, так как видит в этом вопрос самоуважения и тренировку воли. Но имеет возможность попросить педагога выполнить её вместе с ним на уроке.

В нашей работе по СКР с ребятами мы готовы прибегать к **переговорам** каждый раз, когда возникают риски срыва договора как с нашей стороны, так и со стороны студента. Мы целенаправленно делаем это, чтобы даже в ситуации надвигающегося риска поддержать студента в желании учиться строить общение и взаимодействие с другими людьми в соответствии с нормами человеческого общежития и сотрудничества.

Этот принцип работы известен как каскадное передоговаривание[1]. Он дает возможность появления у студентов успешных прецедентов заключения и выполнения договоров. Обеспечивает безопасность обеих сторон: студента и педагога. Страхует обоих от заключения нереалистичных договоренностей, которые могут сделать договор фиктивным.

Каскадное передоговаривание может создать условие для переноса этого подхода студентом на другие задачи, которые возникают в других пространствах. Такой подход может применяться не только в рамках до-

[1] Юсфин С.М., Касицина Н.В. Договор как результат переговоров: шаг за шагом // На путях к новой школе. 2011. № 1. С. 92–98.

говора с другим. Помимо этого, «каскад» в виде последовательных и соразмерных шагов-договоренностей позволяет приобрести и «намыть» доверие, которое является важным ресурсом во взаимоотношениях педагога и ученика.

Например, студент, в течение года работает на приоритетную для себя задачу – сдачу ЕГЭ. У него в течение нескольких месяцев скопилась задолженность по квартплате, и он ищет возможность её погасить. Он сам пробует ее покрыть, совмещая учебу и временные подработки, которые все равно не позволяют ему справиться с трудностью. К тому же, он не питается регулярно и порой голодает. Педагог знает, что у благотворительного фонда есть возможность предложить студенту участие в стипендиальной программе. У педагога есть интерес к тому, чтобы не просто перечислить студенту деньги, а принять меры предотвращения ситуаций, создающих риск для его здоровья.

Таким образом, есть интересы, а есть предмет договора, они существуют отдельно. Между ними необходимо провести мост. Этим мостом в данном случае будет совместная разработка этих самых мер. Получается, что в результате переговоров между этими участниками предметом станет стипендия, получение которой возможно при осуществлении интересов обеих сторон.

Чтобы договор получился реально осуществимым, на этапе переговоров важно, чтобы хотя бы один из участников умел брать на себя ровно столько, сколько он может и хочет исполнить ради своего ведущего интереса. Если педагог обладает такими умениями, а студент – нет, то педагог понимает, что в этих условиях нельзя выходить на заключение договора. Ему ясно, что студенту понадобится какое-то время для выработки этих умений. Тогда задачей педагога становится актуализация для студента возможности овладеть этими умениями и создание условий для их формирования. Педагог так действует, поскольку он заинтересован в социокультурной реабилитации студента: его движению к самостоятельной жизни через развитие.

Студент весь свой энтузиазм направляет на те задачи, которые сам видит отвечающими цели сдать ЕГЭ и поступить в вуз: «сидеть над учебниками, время от времени ходить на уроки». Педагог начинает показывать связи между этими задачами и необходимостью сохранить здоровье и квартиру. В результате изначальная позиция студента «некогда думать о еде, надо готовиться к экзаменам» постепенно меня-

ется на «приходится думать о еде, чтобы готовиться к экзаменам». Педагог предлагает студенту составить для себя и апробировать «абитуриентскую диету». Чтобы сохранить квартиру, студент хотел бы покрыть долг по квартплате одним махом и в дальнейшем думать только о подготовке к экзаменам. Педагог обращает его внимание, что размеров стипендии не хватит на это и предлагает договоренность о недопущении дальнейшего роста долга. Студенту приходится удерживать ситуацию с долгом в поле своего зрения. На этом первый раунд переговоров заканчивается.

Итогом первой встречи стали две договоренности. Одну из них – договоренность о недопущении дальнейшего роста долга – студент смог исполнить – начал регулярно выплачивать квартплату. Вторую – составить для себя и апробировать «абитуриентскую диету» – он выполнил частично – составил теоретическую модель диеты. Это послужило основанием для каскадного передоговаривания на второй встрече с педагогом, во время которой педагог и студент могли бы выявить недостаточность навыков, которая привела студента к невозможности исполнить часть договоренностей.

На этапе подведения итогов исполнения договора стало очевидным, что апробация абитуриентской диеты невозможна, поскольку студент не ориентируется в своем бюджете на месяц и не привык отслеживать свои траты. На вопрос «Как можно понять, сколько ты тратишь?» студент выдвигает идею сохранять чеки из магазина, чтобы лучше понимать свои возможности. Также студент обнаружил, что о погашении долга по квартплате возможно говорить, если он понимает, из каких составляющих складывается общая сумма квартплаты и какой из своих коммунальных расходов он может сократить. В результате появилась договоренность о составлении студентом бюджета на месяц на основе сохраненных чеков из магазина и анализа платежек.

Каскадное передоговаривание, примененное на второй встрече, позволило актуализировать у студента социальный навык – планирование бюджета на месяц, который прежде не казался ему важным. Студент собирал чеки и вместе с педагогом разобрал статьи расходов, из которых складывается сумма квартплаты. Последнее действие позволило ему увидеть перерасход средств, например, при потреблении воды и принять решение о сокращении трат за счет подачи данных по счетчикам.

На этом примере мы хотим показать, как постепенно, маленькими шагами, происходит движение студентов – участников программ ОЦ «Большая Перемена» от сиротства к достойной жизни.

В этой статье мы представили общепринятую модель договорной деятельности, которую используем в своей практике. И хотя наша практика не всегда умещается в эту модель, мы руководствуемся ею, потому что она отвечает задаче социокультурной реабилитации студентов. Это становится возможным благодаря привлечению таких дополнительных способов, как каскадное передоговаривание, сочетание императивного и диспозитивного подходов к ведению переговоров, которые расширяют практику применения этой модели в нетривиальных ситуациях.

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

УДК 378

О.С. Кузнецова

Аннотация. В статье рассматриваются возможности социального партнерства в процессе формирования общих и профессиональных компетенций студентов, получающих среднее профессиональное образование по педагогическим специальностям.

Ключевые слова: социальное партнерство, общие компетенции, профессиональные компетенции, интеграция, ФГОС СПО «Дошкольное образование», «Преподавание в начальных классах».

SOCIAL PARTNERSHIP AS A WAY OF FORMING GENERAL AND PROFESSIONAL COMPETENCIES OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES

O.S. Kuznetsova

Abstract. The article discusses the possibilities of social partnership in the process of formation of general and professional competencies of students receiving secondary vocational education in teaching specialties.

Keywords: social partnership, general competencies, professional competencies, Federal State Educational Standard of pre-school education, teaching in primary school.

Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования (ФГОС СПО) по педагогическим специальностям ориентируют профессиональные учреждения на тесное взаимодействие с окружающей жизнью, с обществом. Так, общая компетенция (ОК6) содержит в себе такое требование к результатам освоения программы как работа в коллективе и команде, взаимодействие с руководством, коллегами и социальными партнерами. То есть социальное партнерство – та область, которую должны в процессе обучения в колледже освоить все студенты.

Под социальным партнерством понимается «совместная коллективно распределительная деятельность различных социальных групп, которая приводит к позитивным и разделяемыми всеми участниками данной деятельности эффектам» [1, с. 68]. В государственном образовательном учреждении Ярославской области Угличский индустриально-педагогический колледж, как и во всех образовательных учреждениях страны, налажено давнее и плодотворное сотрудничество с образовательными учреждениями города Углич и Угличского района. Однако VI Международная научно-практическая конференция «Социальное партнерство», которая прошла в 2018 году, дала новый толчок для развития взаимодействия с различными социальными институтами.

Анализируя ФГОС СПО, профстандарты и стандарты международной организации *WorldSkills International (WSI*), лаборатория по проблемам дошкольного и начального образования колледжа выделила большие потенциальные возможности социального партнерства для освоения общих и профессиональных компетенций студентами педагогических специальностей через технологию интеграции в образовательном процессе в рамках социального партнерства. Развивая идеи ярославской педагогической школы, под технологией интеграции мы понимаем, вслед за Л.В. Байбородовой, «совокупность упорядоченных методов, приемов, форм и средств совместной педагогической деятельности, в которой в результате взаимодействия ее субъектов рождаются новое содержание и способы деятельности, имеющие характеристики, не свойственные отдельным сферам образования и приводящие к целостности системы, обеспечивающей благоприятные условия для развития ее субъектов» [2, с. 266].

Отличительной особенностью технологии интеграции от других педагогических технологий является то, что приводит систему к новому

состоянию, придает ей новые характеристики, что происходит в результате интеграционных процессов.

Данная технология была апробирована в рамках социального партнерства со следующими социальными институтами г. Углич:

1. Угличский дом-интернат для престарелых и инвалидов

2. Угличский детский дом

3. Представительство Ярославской региональной общественной организации инвалидов «Лицом к миру» в г. Углич.

На диагностическом этапе изучались запросы (в том числе и образовательные) субъектов интеграции, желания и интересы детей и лиц пожилого возраста, возможности педагогов. Так, в Угличском доме-интернате для престарелых и инвалидов студенты колледжа инициировали изучение бытовых потребностей постояльцев. Благодаря совместной с сотрудниками дома-интерната работе был составлен список из 221 фамилии, рядом с которыми были указаны пожелания каждого из пожилых людей. Здесь были и настенные часы в комнаты проживания, и шоколад для диабетиков, и большие бокалы для чая, и крема для бритья, и крема для ухода за кожей лица, и рамки для фотографий. Кроме того, прозвучало желание пожилых людей чаще общаться с молодежью.

На этапе целеполагания была сформулирована цель: организовать праздник в честь дня пожилого человека и вручить каждому постояльцу дома-интерната личный подарок. Для этого требовалось решить следующие задачи:

1. Найти спонсоров для реализации идеи.

2. Организовать закупку товаров по составленному списку.

3. Организовать оформление подарков.

4. Составить концертную программу в честь «Дня пожилого человека», поиск энтузиастов из преподавателей и студентов для проведения данного мероприятия.

5. Согласование даты, времени и программы с домом-интернатом.

На подготовительном этапе полученный нами список позволил четко распределить ресурсы для оказания адресной помощи пожилым людям. Здесь осуществлялась совместная со студентами деятельность по сортировке и оформлению подарков. При организации данной работы особое внимание уделялось важности *индивидуального подхода* как психолого-педагогического принципа, согласно которому надо учитывать не на словах, а на деле личностные особенности и условия жизни каждого

человека. Ведь в индивидуальном подходе находит свое выражение гуманное отношение к человеку, понимание его как исключительной ценности. Эта идея крайне важна для профессионального сознания будущих педагогов, что отражено в общих компетенциях требований к результатам освоения программы специалистов среднего звена (ОК1).

Четвертый этап – этап реализации технологии, заключался в проведении концертного мероприятия и посещения каждого из 221 человека с индивидуальным подарком.

На последнем этапе были подведены итоги и проанализированы результаты работы и организация деятельности. Реализация технологии интеграции позволила достичь поставленной цели. Помимо этого, студенты получили богатейший практический опыт организации и проведения подобных мероприятий. Многие из них впервые столкнулись с людьми с ограниченными возможностями здоровья и, соответственно, получили первый, очень глубокий эмоциональный опыт. Это породило массу новых вопросов:

– сложности выступления перед людьми с ОВЗ – каким образом обращаться к такой аудитории, чтобы находить отклик в их сердцах;

– каким образом нодо строить диалог, чтобы человек тебя понимал;

– как еще можно помочь пожилым людям, которые ни в чем не видят больше радости жизни;

– как справляться с нахлынувшими эмоциями, когда жалко людей, имеющими какие-то отклонения.

Включенность в процесс интеграции позволила студентам прочувствовать сложные с этической и эмоциональной точек зрения процессы, а также понять важность решения данных социальных вопросов.

Описанная технология внешней интеграции применялась во внеучебной деятельности. Успешность ее использования позволила продолжить работу в данном направлении с другими социальными учреждениями.

Так, были изучены запросы коллектива и воспитанников Угличского детского дома. Прежде всего, и преподавателей, и ребят интересовало обогащение опыта в различных видах деятельности для развития важных жизненных навыков. Было принято решение о проведении различных мастер-классов с учетом интересов детей. В текущем учебном году для воспитанников Угличского детского дома были организованы следующие мастер-классы: освоение медиативных техник, основы финансовой грамотности, изо-нить, изготовление поделок из пряжи, из-

готовление фруктового букета, изготовление конфет из свеклы, канзаши и другие.

Кроме того, социальное партнерство в рамках реализации технологии интеграции реализуется и в проекте «Откроем мир вместе» в представительстве организации «Лицом к миру» в г. Углич. Студенты изготовили игровые пособия для детей с ограниченными возможностями здоровья, помогают проводить творческие и игровые занятия в качестве тьюторов, организуют праздники.

Проведенные студентами мероприятия в рамках социального партнерства обеспечивают соответствие следующим требованиям к результатам освоения программы подготовки специалистов среднего звена по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах»:

ПК 2.1. Определять цели и задачи внеурочной деятельности и общения учащихся.

ПК 2.1. Проводить внеурочные занятия.

ПК 2.3. Осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты деятельности обучающихся.

ПК 2.4. Анализировать процесс и результаты внеурочной деятельности и отдельных занятий.

ПК 4.3. Систематизировать и оценивать педагогический опыт и образовательные технологии в области начального общего образования на основе изучения профессиональной литературы, самоанализа и анализа деятельности других педагогов.

ПК 4.4. Оформлять педагогические разработки в виде отчетов, рефератов, выступлений.

И этим списком возможности социального партнерства для развития общих и профессиональных компетенций студентов педагогических специальностей не ограничиваются. Неоценим вклад такого взаимодействия в умы и сердца нового поколения учителей, поэтому данная работа по развитию дальнейшего сотрудничества, безусловно, будет продолжена.

Библиографический список:

1. Дроздов Н.А. Социальное партнерство в образовании: сущность и содержание понятия // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2016. № 180. С. 68–72.

2. Чернявская, А.П., Байбородова, Л.В., Харисова, И.Г. Технологии педагогической деятельности. Ч. I. Образовательные технологии: учеб. пособие. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016.

О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ ПРИ РАЗРЕШЕНИИ ШКОЛЬНЫХ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ

УДК 316.6+ 371

Е.В. Андреева

Аннотация. Статья посвящена описанию этапов осуществления педагогической поддержки при разрешении школьных проблемных ситуаций старших подростков.

Ключевые слова: подросток, педагог, проблемная ситуация, педагогическая поддержка.

ON PEDAGOGICAL SUPPORT OF OLDER TEENAGERS IN SOLVING SCHOOL PROBLEM SITUATIONS

Abstract. The article is devoted to the description of the stages of implementation of pedagogical support in solving school problem situations of older adolescents.

Keywords: teenager, teacher, problem situation, pedagogical support.

Времена меняются, но в старшем подростковом возрасте школьники по-прежнему доставляет немало хлопот родителям, педагогам, а также самим себе.

Большинство исследователей склонны выделять границы для подросткового периода, примерно совпадающие с обучением в средних классах школы V–IX, включающие возраст от 10 до 15 лет (Д.Б. Эльконин, И.С. Кон, Д.И.Фельдщтейн, В.С. Мухина и др.). Четких границ отроческого периода не существует, поскольку одни раньше вступают в данный возраст, другие позже. К старшим подросткам будем относить школьников, обучающихся в VII–IX классах.

Школьная программа к старшему подростковому периоду значительно усложняется, повышаются требования к детям. Впереди – сдача ОГЭ, влияющая на форму дальнейшего образования: старшие классы или профессиональные учебные учреждения. У тех ребят, для кого значимость учебной деятельности велика, познавательные интересы становятся все более устойчивыми, у других же мотив успеха все чаще сдвигается в сторону избегания неприятностей [3, с. 146–47]. Сферы интересов подростков разнообразны: кто-то увлекается спортом, кто-то программированием, или сборкой двигателей, или музыкой, а то просто «сидит в телефоне». И возникает необходимость правильно распределять вре-

мя между своими увлечениями и учебной деятельностью, так чтобы не было академических задолженностей.

К тому же согласно ФГОС общего среднего образования теперь каждый ученик должен заниматься проектной деятельностью. Сама проектная работа сопровождается множеством проблемных ситуаций, начиная от формулирования темы и заканчивая публичной защитой.

Общение со сверстниками по-прежнему остается значимым, и может влиять на личность, как в позитивном, так и в негативном плане. Все вышесказанное обусловливает множество проблемных ситуаций, с которыми сталкивается старший подросток в школе. В школьных проблемных ситуациях отражаются трудности в учении, трудности во внеучебной школьной деятельности, сложности во внедеятельностном школьном общении.

Подростку в силу недостаточного социального опыта непросто найти самостоятельно выход из проблемной ситуации, предвидеть возможные последствия своих решений. Ему нужен опытный взрослый, педагог, способный оказать педагогическую поддержку [2].

Видят ли, не видят учителя эти ситуации, как они распознают их, какие средства используют при работе с ними – вот только ряд вопросов, требующих исследовательского анализа.

В нашей статье приводятся некоторые результаты такого анализа.

Метод исследования – анкетный опрос.

Опрошен 101 педагог, участвовавший в курсах повышения квалификации в Ульяновском институте повышения квалификации и переподготовки работников образования, работающий в 7–9 классах разных школ Ульяновской области.

Представим основные вопросы и результаты анкетирования.

Первый вопрос был направлен на выявление способов получения информации педагогами о школьных проблемных ситуациях старших подростков. Он ставился следующим образом: «Каким способом вы узнаете о школьных проблемах старшего подростка?»

Педагогам было предложено оценить частоту использования таких способов получения информации о проблемах школьника: «Наблюдая за ним», «Школьник сам сообщает о своей проблеме», «Узнаю от других коллег», «Узнаю от родителей», «Используя психологическую диагностику».

Ответы на данный вопрос показали, что чаще всего учителя получают информацию о проблемах школьника из повседневных наблюдений,

на втором месте – информация от коллег, на третьем месте информация от самого школьника. Реже – от родителей. И совсем редко используется психологическая диагностика.

Второй вопрос был направлен на изучение способов понимания педагогами сущности проблемной ситуации. «Каким образом вы разбираетесь в природе школьных проблемных ситуаций старших подростков?»

Предлагались следующие варианты ответов: «На основе наблюдений за школьником делаю выводы», «Школьник сам говорит о причинах проблемных ситуаций», «Беседуя с коллегами», «Беседуя с классом», «Беседуя с родителями».

Также в бланк был включён и особенный вариант ответа, связанный с одной из наших гипотез: «На основе наблюдений (или бесед) представляю мысленно образ («картинку»)». Этот вариант ответа связан с тем, что педагог, работая с проблемами школьников идёт не всегда по рациональному плану, схеме действий, но и на основе образа. Ответ «часто» на данном варианте выбрала почти половина респондентов.

При ответе на данный вопрос у педагогов была возможность называть и свои варианты. Назывались такие варианты, как «использую результаты психолого-педагогической диагностики», «изучаю соответствующую литературу», «привлекаю психолога», «посещаю курсы и семинары».

Результаты ответов на данный вопрос показали, что педагоги чаще всего анализируют природу проблемной ситуации на основе наблюдений за школьником. Затем следуют информация от класса и от коллег. Немного меньше педагогов пытаются понять природу проблемной ситуации на основе мысленного ее образа. Дальше следует беседа с родителями и на последнем месте информация о причинах проблемных ситуаций от самого старшего подростка.

Следующий вопрос анкеты был обращён к средствам решения педагогами школьных проблемных ситуаций. Его формулировка такова: «Какие средства вы используете для помощи в решении школьной проблемы старшего подростка?»

Самым распространенным средством, применяемым педагогом для помощи в решении школьной проблемы старшего подростка является (с большим отрывом) метод беседы.

На втором месте подключении к разрешению ситуации родителей, далее – специальная организация урочной или внеурочной деятельность

Близкая частота у ответа «планирование деятельности вместе со школьником». На последних местах (в порядке убывания) «подключение других педагогов», «образное представление действий школьника» и «подключение других школьников».

Отметим, что за первым ответом «беседа» могут стоять различные коммуникативные действия педагога, что требует отдельного анализа.

В заключении анкеты был поставлен вопрос о степени самостоятельности старшего подростка (по мнению педагогов) при разрешении школьных проблем.

Из ответов на него делаем вывод, что в 45 % случаях роль педагога в решении проблемы школьника довольно значительная и определяющая, в остальных случаях ребенок проявляет большую степень самостоятельности.

Поскольку не все проблемные ситуации можно обнаружить и понять их природу с помощью наблюдений и решить с помощью беседы то, нам кажется, что следует дополнить данные методы другими, возможно, совместным с педагогом планированием школьником его деятельности. Также, по нашему мнению, будет целесообразно педагогу образно представлять себе свои действия в проблемной для школьника ситуации и действия подростка, решающего свою проблему [1].

Даже если из всего спектра проблемных ситуаций подростка выделить только школьные, то для них непросто найти рецепт, шаблонную схему, по которой можно решить любые школьные проблемные ситуации. Но попробуем все же выделить основные этапы педагогической поддержки самостоятельности школьников в решении их школьных проблем.

1) *Обнаружение педагогом факта наличия школьной проблемной ситуации.* Наблюдая за ребенком, педагог узнает о проблеме или школьник сам обращается к педагогу, возможно, кто-то из коллег сообщил сведения, родители пришли на консультацию или с помощью диагностик. Иногда сведения приходят из разных источников и создается собирательный образ проблемы. На данном этапе происходит максимальный сбор сведений. При этом результативность усилится, если данный этап дополнить образом проблемы у ученика и педагога.

2) *Анализ данной ситуации*. На этом этапе целесообразно провести анализ ситуации исходя из позиций разных участников образовательного процесса (в том числе самих подростков). Подростки не всегда ясно выражают свои мысли, поэтому стоит, анализируя ситуацию, представлять

ее образ. Необходимым условием этого является осознание подростком ситуации как проблемной, иначе мы получим односторонние действия, которые будут неэффективны. Например, родители записывают своего ребенка на курсы, чтобы подтянуть его по предмету, а ученик не считает нужным улучшать качество своих знаний. В данном случае положительного результата может и не быть. В завершении этапа педагог выстраивает структуру ситуации и образ педагогической проблемы, определяет свои действия. Происходит совместный анализ ситуации, выясняются причины ее возникновения, формулируется цель, а также определяются возможные препятствия.

3*) Совместное планирование действий старшего подростка*. Школьник после формулирования цели старается планировать свои действия, предлагая свой план и представляя свои возможные действия. Педагог различными приёмами участвует в этом планировании: от предложения для обсуждения своих вариантов до чисто эмоциональной поддержки плана школьника.

Важно, чтобы педагог и подросток достигли близкого понимания ситуации, чтобы образное представление возможных действий более-менее совпали.

4) На следующем этапе старший подросток действует в значительной степени самостоятельно, при необходимости обращаясь за помощью к педагогу, иногда возвращаясь к плану, переделывая его, уточняя.

5) На заключительном этапе подросток сравнивает свой результат с образом конечной цели, поставленной на втором этапе. Происходит оценка результатов своей деятельности, полезным будет обсуждение результатов с педагогом.

В заключении статьи выскажем итоговую «мораль»: педагогическая поддержка может быть эффективной, если педагог достаточно успешно владеет широким спектром способов активизации самостоятельности старшего подростка при разрешении школьных проблемных ситуаций, включая работу с образами этих ситуаций.

Библиографический список:

1. Андреева Е.В. О работе педагогов со школьными проблемами старших подростков (фрагмент исследования) // Портал доверия: сборник научных трудов / под ред. С.Д. Полякова, А.П. Мальцевой, Л.П. Шустовой. Ульяновск: УлГПУ, 2016. С. 22–26.

2. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Е.А. Александрова и др.; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой; [науч. редактор Н.Б. Крылова]. М.: Академия, 2006.

3. Поляков С.Д. Психопедагогика школы. Научно-популярная монография с элементами научной фантастики. Ульяновск: УлГПУ, 2011.

Раздел II. Проблемы самоорганизации в теории и практике образования

САМООРГАНИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ. ПОПЫТКА ПОСТРОЕНИЯ ОНТОЛОГИИ

УДК 37.0+13

М.А. Гусаковский

Аннотация. Предпринята попытка построения философской онтологии образования, понимаемой как самоорганизация индивида. Образование в данной трактовке предстает как процесс длительной трансформации ряда жизненных самоидентификаций и поддержки этих актов педагогом. В основу данной онтологии положены две идеи, развиваемые в традициях современной экзистенциально-феноменологической философии – идея «самости» (М. Хайдеггер) и идея «заботы о себе» (М. Фуко). Показана рецепция этих идей в современной теории – «феноменологической» педагогике (М.Я. Лангефельд (M.J. Langeveld) и педагогике «педподдержки» (О.С. Газман).

Ключевые слова: самость, забота о себе, феноменологическая педагогика, педподдержка, жизненная самоидентификация.

SELF-ORGANIZATION IN EDUCATION. ATTEMPT TO BUILD ONTOLOGY

*Abstract.*There has been made an attempt to build a philosophical ontology of education, understood as the self-organization of an individual. In this interpretation education appears as a process of the long-term transformation of a number of vital identities as well as support of such acts by the teacher. This ontology is based on two majour ideas being developed in the traditions of modern existential-phenomenological philosophy – the idea of «self» (M. Heidegger) and the idea of «caring for oneself» (M. Foucault). The reception of these ideas in the modern theory – «phenomenological» pedagogy (M.J. Langeveld) and the pedagogy of «pedagogical support» (O.S. Gazman) is shown.

Keywords: selfhood, self-care, phenomenological pedagogy, pedagogical support, life self-identification.

Феномены самоорганизации проявляют себя во все большем числе социальных и культурных сред, например, сетевое мышление – феномен самоорганизации. Последние обнаруживают себя и в образова-

нии. Все чаще процессы образования начинают трактоваться как синергетические. За этим стоит не только смена словаря, за этим проступает новая педагогическая реальность. Педагогика восприняла идеи синергетики дружественно, появилась даже особая область педагогических исследований, которая получила название «педагогическая синергетика» [15, с. 3–16; 16].

Последнюю интерпретируют как «область педагогического знания, которая основывается на законах и закономерностях синергетики – законах и закономерностях педагогических, т.е. образовательно-воспитательных систем» [1, с.446–447].

Именно ориентация на принципы синергетики, осознанно или неосознанно вызвала к жизни в педагогике повышенное внимание к процессам самоорганизации в образовании, последние начали восприниматься и описываться с приставкой «само -» – самоопределение, А.Н. Тубельский: «школа самоопределения личности», О.С. Газман: «самоопределение, самоорганизация и самореабилитация», на необходимость актуализации педагогического внимания к данной проблематике обратила внимание и Л.И. Новикова («самоорганизация образовательных систем»). Между тем, как представляется нам, основные идеи синергетики недостаточно полно адаптированы к педагогике. Подчас их применение носит механический, формальный характер. Как полагаем мы, представлениям об образовательных процессах как самоорганизующихся недостает специально разработанных, адаптированных педагогически, теоретических оснований. В качестве таковых может выступить специальная региональная онтология синергетики образовательного процесса. На этом вопросе мы и намерены далее остановиться. В центре нашего внимания – процесс самоорганизации индивидуума в образовательном процессе.

В процессе исследования мы обнаружили, что на разработку данной темы в общей форме, по-своему в своих областях знания. обратили внимание философия и психология. Именно концепции, представленные в рамках указанных дисциплин, позволяют, по-нашему убеждению, по - новому поставить вопрос разработки особой региональной философской онтологии, онтологии самоорганизации ребенка и педагога в образовательном процессе. Указанная онтология позволяет описывать процессы жизненного самоопределения и самоорганизации образовательного индивидуума более точно. В центр должна быть положена

стратегия поведения учителя в становлении самоорганизации ребенка в процессе образовании, Две идеи из арсенала современной философии и психологии наиболее близко касаются процессов, затронутых в педагогике синергетики, педагогике самоопределения. Это идея «самости», разработанная М. Хайдеггером и идея «заботы о себе», представленная в разработках М. Фуко. Именно указанные идеи предлагается положить в основу разработки названной педагогической концепции. Остановимся на этих идеях подробнее.

Прежде всего отметим, что человек в современных социокультурных исследованиях стал рассматриваться как конкретная психологическая, социальная, гендерная, этнокультурная языковая / коммуникативная личность. Его социокультурная деятельность рассматривается как один из способов адаптации человека к среде, где он функционирует, и его внимание в процессе приобретения знаний направлено не только на познания мира, но и на самого человека, на процессы его самоконструирования [18].

В связи с этим в результате анализа процессов образования потребовалась информация, учитывающая в максимальной степени феномен жизни человека – с его психическими, социальными, этнокультурными характеристиками, что привело к интенсивному взаимодействию соответствующих гуманитарных дисциплин. Человек в социокультурных исследованиях предстает не как средний (правильный) носитель культурных норм, но как конкретная психологическая, социальная, гендерная, этнокультурная, языковая личность. В результате процессы образования все чаще начинают описываться не только как когнитивные или психологические затруднения в познании, но как экзистенциальные затруднения – «по жизни». Решающим среди современных мотивов и затруднений образования выступает соображение «зачем это мне нужно?».

Как гласит словарь, самость – одно из ключевых понятий философской антропологии. «Под самостью понимается способность человека выйти из-под власти внешних причин и создать воспроизводящийся порядок жизни, детерминируемый изнутри» [42]. Мы бы добавили в данное определение одну поправку – это не одноразовая способность человека, а многократно повторяющаяся, становящаяся, «способность человека выходить из-под власти внешних причин» и далее по тексту.

Как писал И.С. Кон, «проблема самости – это один из аспектов вопроса о сущности человека, охватывающий вопросы его родовой специ-

фики, онтологического тождества, феномена самосознания и границ индивидуальной активности» (цит. по О.И. Жуковой [14, с. 15]). Исходный постулат онтологии, которую мы предлагаем обозначить как «онтология самости», гласит: изначально психика не является строго организованной системой, она имеет свойства среды, а затем в процессе развития она обретает черты системы, самоорганизация – ее основное свойство.

Категория самости в психологии.

Термин «самость» ввел в научный оборот К.Г. Юнг. – знаменитый швейцарский психолог.

Традиция связывает понятие самости в психологии с такими понятиями как «Я», «личностная идентичность», «субъективность» и др.

Одним из наиболее важных вкладов Юнга в западную историю субъекта, как полагает Пол Кюглер, исследователь творчества Юнга, было его осознание того, что в рамках личности имеет место не один, но два субъекта, что в те годы (1920-е) представлялось радикальной новой идеей. Юнг считал эго сознательным субъектом и артикулировал свою мысль о второй, более первичной психологической структуре, которая бы включала в себя сознательное и бессознательное измерения психики. Этого высшего другого субъекта Юнг назвал самостью. «Самость была концептуализирована как инстанция, находящаяся в рамках психики и превосходящая эго, направляющая личность к взрослению и завершенности. Стремясь к репрезентации целостности психики, самость функционирует как саморегулирующееся образование, внутренняя система самопомощи. И хотя Юнг рассматривал самость ответственной за психическую целостность, создание личных ценностей, самоутверждение и индивидуацию, он … также признавал, что концепция самости является теоретическим домыслом» [27]. С момента своего возникновения с термином «самость» связывают значение упорядочивающего принципа всей личности, обеспечивающего сохранность личности, неизменность во времени, посредничество между сферами сознания и бессознательного, поддержания целостности личности в процессе жизненных изменений.

Самость по Юнгу есть архетип коллективного бессознательного. Понятие «самость» у Юнга связывается с понятием «эйдос» у Аристотеля. Как пишет в своем исследовании О.Н. Ефремова: «Было бы ошибкой понимать эйдос как априори уготованную человеку сущность. Эйдос не есть сущность этого конкретного человека, а представляет собой предел

становления, актуализации человеческой потенции, полноту и завершенность его воплощения. Диалектика акта и потенции свидетельствует в пользу того, что человеку лишь предстоит движение к цели, эйдосу, как становление (индивидуация)» [12].

Аристотель говорит, что, обучаясь чему-либо, человек уже имеет образ того умения, которому учится и уже имеет представление о предмете своего вопроса: «конечно, тот, кто учится еще не обладает им (знанием), однако, что-то из того, что становится, уже стало, и что-то из того, что вообще приводится в движение, уже приведено в движение; потому и тот, кто учится, должен, пожалуй, владеть чем-то из знания» [12, с. 245]. Более того, человек не замыслил бы ни один вид деятельности, не имея представления о том, чем она должна завершиться, т. е. не имея априори образа бытия в том или ином его аспекте, не возможен ни один осмысленный акт. Таким образом, самость предполагает наличие изначальной цели. Индивид изначально обладает энтелехией (образом желаемого будущего). Это кладет начало самости.

Существует мнение, что понятие самости связано с восприятием человеком себя, своего тела, а также поддержанием уникальной целостности личностной жизни. (Ср. феномен «жизненного мира», Э. Гуссерль).

Понятие самости Юнг связывал также с понятием индивидуации, определенным процессом личностной, психической самоорганизации, необходимо осуществляемой индивидом по собственной воле в процессе взросления.

«Пройти путь индивидуации – значит стать неразделенным индивидуумом, и поскольку индивидуальность охватывает нашу сокровенную, самую глубокую, ни с чем не сопоставимую уникальность, индивидуация также подразумевает становление собственной самости, приход к самому себе. Мы можем, таким образом, перевести слово «индивидуация» как «становление личности» или самореализация» [2, с. 553–554]. Самость может проявляться в первую очередь в снах, как небольшой, незначительный образ. Самость у большинства людей неразвита, и они не знают о ней [43]. Следуя Юнгу, Эрих Фромм трактует концепт, «…мы можем верить в себя – не в постоянство собственных мыслей, а в наши основные жизненные ориентиры, в неизменность структуры нашего характера. Подобная вера обусловлена переживанием самости, нашей способностью с полным основанием сказать «Я», чувством самотождественности» (см. подробнее [32]). Итак, согласно Юнгу и его последова-

телям, рассмотрение человека как самости позволяет осмысливать его в качестве некоторой имманентной идентичности (единичности), которая сохраняет себя при различного рода изменениях, поддерживая, самонастраивая, воспроизводя собственную структуру.

Эта структура имеет в себе игру сознательного и бессознательного, ее активность определяется на основе трех признаков-процессов: несовпадения с собой; воздействия на себя; самоактуализации.

Категория самости в философии.

Как указывает современная исследовательница проблемы О.И. Жукова: «Философия не столь часто обращалась к данному понятию, зачастую подменяя его «идентичностью», «я», «личностью». Но именно понимание человека как самости раскрывает фундаментальную способность человека к самосозиданию, обеспечивая ему возможность интегрированного, целостного, смыслонаполненного существования» [13].

Что же понимает философия под термином «самость»?

Понятие мы находим уже в трудах классика немецкой философии Г.-В.-Ф. Гегеля, известно, что он, не отрицая «человеческой природы» или «природной самости», считал, что в наиболее своих существенных чертах самость не детерминирована и поэтому свободна формировать свою собственную природу. Таким образом, самость человека не является данностью на все времена, а меняется от истории к истории и от культуры к культуре [14].

В точки зрения французского философа П. Рикера, рассмотрение самости связывается с двумя значениями идентичности: идентичность как тождественность (лат.: *idem* – то же самое) и идентичность как самость (лат.: *ipse* – сам). В первом случае, речь идет об онтологически неизменной субстанции, некой генетической составляющей человека, которую не затрагивает время. Во втором случае, в понимании идентичности как самости, речь идет не об идентичности в смысле неизменности, а о непрерывности, т. е. тождестве себе при изменениях, происходящих с тем, что не меняется [14, с. 80].

Согласно Фуко, самость не одно и то же, что субъект, она не дана в качестве устойчивой самотождественности, но в каждый конкретный момент она представляет собой особый способ бытия, особое отношение к себе, которое конституировано как ответ на данную практическую

ситуацию и, в то же время, исторически обусловлено всеми существовавшими практиками власти: этическими, политическими и институциональными [14, с. 80].

Онтология самости М. Хайдеггера.

Идея «самости» (Selbst) занимала знаменитого немецкого философа М.Хайдеггера с самого начала его творчества. Однако в актуальных публикациях эта концепция в русскоязычной литературе систематического изложения не получила (Исключение составляет указанная диссертация О.И.Жуковой), проведем ее первичную реконструкцию сами. Мы обнаруживаем философскую аналитику данной категории в таких основополагающих работах мыслителя как «Пролегомены к истории понятия времени» (1925) [38], «Бытие и время» (1927) [36, с. 317, 445], «Основные проблемы феноменологии» (1927) [37], «Введение в метафизику» (1953) [39].

Хайдеггеру принадлежит открытие, которое можно обозначить как открытие особого модуса бытия. Этот модус бытия состоит прежде всего в существовании «соотнесенном с самим собой до соотнесения себя с миром и до существования в мире» [36, с. 119]. Данный термин коррелирует с центральным термином всей хайдеггеровской философии, категорией «Dasein».

В основе концепции самости лежит представление философа о том, что «отношение к себе» является первичным отношением. Именно эта установка положена в качестве основания современной теории субъективности. Как пишет французский исследователь С. Шовье, под «современной теорией субъективности» можно понимать идею очень общую и разделяемую большим количеством современных философов, а именно идею о том, что мы имеем простое и непосредственное отношение к нам самим, в глубине которого мы можем, уже во вторую очередь, иметь отношение к остальному миру [40, с. 119].

Эта позиция впервые в новейшее время была высказана М. Хайдеггером. Отношение к себе в онтологии Хайдеггера выступает базовым бытийным отношением. С данным отношением непосредственно связана проблема свободы, понимаемая как самодетерминация.

Фуко внес в проблему самости историчность и множественность. Это прежде всего означает, что субъект не является субстанцией. Фуко утверждает: «Это не субстанция, это форма, и такая форма, прежде всего, никогда не является самотождественной. Вы устанавливаете с самим

собой не один и тот же тип отношений, когда вы формируетесь в качестве политического субъекта, который собирается голосовать и произносить речь на собрании, и когда вы стремитесь осуществить ваше желание в половых отношениях. Наверное, между этими различными формами субъекта существуют взаимоотношения и интерференции, но мы имеем дело не с одним и тем же типом субъекта. В каждом случае происходит игра: мы устанавливаем с самим собой различные формы отношений. И меня интересует как раз историческое складывание этих различных форм субъекта в их взаимоотношениях с играми истины» [40, с. 81]. Два момента отличают подход Хайдеггера к методу анализа бытия. «В отношении конкретной реализации метода имеет безусловную значимость момент индивидуальности и самостоятельности, необходимо возникающий в постоянстве бытийных структур, что может быть обусловлено тем фактом, что основной интерес построений Хайдеггера сосредоточен не в области теоретических построений, но в реальном обращении к живому опыту бытия» [17]. Итак, в основу аналитики Хайдеггера положено не отношение к нашим представлениям, а отношение «к живому опыту бытия». Это предполагает рассмотрение в качестве первичных живых актов опыта актов проживания, переживания, возникающих в непосредственном процессе жизни. Отсюда перенос внимания с теоретических построений на область живого опыта, область присутствия. Это и есть акты самости. Непосредственные переживания отражаются не в категориях, а в экзистенциалах.

В отличие от категорий, где отражается мир вещей, в экзистенциалах «сплавляются» воедино чувственные, рациональные и волевые конституанты существования индивидов. «…Мы называем бытийные черты присутствия (человека в бытии [21]) *экзистенциалами*, – пишет Хайдеггер. – Их надо четко отделять от бытийных определений… сущего, которые мы именуем *категориями*» [24, с. 44]. Как интерпретирует современный исследователь, «Экзистенциалы суть априори данные бытийные черты экзистенции, а не выраженные в категориях бытийные характеристики сущего. Хайдеггер рассуждает о «бытии бытующего», а не о «бытии вообще», стремясь посредством феноменологического метода постичь существование человека в условиях его конечности и ситуативности. Главная задача этого метода состоит в том, чтобы проникнуть к «чистому» феномену как непосредственно данной сознанию предметности, существующей до и вне всякого восприятия людей (Э. Гуссерль).

Поэтому феноменология как философская наука есть герменевтика, задачей которой выступает выявление условий и предпосылок онтологического разыскания, разработка проблемы горизонта «жизненного мира» индивида» [36].

В ряду постоянных бытийных структур, согласно Хайдеггеру, выступает самость. Первично мышление, направленное на себя, мышление, направленное на бытие. Бытие в онтологии Хайдеггера полагается как «присутствие».

Исходной формой присутствия, по Хайдеггеру, выступает «несобственность присутствия». Как пишет Борисов, переводчик работы М. Хайдеггера «Пролегомены…»: «Вот бытие (Dasein – М.Г.) всегда существует и собственно, и несобственно. Уточним это положение. Всякий бытийный акт вот-бытия имеет структуру выбора одной из бытийных возможностей, а всякий выбор в конечном счете сводится к выбору между собственностью и несобственностью существования, т.е. всякая бытийная возможность вот-бытия в конечном счете оказывается возможностью быть собственно или несобственно, – именно так возможность обретает экзистенциальное значение, т.е. конституируется в качестве бытийной возможности» [5]. «Несобственность» есть исходная форма нашего присутствия – причем не только в онтическом смысле, то есть в том смысле, что она широко распространена, привычна, но и в смысле онтологическом. Ибо несобственность – точно такой же экзистенциал, как и бытие-в. Мы всегда уже изначально находимся в той самой ситуации, в которой растворяемся, когда действуем. Это было разъяснено на примере «окружающего мира», но, конечно, относится также и к событию (с другими людьми), и к «бытию самости» [4, с.129].

Как мы писали выше, в системе Хайдеггера термин самость напрямую коррелирует с базовым термином аналитики Хайдеггера – «Dasein». Последний есть система отношений – к миру, к другим и к себе. Отношение к себе экзистенциально первично. Оно означает существование «здесь и теперь», и это конкретное актуальное существование. Оно дано нам непосредственно: «все теории, касающиеся сознания, все прежде высказывавшиеся на этот счет мнения необходимо отбросить, чтобы как можно более беспристрастно и непосредственно наблюдать, что в действительности происходит в сознании – в моем сознании, здесь и сейчас» – так интерпретирует основную коллизию философствования Хайдеггера Р. Safranski, автор замечательной биографии немецкого

философа [36, с.266]. В основе актов становления самости – процесс «поиска себя», «возвращения к себе», стояние перед собственным другим. Хайдеггер спрашивает: Когда самость высвобождает себя из безликого «человека вообще» и возвращается к себе самой – к чему она тогда приходит? И отвечает: к пониманию своей смертности и временности, ненадежности всех форм заботы о присутствии, продиктованных цивилизацией, но прежде всего – к осознанию «собственной способности быть», то есть к свободе в смысле спонтанности, инициативы, творчества (интерпретация Сафрански [29, с. 266]). Самость впервые рождается лишь в момент принятия решения. В некотором смысле правильно будет сказать, что ее не «находят», а «изобретают» – в процессе принятия решения. «Миг решимости» возникает из скуки и кладет этой скуке конец [29, с. 271]. Способность быть означает у Хайдеггера «быть целым» и «быть в истине бытия» [29, с. 309].

«Только редко мы действительно схватываем время, которое обладает нами самими в метафизическом смысле, только редко мы действительно становимся хозяевами той власти, которой являемся мы сами, только редко мы действительно существуем свободно» [36, с. 79]. Итак, изначально человек имеет дело с «несобственностью» бытия. Приведение к совпадению сопряжено с вещью, и именно благодаря этому бытию-при-вещи как определенной интенциональности это совпадение, оставаясь нетематическим, испытывается как зримо (durchsichtig) истинное. В этом заключается феноменологический смысл утверждения, что в очевидном восприятии я не изучаю тематически саму истину этого восприятия, но переживаю истину, живу в ней.

Бытие истинным испытывается как особое отношение, отношение между подразумеваемым и созерцаемым, а именно отношение идентичности. Это особое отношение мы называем отношением истины, в нем заключено именно бытие истинным. В таком определении истина рассматривается как коррелят в ее отношении к акту идентификаци. Для Хайдеггера «бытие отношением к себе, как бытие собой, является предпосылкой, предустановлением, для различных возможностей онтического (должного – *М.Г.*) соответствия себе» [17, с. 44].

Указанное «бытие отношением к себе» предполагает самость без «я», что позволяет исследовать досубъектный опыт человека. «Я», «личность», «субъект» начинают рассматриваться как ипостаси, модусы существования. Решающим здесь становится момент временной сингуляр-

ности, которая не может быть схвачена теоретическим логосом. «Я дано самому себе не в теоретическом рассмотрении, не в рефлексии, но в переживании страсти, в претерпевании эмоциональных состояний»[1]. Экзистенция как феномен бытия переживается. Бытие «всегда мое». Dasein – Бытие, которое само определяет отношение к себе. Это отношение определяется у философа как забота, «забота» о («собственном») бытии.

Отношение, в котором для человека все сводится к его собственному бытию, обозначается у Хайдеггера в ходе дальнейшего изложения как «забота» (die «Sorge») и помещается под этим названием в самый центр его разработок в качестве такого понятия, которое охватывает остальные фундаментальные структуры человеческого бытия. При этом под «заботой», что следовало бы подчеркнуть особенным образом во избежание недоразумений, понимается не подверженная тревоге и угнетенности жизненная конституция человека, но характеризуемая исключительно внешним образом формальная фундаментальная структура существования [31].

«Существовать отдельно и быть определенным нечто больше свойственно сущности», Dasein не что, а кто, его свойство быть определенным «некто».

Самость по Хайдеггеру проявляется в открытом выборе себя. Это связано со свободой, открытием новой возможности. Существование ради будущего не обладает онтологическим значением. А вот отношение к себе обладает. А в основе морали и лежит это свободное отношение к собственному бытию.

Человек – не ступень в органической эволюции. Благодаря самости он с самого начала есть то, чем он еще должен стать. Феномен «самость без «Я» позволяет исследовать досубъектный опыт человека.

Экзистенциал – «Забота» – это прежде всего бытийственная характеристика Dasein; именно в состоянии заботы Dasein наиболее полно включено в мир. Человеческое существование – это забота, сущностью которой является «забегание вперед» (sich-vorweg-schon-sein). Как экзистенциал забота априорна, т.е. всегда заранее заложена в любом фактическом отношении. В заботе Dasein становится способным забывать себя

---

[1] «Термин «онтическое» – это дополнение к «онтологическому»: он характеризует сущее, но не его бытие. … Таким образом, онтический план – это план предметного существования, характеризующий порядок сущего. Пример онтического подхода демонстрируют позитивные науки». В отличие от онтического ««экзистенциальное» или «онтологическое» понимание структурно, а не фактично» [30, с. 10].

и выходить за границы собственной самости – к миру, т.е. трансцендировать [3].

Испытывание границ порядков бытия и составляет суть заботы о бытии как присутствии. Фундаментальные положения, воспринятые и феноменологически более глубоко проработанные Хайдеггером были развиты М. Фуко в его концепции «заботы о себе». Мы данную концепцию рассмотрели в других своих работах. И потому отсылаем читателя к данным текстам [6; 10; 11; 34; 35].

Особое внимание к концепту самости проявила и педагогика. Наиболее явно это отразилось в таких направлениях как «феноменологическая педагогика» и «педагогика педподдержки». Речь идет об особых педагогических стратегиях, разрабатывающих отношения с «самостью». Кратко это отношение может быть выражено термином, предложенным Газманом, – «педподдержка».

Педагогика самости

Как пишут российские исследователи Е.Н. Степанов и Л.М. Лузина: «Основными предметами поддержки педагогов являются ***субъектность («самость», самостоятельность***) и ***индивидуальность***, т.е. уникальное сочетание в человеке общих, особенных и единичных черт, отличающее его от других индивидов» [22]. На феноменологическую педагогику как особую практику педподдержки обратила наше внимание С.В. Кривцова. Отметим, что феноменологическая педагогика изначально занималась исследованием переживаний обыденной жизни ребенка. Их актуальность трудно было переоценить, ведь именно в решении обыденных задач развивается самость. Прежде всего речь идет о важнейшей работе М.Я. Лангефельда «Секретное место в жизни ребенка» (1961) [21].

Описания этих переживаний, в которых читатель, даже взрослый, узнает себя, давали материал для понимания поведения и мировоззрения. Поведение и мировоззрение – лишь следствия тех или иных переживаний, почти ежедневно повторяющихся, поэтому оставляющих отчетливый след в развитии самости. Лангефельд часто называл феноменологическую педагогику *«Home-Kitchen-Streetapproach»* (подход «дом-кухня-улица»), подчеркивая, что темой исследований принципиальным образом является повседневность, быт, обыденное бытие, а не какие угодно абстракции. Как ученый, он был заинтересован в практике феноменологии, а не вопросах философского характера об истинности

знания. Остановимся на основных положениях педагогики Лангефельда, приобретающих все большую актуальность в нашей стране [21].

Основное внимание названные исследователи обратили на необходимость конкретных усилий для выстраивания специального отношения «Я» с собой. Сохранение связи ребенка с его субъективным миром – главная ценность феноменологической педагогики Лангефельда [21; 20].

Феноменологическая педагогика.

Первое, что констатирует названное направление – наличие особой автономной сферы заботы педагога, носящей виртуальный характер, но необходимой для осуществления первичной связи одного человека с другим – сферы обозначаемой разными терминами, но имеющими в основе одно значение – сферы «Я», «субъективности», «субъектности», «самости».

Каковы условия, открывающие доступ к персональному? Чего ждет ребенок от этих отношений?

Становление личности – это путь, пролегающий через процессы сравнения себя с другими, оценивания и «показывания» себя другим. В конце его – «бытие собой с чувством внутреннего согласия и с данным себе разрешением быть таким, несмотря на отличия от других» (Лэнгле) [23, с. 75].

Отметим некоторые продуктивные выводы феноменологической педагогики, имеющие решающее значение для педагогики «самости».

Прежде всего каждому человеку нужно, чтобы другие принимали во внимание его границы. Нужно уважение того, что является его решением, его желанием, его целью и намерением; уважение к тому, что составляет его интимность (собственная комната, дневник, личные отношения, взгляды, мотивы и чувства). И это первое условие формирования «Я» (т.е. самости – *М.Г.*).

Второе условие формирования «Я» — справедливая оценка со стороны других того, что является Собственным человека. Обходиться с Собственным справедливо, то есть соразмерно, что оно собой представляет, смотреть на его содержание, признавать его значение и ценность.

И наконец, для полного раскрытия способностей и свободы «Я» человеку необходим опыт признания его безусловной ценности другими.

Чрезвычайную важность при этом имеет обретение ребенком чувства свободы. «Если вообще существует такое явление, как свобода, то где же еще, как не в соотнесении человека с самим собой, она может проявиться» (Лэнгле) [23].

Забота о себе. Педподдержка. Новый педагогический дискурс.

Тему «заботы о себе» в русскоязычной традиции активно исследовали как философы – М.К. Мамардашвили, В.С. Библер, М. Фуко, Ж. Делез и др., так и педагоги – О.С. Газман, А.Н. Тубельский, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и др. Предметом их обсуждения является тема, которую мы неоднократно описывали как аналитику «самости» – «заботы о себе» [19; 25; 28].

Пожалуй, с некоторым напряжением можно говорить о формировании в современном языке педагогики нового дискурса воспитания. Он представлен как в зарубежной, так и в русскоязычной литературе.

Начало этой традиции в России положил известный педагог Олег Семенович Газман. Продолжение можно найти в публикациях его учеников и последователей – Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфина, С.Д. Полякова, автора этих строк и др. [7; 9; 25; 28; 41].

В своей работе «Базовая культура и самоопределение личности» Олег Семенович писал: «Важная и, к сожалению, не востребованная пока сторона культуры личности – отношение человека к себе как социальной и биологической индивидуальности, к жизни как высшей ценности» [8, с. 6].

В результате выделенной области предметом своих исследований он сделал решение специальной педагогической задачи – проблему формирования базовой культуры личности, в основу которой положил формирование культуры жизненного самоопределения. Именно для решения этой задачи он разработал технологию педагогической поддержки.

В основе концепции «педподдержки» положена помощь педагога в решении школьником своих повседневных индивидуальных жизненных задач и затруднений. В качестве средств решения задач в данной стратегии были разработаны виды педагогической активности, акты «педподдержки», при осуществлении ребенком задач «самоопределения», «самореализации», «самореабилитации». Упор был сделан на усилиях педагога по зарождению и развитию указанной сферы, феномена «само», поддержки педагогом усилий ребенка по расширению названной сферы, увеличению его возможностей развития.

Концепция была благоприятно встречена педагогической общественностью. Она получила положительный отзыв в трудах Л.И. Новиковой: «Одной из наиболее важных в наше время является идея о поддержке ребенка в его самопознании, самоактуализации, самостроитель-

стве (О.С. Газман). Исследования в этой области в аспекте заявленной парадигмы … необходимо продолжить» [26, с. 271].

Этим призывом мы и хотели бы закончить наше высказывание.

Библиографический список:

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Казань, 1996.
2. Аристотель. Метафизика. Соч.: в 4-х т. / пер. с древнегреч. М.: Мысль, 1976. Т.1.
3. Больнов О.Ф. Философия экзистенциализма: Философия существования / сост. Ю. А. Сандулов / под ред .А. С. Колесникова, В. П. Сальникова. СПб.: Изд-во: Лань, 1999. Гл 2. Отношение к самому себе [Электронный ресурс] // URL: http://www.philosof.onu.edu.ua/elb/articles/bogataya/bogataya_2.pdf). (дата обращения: 07.04.2019).
4. Борисов Е. Феноменологический метод М. Хайдеггера // Хайдеггер М. Пролегомены к истории понятия времени. Томск: «Водолей», 1998.
5. Бурханов Р.А., Никулина О.В. Концепция экзистенциалов в трактате М. Хайдеггера «Бытие и время» // Манускрипт. Тамбов: «Грамота», 2018. № 5. С. 65–68. // [Электронный ресурс] // URL: http://www.gramota.net/materials/9/2018/5/14.html (дата обращения: 09.04.2019).
6. Бурханов Р.А., Никулина О.В. Концепция экзистенциалов в трактате М. Хайдеггера «Бытие и время» // Манускрипт. Тамбов: «Грамота», 2018. № 5. С. 65–68.
7. Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002.
8. Газман О.С. Базовая культура и самоопределение личности // Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы: сб. науч. тр. / под ред.: О.С. Газмана. М.: Изд-во АПН СССР, 1989. С. 5–11.
9. Газман О.С. Потери и обретения. Воспитание в школе после десяти лет перестройки // Первое сентября. № 119 от 21 ноября 1995.
10. Гусаковский М. А. Современный дискурс воспитания в университете: смена правил игры // Образовательные технологии. 2017. № 2. С. 30–42.
11. Гусаковский М. А. Субъективация как феномен образования // Образовательные технологии. 2008. № 4. С. 16–29.
12. Ефремова О. Н. Самость как энтелехия самоосуществления // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: «Грамота», 2017. № 10 (84): в 2-х ч. Ч. 1. С. 69–71 [Электронный ресурс] // URL: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-292X_2017_10-1_15.pdf (дата обращения: 21.06.2019).
13. Жукова О. И. Самость человека как предмет социально-философского анализа. Кемерово: КемГУ, 2009.

14. Жукова О. И. Самость, ее типология и место в самоопределении человека: автореф. дисс. … д-ра филос. наук. Томск, 2010.

15. Загоруля Т. Б. К вопросу инноваций в образовании: педагогическая синергетика и постсинергетика // Известия Уральского гос. ун-та. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2010. № 3 (78). С. 87–93.

16. Игнатова В. А. Проблемы использования системно-синергетического подхода в педагогике // Образование и наука. 2013. № 10 (109). С. 3–17.

17. Кожарова Т.В. Понятие заботы в творчестве М. Фуко и М. Хайдеггера // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. Сер. 6. 2007. Вып.2. Ч. 1. С. 74–83.

18. Костюшкина Г. М. В поисках системообразующего механизма в языке // Вестник Иркутского гос. лингвист. ун-та. 2012. № 2. С. 128–133.

19. Кривцова С. Воспитание к самости // [Электронный ресурс] // URL: http://psy.1september.ru/articlef.php?ID=200404703 (дата обращения: 29.04.2018).

20. Кривцова С. В. Феноменологическая педагогика // Вестник Моск. Ун-та Сер. 20. Педагогическое образование. 2014. № 4. С. 113 –124.

21. Лангефельд М.Я. Секретное место в жизни ребенка // Академический вестник. № 2. 2014. С. 45–50.

22. Лузина Л.М., Степанов Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М.: ТЦ Сфера, 2003. С. 61–68.

23. Лэнгле А. Person: экзистенциально-аналитическая теория личности. М: «Генезис», 2005.

24. Макакенко Я.А. Обоснование онтологического метода в философии Мартина Хайдеггера: автореф. … канд. филос. наук. Екатеринбург, 2006.

25. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: учеб.-методич. пособие. М.: МИРОС, 2001.

26. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: избранные педагогические труды / под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика / сост. Е.И. Соколова. М.: ПЕР СЭ, 2010.

27. Пол Кюглер. Вторжения в Немыслимое. Отрывок из книги // [Электронный ресурс] // URL: http://dreamwork.org.ua/пол-кюглер-самость-субъект (дата обращения: 20.05.2019).

28. Поляков С.Д. От прошлого к будущему: психолого-педагогические очерки о социокультурном контексте развития отечественной школы. М.: ФИРО, 2016.

29. Сафрански Р. Хайдеггер: германский мастер и его время: пер. с нем. Т.А. Баскаковой при участии Брун-Цехового. 2-е изд. М.: «Молодая гвардия», 2005.

30. Ставцев С.Н. Введение в философию Хайдеггера / Серия: Мир культуры, истории и философии. СПб: Изд-во: Лань, 2000.

31. Субъективность и идентичность / отв. ред. А. В. Михайловский; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом ВШЭ, 2012.

32. Фрейджер Р., Фэйдимен Д., Теории личности и личностный рост. М.: Олма-Пресс, 2004.

33. Фромм Э. Душа человека. М.: АСТ : Транзиткнига, 2004.

34. Фуко М. Возвращение морали; Фуко М. Этика заботы о себе // Интеллектуалы и власть. Статьи и интервью 1970–1984 гг.: пер. с франц. Б. М. Скуратова под общ. ред. В. П. Большакова. М.: Праксис, 2006. Ч. 3.

35. Фуко М. Забота о себе / под ред. К. Б. Мокроусова. Киев; М., 1998.

36. Хайдеггер М. Бытие и время: пер. с нем. В. В. Бибихина. М.: Академический проект, 2010.

37. Хайдеггер М. Основные проблемы феноменологии: пер. с нем. А. Г. Чернякова. СПб.: Высшая религиозно-философская школа, 2001.

38. Хайдеггер М. Пролегомены к истории понятия времени: пер. с нем. Е. В. Борисова. Томск: Водолей, 1997.

39. Хайдеггер, М. Введение в метафизику: пер. с нем. Н. О. Гучинской. СПб.: Высшая религиозно-философская школа, 1997.

40. Шовье С. Субъективность, личность и идея самости // Субъективность и идентичность / отв. ред. А. В. Михайловский; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом ВШЭ, 2012.

41. Шустова И.Ю. Воспитание в детско-взрослой общности: монография. М. Педагогич. об-во России, 2018

42. Энциклопедия – Фонд знаний «Ломоносов» [Электронный ресурс] // URL: http://www.lomonosov-fund.ru/enc/ru/encyclopedia:0127733 (дата обращения: 29.05.2019).

43. Юнг К. Психологические типы. СПб.: Ювента; М.: Прогресс-Универс, 1995.

САМООРГАНИЗАЦИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РЕБЕНКА В ОБРАЗОВАНИИ[1]

УДК 37.0

С.В. Лобынцева, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин

Аннотация. В статье предпринята попытка рассмотреть самоорганизацию с точки зрения педагогической поддержки. Раскрыты мировоззренческие основания теории и практики педагогической поддержки; самоорганизация представлена как условие развития нового опыта субъектности; соотнесены понятия

[1] Статья подготовлена в рамках государственного задания № 073-000-19-00 на 2019 г. ФГБНУ «ИИДСВ РАО» по проекту «Научные основы семейного и социального воспитания детей и молодежи и педагогическое обеспечение развития воспитания и социализации детей в системе образования».

«организация», «соорганизация», «самоорганизация». Взаимодействие педагога с ребенком в действительности самоорганизации раскрыто через договор.

Ключевые слова: событийная общность, педагогическая поддержка, самоорганизация, субъект, договор.

SELF-ORGANIZATION FROM THE POINT OF VIEW OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE CHILD IN EDUCATION

S.V. Lobyntseva, N.N. Mikhailova, S.M. Yusfin

Abstract. The authors consider self-organization from the point of view of pedagogical support. The authors reveal the philisophical foundations of the theory and practice of pedagogical support; self-organization is presented as a condition for the development of a new experience of subjectivity; the concepts of «organization», «co-organization», and «self-organization» are correlated. The interaction of a teacher with a child in self-organization is disclosed through the contract.

Keywords: event community, pedagogical support, self-organization, subject, contract.

Мировоззренческие основания теории и практики педагогической поддержки О.С. Газмана

В конце XX века известный отечественный ученый и «практик» Олег Семенович Газман (1936–1996) выдвинул концепцию педагогической поддержки [1], которая стала одним из главных научно-практических приобретений и жарких дискуссий в новой отечественной педагогической действительности. Идея педагогической поддержки состоит в возможности и необходимости специальной педагогической работы, направленной на развитие способности школьника к осознанию и решению своих жизненных проблем. Для российской педагогики 90-годов это был новый поворот, точно соответствующий вызову времени, когда традиционные ориентиры воспитания переставали *однозначно* соответствовать быстро изменяющейся ситуации в стране, а новые нарождаются в мучительных метаниях от прошлого к малопонятному, но желаемому будущему.

Взрослые (прежде всего – родители и педагоги), привычно занимающие опекающую, патерналистскую позицию по отношению к подрастающему поколению, столкнулись в открытую с настоятельным желанием детей быть наравне со взрослыми, заявляя свое право не просто

иметь отличное от взрослых мнение, а отстаивать его и свободно действовать в соответствии с ним. То, что привычно описывалось в психологии как симптомы «подросткового кризиса», возникающие и постепенно сходящие по мере взросления на нет, очевидно, стали проявляться в более раннем возрасте. И вообще возрастной подростковый кризис все больше стал обретать черты мировоззренческого кризиса поколений, который зафиксирован в исследованиях, проводимых под руководством Мирошкиной М.Р. [7; 13]. Сама констатация наличия мировоззренческого кризиса поколений и как следствие – возможность ценностно-смыслового разрыва, ведет к серьезнейшей угрозе, прежде всего в морально-нравственной сфере, захватывающей как все общество в целом, так и отдельного ее индивида. Исторический и современный опыт такого разрыва показывает, что морально-нравственные отношения, в основе которых лежит гуманизм, основательно пошатнулись, если судить о современной практике общения и взаимодействия между людьми, где ярко и отчетливо наличествуют борьба людей, а не мнений и т.п. Революции, войны, включая самую предельно страшную из них – гражданскую войну, как бы возвращают человечество и человека к ранним стадиям его развития, характеризующихся непримиримой борьбой друг с другом за средства выживания (экономические войны) или конкуренции за истинность и превосходство духовной власти (религиозные войны). Сегодня – это уже не страницы книг и учебников, это реальность, с которой столкнулось современное молодое поколение людей, и здесь нет градации по возрасту. Уходит поколение людей, испытавших на практике резкую смену норм, во время Октябрьской революции и Великой Отечественной войны, а вместе с ними ослабевает жизненный опыт бытия в ситуации хаоса неизвестности и неопределенности. Известно, что выбор цели и способов самоопределения и самоорганизации в этих условиях – экзистенциональный выбор, в котором априори нет и не может быть удобного и комфортного для человека решения, ибо, выбирая одно, человек непременно теряет что-то очень важное и ценное для себя.

Хаос, захватывающий некогда незыблемую территорию устоявшихся порядков на макроуровне, неизбежно начинает приводить и к кардинальным, ценностным отношениям людей на микроуровне. Это особо остро начинают воспринимать те, чья профессия неразрывно связана со служением во блага человечества и человека, первыми среди них – врачи, педагоги, психологи. Ибо начинают трансформироваться в части

общественного сознания основы служения, переходя от ценностей высокого гуманизма, к реальности бытового прагматизма. Таким образом, как бы незаметно сфера образования переходит в разряд бытовых услуг, теряя ведущую роль в социокультурном контексте.

Констатация данных тенденций нужна нам отнюдь не для того, чтобы ностальгировать о прошлом. Мы отчетливо понимаем, что выйти из прошлого и попасть в желаемое будущее можно только пройдя процесс самоорганизации в настоящем. Это обуславливает внимательное отношение к реальности со-бытия всех участников образовательных процессов. Реальная практика со-бытия проверяет сегодня взрослых, прежде всего педагогов и родителей, на устойчивость по отношению к резким изменениям. К критериям этой устойчивости, прежде всего, относится способность не поддаваться ни паническим атакам, ни заражать страхом, унынием, пессимизмом окружающих людей, прежде всего – детей. И второе – способность признать, что находясь в неизвестности и неопределенности, можно и нужно в первую очередь переформатировать сознание и деятельность с привычных форм непосредственного участия в гуще событий, на мыследеятельность, в основе которой – задачи исследования и познания неизвестности. Такой подход характерен для деятельности по самоопределению.

Именно способность к самоопределению – есть первый шаг выхода из неопределенности, которая является стрессогенным фактором, мучительно сказывающимся на эмоциях, сознании и действии человека. Однако, самоопределение в ситуации неизвестности носит характер поисково-познавательной деятельности с попыткой формализовать получаемые знания в каком-то порядке, но не спешить следовать ему, делать и его предметом критического анализа. Так мыследеятельность соединяется с практикой жизни, позволяя человеку искать и осознавать для себя новые ориентиры.

Только в осознанном стремлении обрести данные способности, педагог сможет помочь ребенку двигаться в том же векторе самоорганизации, учась себе и ему оказывать необходимую поддержку на этом сложном пути[1].

---

[1] В Благотворительном Фонде «Большая Перемена» авторы статьи организовали исследовательскую группу педагогов и специалистов, работающих с детьми-сиротами. Работа с педагогами ведется на основаниях и по технологии тактик педагогической поддержки, аналогичных в работе с детьми. В содержание работы, помимо всех иных дей-

Рассматривая вопрос о возможных связях и отношениях между самоорганизацией и педагогической поддержкой, мы бегло, но идеологически структурировано, пытаемся обозначить те точки, которые дают представления о характере взаимообусловленности этих связей и отношений. С этой целью мы обратимся к концепции педагогической поддержки и гражданской позиции Олега Семеновича Газмана, обнаруживая между ними безусловную взаимообусловленность жизнедеятельности человека, ученого, педагога-практика, живущего и действующего в эпоху перемен, проявляющего заботу и ответственность перед детьми. Покажем это в ряде положений, раскрывающих мировоззренческие ориентиры автора педагогической поддержки.

- Свобода, наравне с Жизнью, является главными ценностями Человека. «В центре повышенного внимания О.С. Газмана, – утверждает М.А. Гусаковский, анализирующий педагогическую поддержку с позиции философа, всегда находился новый опыт свободы. В основе подобного опыта – самостоятельное, ответственное действие педагога и ребенка, имеющих право «выхода за пределы», в том числе за пределы «самих себя», это является адекватным ответом на вызов самоорганизации» [2].

Ответственное поведение педагога в ситуации неизвестности и неопределенности, характерное для синергии хаоса, побуждает взрослого человека быть честным перед самим собой и перед воспитанниками в признании того, что пока нет *точно* выверенного и безопасного выхода из множества тупиковых ситуаций, из которых соткана их реальная действительность. Но при этом жизненный оптимизм педагога состоит в понимании, что выход из хаоса предполагает необходимость, находясь объективно внутри его, найти в себе силы встать в отношение к нему. Это значит осознать необходимость самоорганизовывать свои эмоции, разум и отнестись к хаосу как объекту познания. Через это, совместно с воспитанниками, педагог соорганизует вектор возможных, вариатив-

---

ствий, включается рефлексия и анализ ситуаций, приводящих педагога в эмоционально-деятельностный тупик, как ответ на столкновение его с неизвестными или непривычными для него ситуациями. Так целенаправленно ведется поддержка педагогов по адаптации к кризисным ситуациям, не за счет притупления их эмоциональных реакций, а за счет нахождения каждого из них своего способа преодоления собственной беспомощности перед кризисом. Это замечание важно для понимания того, что есть суть педагогической поддержки как условия развития свободоспособности, в данном случае – взрослых людей, оказывающихся вместе с детьми в переживаниях объективно-субъективного кризиса, требующего от них готовности и умения к самоорганизации.

ных, веерных поисков ориентиров преодоления Страха и Неверия к самообретению новых для себя смыслов и целей, оставляя неизменным лишь ценности Жизни и Свободы. Такая позиция исключает развитие у педагога и ребенка позиции «жертвы обстоятельств» и ориентирует их мировоззрение на позицию субъекта жизнедеятельности.

- Педагог, находясь вместе с детьми, в ситуации неизвестности и неопределенности осознанно отказывает себе вправе быть для них лидером (еще хуже – вождем, использующим власть педагогических требований), вольно или невольно ставя детей в зависимости от себя и собственного авторитета. В данной ситуации важно исследовать, понять, развивать имеющиеся способности взрослого и детей к самоорганизации. Это актуализирует самопознание детей и взрослого самих себя как людей, способных решать творческую задачу с множеством неизвестных. Это усиливает и проблематизирует субъектный опыт всех участников, который лежит не только в уже познанных и освоенных ими в привычных ситуациях знаний, умений и переживаний, но и внимания и поддерживающего любопытства к еще неоформленной активности. В этом процессе открывается как в самом человеке, так и в видении им других людей Другое, Незнакомое, возможно, – Чужое, к которому и с которым еще предстоит «здесь и сейчас» выстраивать новые отношения, необходимые для процесса самоорганизации.
- Сама точка зрения О.С. Газмана как педагога со временем претерпевала ряд позиционных изменений от требований к взрослому проявлять Заботу о ребенке и подрастающем поколении, к Поддержке процессов, связанных с развитием Индивидуальности, позволяющей взрослеющему человеку в условиях педагогической Заботы безопасно осваивать новые границы собственной свободы, в период взросления [1].

Такая постепенная смена позиций ребенка **от** «опекаемого» и «окруженного заботой» с минимальными способностями проявления самостоятельности **– к** проявляющему желание и пробующему на практике быть самостоятельным и получающим адекватную, развивающую поддержку этому стремлению **– к** партнерскому сотрудничеству со взрослым, направленную на заботу и поддержку друг друга, и тем, кто в этом нуждается, является адекватным условием развития свободоспособности, т.е. ответственной независимости.

Не отвергая Заботу как обязательства педагога, более сильного и опытного во всех смыслах этого слова взрослого человека, О.С. Газман, тем не менее, выбирал Поддержку, тем самым обозначая вектор педаго-

гического сопровождения процесса взросления ребенка, где происходит развитие его субъектно-личностных сил в относительно безопасной тренировке их в реальных жизненных обстоятельствах.

Поддержка не исключает Заботу. В этом контексте Забота трансформируется в умелую, ненавязчивую *педагогическую страховку.* Она проявляется в целенаправленном наблюдении, исследовании педагогом проявлений субъектных начал ребенка, действующего самостоятельно, на основании того, как *сам* он полагает и как он *сам* действует без вмешательства и подсказок взрослого.

Этап трансформации Заботы в Страховку чрезвычайно важен для педагога, поскольку будет представлять для него определенный переход от недоверия к силам ребенка и его способности проявлять субъектные качества, к предоставлению себе и ему свободы от опеки и подчинения. Поддерживая интенции развития у ребенка способности и *его* стремления к самостоятельности, свободе и ответственности в зоне *его* актуального развития, педагог сосредоточивается на возможности узнавать ребенка «таким, каков он есть», здесь и сейчас проявляющим в разнообразных жизненных ситуациях себя как субъекта. Такой подход не характерен для педагогической позиции, устремленной заботой о будущем ребенка, как бы игнорируя тот факт, что будущее – это не иллюзия, а складывающееся в целое частички настоящего.

Педагогическая поддержка помогает ребенку и педагогу удерживаться в точке настоящего, понимая его связь с прошлым и будущим, обретая возможность становиться к ним в управляющие отношения, чтобы не стать заложниками ни того, что прожито, ни того, что доподлинно не известно в будущем. Быть субъектом жизнедеятельности – значит уметь жить в отношениях со Временем и с самим собой, каждодневно проживая, действуя и созидая Нечто в этих рамках.

Находиться рядом, становиться свидетелем самоиспытания ребенком своих свободовозможностей – сложная, тонкая, на грани риска, деятельность педагога. Чтобы быть допущенным ребенком в границы самоиспытания, педагог должен быть человеком, которому ребенок Доверяет. Их отношения, трансформирующиеся от Заботы-опеки к Поддержке-страховке со временем должны развиваться через освоение ими договорных отношений (ниже на этом остановимся подробнее).

Педагогическая страховка реально выглядит как отсутствие открытой вовне активности педагога. Ее можно сравнить с деятельностью

страхующего человека, который внимательно наблюдает за действиями артиста под куполом цирка. Страховка становится очевидной всем только в случаях крайней необходимости. Так и с ребенком. Если конкретная ситуация представляет *реальную* угрозу здоровью (физическому и психическому), педагог обязан вмешаться обязан вмешаться в процесс самоиспытания ребенка.

В иных случаях поддержка – это диалог с освоением договорных отношений, где переговоры занимают важное значение, поскольку дают возможность ребенку и взрослому поговорить друг с другом о собственных интересах и возможностях соорганизоваться для их реализации. При этом стороны договариваются и обозначают границы допустимого, об условиях взятия на себя открытых обязательств за выполнения того, о чем договорились. Развитие доверия в совокупности с освоением договорных отношений между педагогом и ребенком позволяют им безопасно для обоих выходить за границы привычных отношений в рамках *опекающей Заботы к новым, для обеих сторон сложным доверительно-ответственным взаимоотношениям в рамках необходимой, но не превышающей возможности самого ребенка, педагогической страховки.*

- Для того, чтобы благие умозрения и желания педагога-гуманиста не оставались лишь предметом его размышлений, педагог не оставляет воспитанника один на один с вызовами самоорганизации, на которые он сам адекватно ответить пока не в силах. Педагог, находясь в самой гуще событий неизвестности и неопределенности вместе с детьми, также испытывает на себе сложность жизненных коллизий и отношений к ним. При этом его должно отличать от ребенка зрелое отношение к обстоятельствам, в том числе и понимание объективности происходящего. Как минимум, он должен осознавать, что в период актуализации неизвестности, от человека требуются не только знания и умения самоопределения в подобной жизненной ситуации, но и то, что на данный момент это объективно требует экзистенционального выбора.

Понимая, что такой выбор глубоко затрагивает личностные основания и может тяжело переживаться, необходимо целенаправленно учиться самому и учить ребенка умениям самореабилитации. В процессе освоения деятельности по самореабилитации снижаются разрушительные для нервной системы реакции на неизвестность и неопределенность, вызывающие повышенную тревогу и страх. Изменяется взгляд на значение ошибок как возможности и продуктивном условии безопасно для

самооценки учиться на собственном опыте. В этом процесс осваиваются навыки самоанализа и саморегуляции. Главное, что обретается в этом процессе – это уверенность в том, что дорогу от неизвестного к известному, от неопределенного – к определенному «осилит идущий».

Организация – Соорганизация – Самоорганизация: условия развития нового опыта свободы субъектности

Обычно, когда в контексте употребляются понятия, обозначенные разными словами, но при этом восходящие к единому смысловому корню, нужна особая работа по выделению того, что есть отличного в смыслах каждого из этих слов. Такая работа необходима особенно в тех ситуациях, когда имеются довольно обширные смысловые, понятийные напластования, порожденные уже вторичными толкованиями смыслового контекста. В рамках нашей работы нас интересует понимание и разграничение толкований слов «организация», «соорганизация» и «самоорганизация», каждое из которых является самодостаточной смысловой точкой в понимании феноменов, ими обозначаемых.

Если выделить сущностную составляющую слова «организация», то все словари указывают на то, что «организация», прежде всего, по смыслу связана с работает по установленному порядку. В контексте самоорганизации нас интересует первое смысловое значение, поскольку в нем предполагается установление того, что требуется, но чего еще нет. Поэтому возникновение или установление порядка является сутью перехода хаоса, благодаря самоорганизации, в некое структурированное, управляемое (или самоуправляемое) единство. Оно происходит, благодаря установившимися связями и отношениями между более или менее автономными частями. Они, благодаря целенаправленным или спонтанным действиям, обретают внутреннюю упорядоченность, образуя некую целостность, структуру. В создании из хаоса структурированной организации заключена *самоценность* и самодостаточность феномена, о котором идет речь.

Поскольку ясно главное – смысл организации = *порядок. Порядок замысливался, порядок создавался, порядок в результате получился.*

Обратим внимание, что как только слово «организация» обретает приставку «со-», сразу же возникает дополнительный смысл. Если ранее вопрос «Как и с помощью кого был создан порядок?» был второстепенным, то в этом случае он становится центральным. Такой эффект объясняется самоценностью смысла, передающимся приставкой «со-»,

ибо она обозначает **совместное** *действие* или действие, поделенное наполовину между двумя людьми или многими людьми, участвующими в создании некого результата. Если *результат действия* уже не вызывает вопросов, потому что ответ заключен в слове «организация» – создана целостная упорядоченная структурированная целостность, то вопросов, касающихся «совместности» будет много. Например: «Из кого она состоит?», «Как и за счет чего управляется?», «На каких основаниях создана совместность – императивных или диспозитивных?», «Что лежит в основе ее управления: принцип самоуправления и свободного волеизъявления или принцип единоначалия?» и т.д.

Что же касается «самоорганизации», то мы имеем дело со сложным словом, состоящим из двух корневых, смысловых точек: «само» и «организация». В толковых словарях русского языка обозначается важный смысл, который придает «само» в словосочетании с «организацией».

«Само» в качестве первой части сложных слов указывает на вектор направленности чего-нибудь ***на*** *себя*, или исхождения определенного решения ***от*** *себя* или осуществления чего-нибудь ***для*** *себя,* или же обращенности ***к*** *самому себе*. В данном случае «само» выступает в единстве разных позиций и соответствующих им деятельностей: 1) определяющего смыслы и цели; 2) реализующего собственный замысел и цели; 3) контролирующего процесс реализации; 4) распоряжающегося и оценивающего результаты осуществления.

При сопоставительном анализе нетрудно заметить смысловое отличие «соорганизации» и «самоорганизации».

При «со-организации» принципиально достаточным является создание единого целого для чего трудится объединение двух и более людей для участия в общем деле.

При само-организации, неизменной остается цель «создание структурированной упорядоченной целостности»; субъект деятельности – объединение людей (или единиц) для реализации определенной цели. Можно полагать, что как только цель будет достигнута, соорганизованность людей (команда, коллектив и т.д.) теряет смысл дальнейшего существования. Здесь один человек, при условии, если ему удастся самого себя организовать для осуществления своего собственного замысла от начала до получения практического результата, то мы можем утверждать, что имеем дело с самоорганизацией субъекта, способного успешно самоопределиться и самореализоваться в условиях многозадачности.

Для самоорганизации все, о чем речь шла выше, также остается справедливым, кроме одного вопроса: «Как может сам себя «распустить, уволить, объявить за ненадобностью» человек, добровольно и свободно, исходя из собственных мотивов, организовавший сам себя (сорганизовавшийся сам с собой), это проделать и зачем?» На этот вопрос может ответить только он сам, и никто более. Ибо он сам, исходя из самого себя, увидел смысл своего действия и необходимость для самого себя результата, который, самостоятельно действуя, стремится получить, и потом еще, встав сам в отношение к своей деятельности и полученному результату, критически оценит. В этих коллизиях «самого с собой» человек может найти несогласие с самим собой, войти сам с собой во внутренний диалог по этому поводу и т.д. И все это будет не болезненное раздвоение личности, это будет поиск «управляющей воли» в самом себе. Только этому управлению (само-управлению) человек будет способен или не способен подчиниться. Его неспособность проявлять собственную волю к самому себе и нежелание подчиняться ей, называется безволием, безответственностью.

Все то, что характерно для процесса самоорганизации одного человека, в принципе справедливо и для самоорганизации многих людей. С одной поправкой: когда в самоорганизации участвует множество людей, наделенных собственной субъективной реальностью, в каждой из которых заключено свое «само» в отношении «с самим собой», все указанные выше противоречия, особенно касающиеся управления свободной волей, начинают представлять образ развивающейся прогрессии.

Заключая наши различения по поводу смысловых сходств и различий, обнаруживающихся между «организацией – соорганизацией – самоорганизацией», необходимо представить главное отличие самоорганизации: главное условие, где она возникает (обнаруживает себя), живет и развивается – это со-бытие. Живая жизнь разных людей в свободном желании взаимодействовать с другими так, как они хотят, но наталкивающиеся при этом на такое же, но только в зеркальном отражении каждого живого человека, наделенного субъективной реальностью. «Со-бытие есть *живая общность*, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней, их внутреннее единство при внешней противопоставленности. Со-бытие – это уникальная, внутренне противоречивая, живая общность людей» [12, с. 172–173].

Благодаря научным исследованиям современной отечественной психологии (ей принадлежит пальма первенства) и педагогики, внимание

которых было обращено на субъективную реальность человека, на условия ее духовного и социального развития в разных возрастах, на феномен со-бытийной детской общности, которая проявляется, развивается и действует только в реальной жизни, был сделан прорыв в понимании сущности условий, влияющих на качество межпоколенческого общения людей. И проблема свободы от чужого мнения сегодня остра и в теории, и в практике жизни.

В контексте рассуждения о значении «само» для понимания самоорганизации людей, в том числе – и в рамках образовательных учреждений, нужно объективировать в сознании людей, что реально «само» всегда желает быть свободным и независимым. Оно терпит зависимость от Другого совсем не потому, что хочет этого, а потому что боится потерять Нечто… Но Страх априори человеку неприятен, и он с удовольствием избавится от него, как только представится возможность.

Это лежит в основе процессов обособления от других людей, в поисках собственного Я. Обособление – это непременное условия для развития Индивидуализации. Абсолютно верное замечание О.С. Газмана о том, что педагогика, озабоченная всецело процессами социализации, рискует потерять живого ребенка за границами его взаимоотношений с другими людьми, потерять и не понять его Само. В этом смысле тема Самоорганизации в контексте социализации будет звучать с позиций «организации» и «со-организации». В эти рамки вполне укладываются исследования Е.Б. Евладовой, дающей представления о типе школ (организации для деятельности, связанной с образованием детей) [4]. Это исследование делает шаг вперед в характеристике целей и средств, за которыми легко увидеть позицию педагогов к свободе ребенка и понимания его ограничений в свободоспособности и свободовозможности.

В статье мы недаром пытались упорно различить суть самоорганизации, не сводимую ни к какой социальной организованности, поскольку источником ее является «Само» человека – похожего, но отличного от других, Уникального как Сама ЕГО ЖИЗНЬ.

Выше мы подробно останавливались на процессе самоорганизации человека «с самим собой». Этот процесс напоминает переговоры с самим собой, которые или заканчиваются Договором с заключением с самим собой самообязательств, или возвращаются на стадию переговоров, поскольку предыдущие не привели к какой-нибудь реальной сдвижке на практике. Примером этому служат анекдотичные самообязательства, по

типу: «Ну ладно, сегодня не получилось, но с понедельника начну новую Жизнь». Можно сделать смелое предположение, что не из этой ли анекдотической ситуации черпает навязчивая идея нашей педагогики «по воспитанию нового человека»?

Итак, внимательно всматриваясь в процессы «договаривания с самим собой», можно полагать, что педагогическая поддержка может себя реализовать как помощь и поддержка, страховка ребенка в процессе обретения и развития свободоспособности (термин, введенный О.С. Газманом) [1]. Иными словами – договор адекватен теории, а главное – практике самоорганизации. Педагоги, взявшие на вооружение договор, умея соотнести его специфику со спецификой трудностей взрослых и детей в процессе их самоорганизации в со-бытийную общность, могут обрести устойчивую идеологическую и инструментальную опору в поисках мирного, образовательного, развивающего процесса стихий субъективности.

Исследования С.М. Юсфина, которые он на протяжении более тридцати лет ведет, используя материалы по истории педагогики и находясь постоянно в со-бытийных общностях с подростками и молодыми людьми, показали высокую эффективность договора в качестве условия формирования и развития необходимых компетенций как у взрослых, так и у детей, преодолевающих объективные и субъективные трудности в процессе их самоорганизации [8; 9; 14].

Исследования использования договора в практике выдающихся, казалось бы разных по отношению к свободе ребенка педагогов – А.С. Макаренко, Я.Корчака, В.А. Сухомлинского, включенное наблюдение за практикой и диалоги с О.С. Газманом, О.В. Лишиным, А.Н. Тубельским показали, что в опыте этих великолепных педагогов в со-бытийной реальности с детьми и взрослыми спонтанно или целенаправленно взрослые использовали договор, который со временем составлял культуру их взаимоотношений в кризисные моменты, требующие понимания и согласования интересов взрослых и детей.

Договор как ориентир при переходе педагога к взаимодействию и отношению с ребенком в реальной действительности самоорганизации

Много веков назад людьми был открыт механизм ненасильственного способа разрешения конфликтов. Многое из того, что человечество изобрело, забылось или изменилось до неузнаваемости, а договор за это

время лишь обрел большую гибкость, стал использоваться в различных сферах жизнедеятельности людей.

По существу, желание людей сохранить уважение друг к другу, но при этом достичь согласия в условиях несогласия, приводит их к открытию принципов, на которых строятся договорные отношения. Даже дошкольник способен обидеться, если то, о чем он договорился с родителями, будет ими нарушено, и сказать: «Так нечестно! Мы с тобой ТАК не договаривались». Это происходит потому, что малыш точно помнит свой интерес, во имя которого он с родителями вступал в переговоры. Его заявление: «Нечестно!» – практически свидетельствует о некоей генетической культурной памяти о том, что договор был призван охранять нерушимость данных договорщиками друг другу обязательств. Есть даже такое выражение, которое использовалось ранее при заверении нерушимости договора: «Даю слово Чести». Договор – это не что-то, что предстает перед людьми в готовом виде. По существу, когда бушует стихия и своеволие каждой «самости», но люди осознают потребность друг в друге, стремятся соорганизовать усилия в достижении своих интересов, они, подчиняясь своей потребности, будут искать пути для возможности договориться. По сути именно овладение культурой договора постепенно ведет к саморегуляции отношений, возникающих между разными людьми (их установками, взглядами, предпочтениями, желаниями, возможностями) на принципах равных прав и равных ответственностей.

Равенство в договоре определяется свободным, добровольным стремлением людей к согласию или сотрудничеству, что, возможно, потребует в процессе попыток вступить в договор добровольного отказа от притязаний одной из сторон, которые входят в неразрешимое противоречие с другой стороной.

Мы уже упоминали о таком феномене, как «договор с самим собой». Процесс такого договора, состоит из диалога, переговоров двух противоречащих начал, одновременно присутствующих в субъективной реальности человека. Если помогать ребенку в обнаружении противоречий и понимании, что их наличие – вполне естественное для человека явление: думать, сомневаться, выбирать и т.д., и что педагог понимает, как это сложно и сочувствует переживаниям ребенка, это станет хорошей основой для развития у него любопытства и любознательности по отношению к себе. Без чего не возникает верной мотивации к самопознанию, самоанализу, самоопределению.

В такой ситуации вполне уместным является и рассказ педагога о своих трудностях, рассказ, как он о них рассуждает, на какие противоречия наталкивается, каким способом их преодолевает. Или как перестает штурмовать задачу, с которой пока у него не хватает сил справиться. Опыт показывает, что такая открытость взрослого, как правило, высоко оценивается ребенком, как признание его человеком, которому взрослый доверяет свои сомнения.

Договор – это всегда выбор как минимум двух людей, построенный на расширении одних возможностей за счет вклада ресурсов другого человека, и осознанном самоограничении других возможностей, поскольку они являются помехой для заключения договора, и вызывают у обратной стороны нежелание делать от себя вклад по этому поводу. Именно такая смысловая и структурная организация механизма заключения договорных отношений, тренирует на практике умения ребенка и взрослого видеть и понимать свои интересы и чужие интересы, находя в них объединяющее общее и понимать ограничения, не ведущие к всеобщему.

В договоре постигается истина, что попытки одной стороны необоснованно расширить свои претензии за счет ограничения прав другой стороны, не допустимы в построении договорных отношений.

Мы вкратце перечислили составляющие, которые, на наш взгляд, могут служить ориентирами для взрослого и ребенка в процессе их самоорганизации в ситуации неизвестности и неопределенности. Ориентир на другого человека как соратника, сотрудника в сложной ситуации познания неизвестности, создает необходимую опору в преодолении страха перед неизвестностью, поскольку рядом человек, который хочет того же. Могут возникнуть споры, относительно того, как и что нужно для преодоления делать, но и здесь культура взаимопонимания, без которой договор не существует, помогает преодолевать неизбежные трения без потери ценности друг друга как субъектов самоорганизации.

Важно помнить, что договор не допускает ситуации насильственного привлечения, понуждения к нему. Если кто-то пытается открыто или скрытно прибегнуть к принуждению, то с моральной точки зрения это считается нарушением прав свободы выбора человека – брать ли на себя договорные обязательства или отказаться от них.

К огромному сожалению, можем констатировать, что взрослые зачастую отказывают ребенку в праве даже претендовать на статус субъекта договора. Или такие отношения допускаются, но для педагога – это ско-

рее игра, правила которой устанавливает он сам, что противоречит самой сути самоорганизации с использованием договора в качестве регулятора свободных отношений.

В завершении перечислим характерные черты общности: это объединение людей на основе общих ценностей и смыслов; это единство людей, стремящихся к взаимному приятию, к взаимопониманию, к внутренней расположенности друг к другу.

Исходный критерий различения организации и общности состоит в мотивах и условиях объединения людей. Именно поэтому общность создается совместными усилиями самих ее участников, которые обговаривают ценности, устанавливают нормы, обнаруживают мотивы. И на этом основании строят живую со-бытийную практику самоорганизации, подкрепленную договором.

Библиографический список:

1. Газман О.С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М., 2002.

2. Гусаковский М.А. Парадоксы гуманизма и педагогика О.С.Газмана // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 21–23 апреля 2016 г.) / редкол.: Н.Н. Михайлова [и др.]. М.: Пробел-2000, 2016. С. 27–28.

3. Дополнительное образование детей: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.Н. Михайлова. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2002.

4. Евладова Е.Б. Самоорганизация – перспективная возможность развития дополнительного образования и внеурочной деятельности школьников // Образовательная панорама. 2018. № 1. С.71–76.

5. Лобынцева С.В. Индивидуализация воспитания в условиях детского оздоровительно-образовательного центра: дисс … канд. пед. наук. М., 2015.

6. Лобынцева С.В. Как среди всех не потерять каждого: воплощение идеи О.С. Газмана об индивидуализации в практике дополнительного образования // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 21–23 апреля 2016 г.) / редкол.: Н.Н.Михайлова [и др.]. М.: Пробел-2000, 2016. С.86–107.

7. Мирошкина М.Р. Встреча поколений в пространстве образования // Журнал педагогических исследований. 2017. Т. 2. № 6. С. 43–59.

8. Михайлова Н.Н. Использование договора в педагогической поддержке детей и молодежи в становлении их способностей к самоорганизации // Теория и практика самоорганизации. Научные основания педагогического сопровожде-

ния самоорганизации и со-организации субъектов межпоколенческих отношений в образовательных организациях, детских общественных объединениях, подростково-молодежных клубах по месту жительства, в неформальном образовании: науч.-методич. пособие для педагогов и руководителей образовательных организаций / под ред. М.Р. Мирошкиной. М., 2017. С. 112–140.

9. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Особенности регулирования договорного сообщества в образовании // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 19–21 апреля 2018 г.) / под ред. Н.Н. Михайловой и И.В. Хромовой. М.: Пробел-2000, 2018. С. 297–307.

10. Михайлова Н.Н. Педагогическая поддержка как необходимое условие перехода ребенка от свободовозможности к свободоспособности // «Цифровое поколение» и педагогические реалии современной России: материалы науч.-практ. интернет-конф. с междунар. участием / под ред. М.Р. Мирошкиной, Е.Б. Евладовой, С.В. Лобынцевой. М., 2017. С. 135–165.

11. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: учеб.-методич. пособие. М.: МИРОС, 2001.

12. Слободчиков В.И., Исаев Е. И. Психология человека Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. М.: «Школа-Пресс», 1995.

13. Теория и практика самоорганизации. Научные основания педагогического сопровождения самоорганизации и со-организации субъектов межпоколенческих отношений в образовательных организациях, детских общественных объединениях, подростково-молодежных клубах по месту жительства, в неформальном образовании: науч.-методич. пособие для педагогов и руководителей образовательных организаций / под ред. М.Р. Мирошкиной. М.: Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО ; Научная библиотека, 2017.

14. Юсфин, С. М. Договор как средство гуманизации отношений в процессе педагогической поддержки ребенка: дисс. ... канд. пед. наук. М., 1996.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЫ КАК ФАКТОР САМОРАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ[1]

УДК 376.5

М.И. Рожков

Аннотация. Социальные пробы не являются случайным обстоятельством жизни, а представляют собой продуманные педагогические ситуации. Они пред-

[1] Статья подготовлена в рамках государственного задания №073-00092-19-00 на 2019 г. ФГБНУ «ИИДСВ РАО» по проекту «Научные основы семейного и социального воспитания детей и молодежи и педагогическое обеспечение развития воспитания и социализации детей в системе образования».

ставляют совокупность последовательных действий, связанных с выполнением специально организованной деятельности или общения на основе выбора способа поведения и являющаяся средством соотнесения самопознания и анализа своих возможностей в спектре реализуемых социальных функций. Установлена зависимость между потребностью ребенка в саморазвитии и желанием преодолевать возникающие трудности. Социальные пробы выступают важным условием саморазвития ребенка. Необходимо выделение специальных задач, например, соответствующих его индивидуальным особенностям, включение ребёнка в различные виды деятельности с учётом его особенностей, раскрытие потенциалов личности, как в учебной, так и во внеучебной работе, предоставление возможности каждому школьнику для самореализации и самораскрытия.

Ключевые слова: социальные пробы, саморазвитие, педагогическое сопровождение.

SOCIAL OVERCOMING AS A FACTOR OF CHILDREN'S SELF-DEVELOPMENT

M.I. Rozhkov

Abstract. Social overcoming are not an accidental circumstance of life, but are thoughtful pedagogical situations. They represent a set of sequential actions related to the performance of a specially organized activity or communication based on the choice of a mode of behavior and being a means of correlating self-knowledge and analyzing one's abilities in the spectrum of social functions realized. The relationship between the child's need for self-development and the desire to overcome the arising difficulties has been established. Thus, social overcoming are an important condition for the child's self-development. It is necessary to highlight special tasks, for example, corresponding to its individual characteristics, including the child in various activities, taking into account his features, unlocking personal potentials, both in educational and extracurricular activities, providing opportunities for each student for self-realization and self-disclosure.

Keywords: social overcoming, self-development, pedagogical support.

Социальное взросление происходит во взаимодействии влияний на личность, как стихийно протекающей социализации (под воздействием социальной среды), так и специально организованного воспитания. Суть экзистенциального подхода к воспитанию состоит в том, чтобы создать условия для того, чтобы каждый ребёнок создал свой проект проживания жизни, определил самостоятельно свою позицию в системе отношений с людьми.

Сегодня особенно важно создание ситуаций, которые сталкивают молодого человека с жизненными проблемами, ставят его перед необходимостью поиска новых, нестандартных вариантов самостоятельного решения, заставляют личность осознанно управлять своим поведением в интересах её самой, с учётом характеристик конкретной среды.

Социальные пробы не являются случайным обстоятельством жизни, а представляют собой продуманные педагогические ситуации. Они содержат совокупность последовательных действий, связанных с выполнением специально организованной деятельности или общения на основе выбора способа поведения и являющаяся средством соотнесения самопознания и анализа своих возможностей в спектре реализуемых социальных функций. В процессе реализации социальных проб происходит самооценка ребенком своих возможностей на основе последовательного выбора способа социального поведения в процессе освоения различных социальных ролей. Социальные пробы являются существенным фактором, определяющим потребность в саморазвитии. Социальная проба – это всегда преодоление, испытание и поэтому ее основу составляет волевой компонент, при этом эмоциональное самочувствие ребенка во многом зависит от успеха или неуспеха ребенка в решении возникающей перед ним проблемы.

Нами проанализированы трудности, которые возникают у детей и требуют преодоления. Опрошено 224 человека обучающихся в 7–10 классах. На первом месте дети указали трудности в учебе (61 %). На втором месте трудности, связанные с социальным выбором (общения, установления контакта, выхода из конфликтной ситуации) (35 %), на третьем месте проблемы отношений с родителями (28 %), на четвёртом месте трудности в достижении поставленных целей (22 %).

Была установлена зависимость между потребностью ребенка в саморазвитии и желанием преодолевать возникающие трудности. Таким образом, социальные пробы выступают важным условием саморазвития ребенка.

Педагогическое сопровождение социальных проб, реализуя принцип социального закаливания, позволяет:

- обучить ребёнка умению распределять и расходовать свои возможности в соответствии с силой, характером натиска внешних воздействий на сознание, опыт, эмоции, волю;
- сориентировать его на успешное преодоление жизненных затруднений в настоящем и будущем;

- сформировать готовность к встрече с возможными неприятностями и решением их;
- расширить, углубить, обогатить, уточнить личностные жизненные ценности и ориентиры;
- помочь складыванию внутреннего плана действий.

В процессе педагогического сопровождения социальных проб воспитанникам не просто автоматически предлагается принять некую сумму знаний, ценностей. Необходимо создавать условия, которые ставят человека перед необходимостью осознать имеющиеся затруднения и выработать, включившись в деятельность, свой собственный опыт поведения в жизненной ситуации с учётом реакции на своё поведения окружающих.

Педагогическое сопровождение социальных проб решает комплекс педагогических задач:

– *социальное образование* – то, с помощью которого формируются представления о социальных проблемах, противоречиях, школьники вооружаются знаниями и способами их решения в условиях цивилизованного общества.

– *воспитание социальной восприимчивости* – то, при помощи чего востребуются социальные чувства, формируется отношение к окружающему миру, другим людям, рождается сочувствие, сострадание, сопереживание.

– *стимулирование социальной активности*, при которой инициируется неравнодушное отношение ко всему происходящему, создаются условия для посильного включения в деятельность, добиваются от личности особой позиции – готовность к целесообразным изменениям в себе и *преобразованием вокруг.*

– *формирование социальной ответственности* – это формирование умения не просто адекватно оценить ситуацию, но принимать решения с учетом последствий для себя и других.

– *формирование защищённости* как особого социально-психологического состояния уверенности, расположенности личности, социума к предпринимаемым личностью шагам, последствием этих шагов, как ощущение готовности окружающих в ситуации затруднения индивида прийти ему на помощь, оказать поддержку, разделить ответственность, помочь преодолеть неудачу.

Результативность педагогического сопровождения социальных проб можно определить по:

- сформированности умений разрешать ситуации социального затруднения. Это проявляется в знаниях человека, *что* нужно делать; знаниях, *как* это лучше сделать; просчитывании последствий своего решения; готовности действовать;
- комфортности состояния, самочувствия;
- скорости включения и степени погружения, самостоятельности принятия решения.

Исходя из этих показателей, можно условно выделить несколько вариантов реакций со стороны человека на социально закаливающие действия:

– Ребёнок избегает включения в ситуации социального затруднения, сопротивляется этому воздействию.

– Ребёнок решается включиться в ситуацию, если имеются четко организованные предписания. Прописан алгоритм шагов, обеспечена результативность действий в глазах окружающих. Имеется уверенность в поддержке значимого лица в случае затруднения.

– Ребёнок к быстро включается в ситуацию. Однако, действует чаще всего стереотипно, стандартно с перевесом в сторону уже имеющегося опыта.

– Ребёнок действует самостоятельно, творчески, вносит коррективы в свои действия на основе анализа изменений в ситуации.

Необходимо, чтобы ребёнок на каждом этапе своего развития определял цели жизни и способы достижения. В соответствии с этим необходимо выделение специальных задач, например, соответствующих его индивидуальным особенностям, включение ребёнка в различные виды деятельности с учётом его особенностей, раскрытие потенциалов личности, как в учебной, так и во внеучебной работе, предоставление возможности каждому школьнику для самореализации и самораскрытия.

Опираясь на экзистенциальный подход, нами была разработана методика социально-педагогического сопровождения саморазвития старшеклассников. В чем же отличие педагогического воздействия, определяющегося требованиями экзистенциального подхода. Во-первых, любое педагогическое воздействие должно учитывать событийный ряд, который произошёл с молодым человеком до факта этого воздействия. Во-вторых, необходимо понимать, что само взаимодействие педагога и воспитанника является определённым событием и вызывает у ребенка положительные или отрицательные эмоции. В-третьих, любое действие педагога,

если оно не будет событием для воспитанника или для группы детей, не даст никаких результатов в рамках решения педагогической задачи.

Такое сопровождение предполагает реализацию комплекса непосредственных и опосредованных средств педагогического влияния, при реализации которых формируется мотивация самосовершенствования. Стимулирование саморазвития предполагает реализацию комплекса непосредственных и опосредованных средств педагогического влияния, при реализации которых формируется готовность к саморазвитию.

Критериями готовности к саморазвитию являются мотивационный, деятельностный и рефлексивный.

Мотивационный критерий предполагает сформированность устойчивой мотивации саморазвития, которая предполагает стремление к познанию ребёнком себя, потребность в приобретении новых компетенций, желание найти средства саморазвития.

Деятельностный критерий отражается в реальном проектировании саморазвития и реализации проекта, что предполагает определение перспектив саморазвития, знание способов достижения целей саморазвития и осуществление реальных действий для приобретения новых компетенций.

Рефлексивный критерий отражается в самооценке результатов саморазвития и определение перспектив саморазвития исходя из реальных возможностей, что предполагает осуществление самоконтроля изменений в самом себе, анализ факторов, повлиявших на изменение личности, осознание последствий саморазвития.

Педагогическое сопровождение социальных проб способствует созданию условий для осмысления детьми своего потенциала, возможностей его развития, проектирование этого развития и реализации этого проекта. В условиях неформального образования это сопровождение предполагает реализацию комплекса целенаправленных последовательных педагогических действий, обеспечивающих формирование у детей готовности к саморазвитию и выбора ими способа приобретения новых компетенций.

В педагогическом сопровождении саморазвития детей можно выделить три основных этапа: пропедевтический, актуальный и рефлексивный.

Пропедевтический этап предполагает оказание помощи детям к самопознанию, их подготовка к проектированию своего саморазвития в условиях неформального образования. Основными средствами на этом

этапе являются специально разработанные тренинги, индивидуальное консультирование.

На актуальном этапе должно осуществляться педагогическое стимулирование проектирования саморазвития и помощь в реализации проекта.

Этап последействия предполагает осмысление детьми результатов своего саморазвития, оценки использования ими возможностей неформального образования. Определение новых задач самосовершенствования на основе приобретения новых компетенций.

Таким образом, педагогическое сопровождение социальных проб способствует возникновению потребности к саморазвитию, позволяет реализовать субъектную позицию ребенка.

Библиографический список:

1. Лэнгле А. Значение самопознания в экзистенциальном анализе и логотерапии: сравнение подходов // Московский психотерапевтический журнал. 2002. №4. С. 150–169.

2. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер А.А. Пузырея. М.: Изд-во МГУ, 1982. С. 108–118.

3. Пашков А.Г. Репринцев А.В. Труд в системе средств социального развития личности. Курск . Издательский дом ВИП, 2019.

4. Рожков, М.И. Макеева Т.В. Социальная педагогика. М.: Изд-во Юрайт, 2017.

5. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. М.: Владос, 2000.

6. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: учеб. пособие. Калининград, 2000.

КОЛЛАБОРАТИВНАЯ СРЕДА ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ

УДК 377.031

Б.В. Крамаренко

Аннотация. Автор исследует взаимосвязь между коллаборативной средой обучения, совместной деятельностью обучающихся и формированием у них навыков самоорганизации. Сотрудничество в решении учебных задач требует от школьников умений целеполагания, планирования и организации учебной деятельности, коммуникативных компетенций, уважительного отношения к дру-

гим. Это формирует навыки необходимые для оптимизации групповой деятельности, которая из деятельности, организуемой педагогом, преобразуется в деятельность, организуемую самой группой.

Ключевые слова: коллаборативная среда обучения, самоорганизации учащихся, совместная познавательная деятельность школьников

COLLABORATIVE TRAINING ENVIRONMENT AS A FACTOR OF FORMING SELF-ORGANIZATION SKILLS OF STUDENTS

B.V. Kramarenko

Abstract. The author studies the interrelation between the collaborative training environment, joint students' activity and formation of students' self – organization skills. Collaboration in solving educational problems makes it necessary for learners to have skills of goal – setting, planning and managing learning activity, communicative competences and respectful attitude to others. That allows forming their skills necessary to improve group activities, which are transformed from activities organized by the teacher into activities organized by the group itself.

Keywords: collaborative environment, students' self-organization, joint cognitive activity of schoolchildren

Способность к самоорганизации относится к одним из важнейших свойств личности. От неё во многом зависит способность человека мобилизовать себя, определить свои жизненные планы, наметить близкие и дальние цели деятельности, организовать работу по их достижению. Именно это свойство позволяет человеку в полной мере раскрыть свои способности, создать определенное конкурентное преимущество по отношению к равными себе, используя все доступные силы, средства, ресурсы.

Проблема самоорганизации в разной плоскости давно и разносторонне рассматривалась в педагогической науке. Наиболее значимыми являются следующие позиции, характеризующие явление, как:

– важный компонент процесса самовоспитания, самосовершенствования и саморазвития растущей личности;

– элемент культуры времяпрепровождения (тайм-менеджмента);

– внешнее проявление волевых качеств личности;

– инициативное отношения к деятельности, труду, к самому себе;

– зримое воплощение самости личности, в частности: самостоятельности, самодисциплины, самоуправления, самомотивации, самоконтроля и т.п.;

– сознательная работа над собой с целью совершенствования эмоциональных и морально – волевых черт характера в деятельности, направленной на развитие и разрешение личностно значимых задач.

Самоорганизация рассматривается не только как феномен личностного развития, но и как явление социальное, под которым подразумевается способность сообществ, групп, коллективов к эффективному развитию, способствующему не только достижению общих целей, но и влияющему на развитие каждой личности.

Естественно, что эти два уровня самоорганизации, личностный и социальный, тесно взаимосвязаны друг с другом. Перед субъектами, личностью и сообществом, стоят примерно одинаковые проблемы: научиться планированию, умению расставлять приоритеты, умению отказываться от соблазнов, мешающих достижению целей, умению контролировать процесс исполнения задуманного.

Социальный уровень самоорганизации, естественно, требует больших усилий, он должен гармонизировать устремления всех членов сообщества, а для этого важно, чтобы процесс организации деятельности по достижению целей опирался, как минимум, на близость подходов к решению тех или иных вопросов и не встречал явного противодействия со стороны тех, кто был не согласен с мнением большинства. И все же самоорганизация групп и сообществ протекает, как правило, более успешно там, где общий уровень самоорганизации входящих в них членов более высок. Конечно, бывают и исключения, когда, например, в группе встречаются два явных лидера, стремящихся к конфронтации, к тотальной борьбе за пальму первенства внутри сообщества.

С другой, стороны высокий средний уровень самоорганизации каждого члена сообщества способствует ускоренной самоорганизации тех ее членов, чей уровень ниже среднего. Именно это благоприятное влияние группы (коллектива) на личность и вызывало в педагогике устойчивый интерес, благодаря чему были созданы различные теории коллектива, концепции внутригруппового взаимодействия.

В отечественной педагогике накоплен значительный опыт организации групповой (коллективной) деятельности, начиная с конца 20-х годов прошлого века. Наиболее известны работы А.С. Макаренко, А.Г. Ривина, С.Т. Шацкого. В начале 70-х стала широко известна методика КТД, созданная И.П. Ивановым. Новый всплеск интереса к групповой деятельности возник вместе с реализацией идей технологизации учеб-

но-воспитательного процесса. Образовательные технологии М.Д. Виноградовой и И.Б. Первина, К.Я. Вазиной, В.К. Дьяченко и многих других создателей авторских технологий рассчитаны именно на групповую работу обучающихся.

В американской педагогике 60-х годов прошлого века устойчивый интерес к групповой деятельности возник как следствие широкого использования в работе школ так называемых интерактивных методов, которые изначально мыслились как методы воспитания, и лишь позднее была выявлена их дидактическая эффективность, влияющая на качество обучения. Интерактивные методы конструировались как практики воспитания, так как достижение единой цели заставляло учащихся забыть различия социального и культурного плана, имеющиеся между ними, считаться с мнениями друг друга. Именно это позволяло сближать их жизненные позиции, что было актуально для Америки тех лет. Эти методы можно назвать практиками тотального взаимодействия, потому что идеальным вариантом их использования является взаимодействие всех субъектов образовательного процесса.

В современной педагогике (в теории и практике) в качестве одного из синонимов организации групповой деятельности в учебном процессе активно используется понятие коллаборации от английского *collaborative* – общий, объединенный, совместный. Как и все синонимы понятия близки, но не тождественны друг другу

Получилось своеобразное пересечение в одной точке разных направлений педагогического поиска: организация групповой деятельности учащихся, использование интерактивных методик, стимулирование самоорганизации личности и ее ближайшего окружения. Это привело в современных условиях к своеобразной тенденции педагогической действительности – активному использованию коллаборативного обучения, которое исследователи нередко называют подходом, методом, условием, а иногда просто практикой организации учебного процесса на уроке и вне его.

Еще одним слагаемым тренда, возникшего при использования коллаборации в ходе обучения, является теоретический и практический интерес к разработке такого явления как *среда обучения* или *образовательная среда*, под которой принято подразумевать целый ряд факторов социогенного, антропогенного характера.

Коллаборативная среда обучения является одной из разновидностей образовательной среды. Она может иметь несколько уровней: от гло-

бального (на уровне общемировых тенденций) до локального, в который обычно включают микроклимат образовательного учреждения, семью, социальное окружение.

Любая образовательная среда – явление многокомпонентное, системное, имеющее свою структуру. Обычно выделяют следующие компоненты: пространственно-семантический, содержательно-методический и коммуникационно-организационный [1].

Пространственно–семантический компонент такой среды включает архитектурно–эстетическую организацию жизненного пространства школьников, дизайн, пространственную организацию учебного процесса. В условиях коллаборативной среды обучения особенно важна возможность пространственной трансформации, так как групповая работа немыслима без перестройки численности групп при выполнении заданий разного типа, а это значит должна быть возможность для создания разного количества удобных для коллаборативной деятельности «рабочих мест».

Содержательно-методический компонент коллаборативной среды – это содержание образования, программы, учебники, формы организации деятельности. При создании коллаборативной среды обучения необходимо учитывать, что не любая групповая деятельность способствует коллаборации, то есть созданию условий, где сотрудничество и совместная деятельность будут просто необходимы. Поэтому нужно подбирать или специально разрабатывать задания проблемного характера, а также задачи открытого типа, которые требуют совместного поиска и допускают несколько ответов. В противном случае могут возникать ситуации излишней конкуренции, когда сотрудничество внутри групп будет нивелироваться межгрупповыми трениями внутри класса.

Наиболее эффективны задания и формы работы, способствующие генерализации знаний, объединению точек зрения нескольких групп. Таковы, например: «Мозговой штурм», «Социологический портрет вопроса», «Выбор точек зрения» и многие другие подобные интерактивные методики. Формы и методы, используемые при создании коллаборативной среды, являются менее формализованными, они в большей степени похожи на игровые, а иногда являются игровыми, в них как в игре многое зависит от импровизации, от особого игрового настроения, от свободной раскрепощенности, позволяющей раскрыться лучшим сторонам человека.

В то же самое время наряду с участием в групповом взаимодействии важны индивидуальные задания, которые время от времени даются уче-

никам, показывая им динамику их собственного развития и самоорганизации. Кроме того психологически человек должен время от времени пребывать в уединении.

Чтобы процесс совместной деятельности вызывал у детей устойчивый интерес, необходимо также постоянное усложнение заданий для групповой работы, их разнообразие, повышение уровней усвоения знаний, от узнавания и понимания через применение и анализ к синтезу и оценке изучаемых знаний, согласно таксономии Б. Блума.

Коммуникационно-организационный компонент коллаборативной среды характеризует особенности её коммуникационной сферы: педагогический стиль общения, статусы и роли субъектов учебного процесса, опыт разнообразной коммуникации, параметры управленческой культуры. Большое значение имеет наличие устойчивых или даже формализованных объединений, ученических образовательных сообществ, что позволяет расширить влияние коллаборативной среды, вынести её за пределы урока.

По внутреннему стилю взаимодействия коллаборативная среда обучения характеризуется кооперативным стилем отношений. Но это не значит, что противоположный стиль, конкурентный, полностью отсутствует. Однако конкуренция должна носить ограниченно-мотивирующий, соревновательный характер, в котором на первое место должно ставиться не достижение лидерства, а всесторонняя оценка достигнутых учебных целей, то есть показ альтернатив решения одинаковых задач.

По степени творческой активности коллаборативная среда должна быть творческой, но регламентированной, потому что главным изъяном любой групповой работы является дефицит времени, поэтому без разработки и строгого соблюдения регламента действий и выступлений не обойтись.

Многие видят достоинство коллаборативного обучения в том, что оно:

– улучшает эмоциональный фон учебной деятельности;

– влияет на мотивационно-потребностную сферу личности, повышая мотивацию обучения и качество их знаний;

– способствует ускоренной адаптации школьника в сообществе сверстников, формирует чувство защищенности личности в коллективе;

– создает возможности для взаимообучения и взаимовоспитания, что благотворно влияет на моральный и интеллектуальный потенциал всей группы;

– формирует коллективистические навыки и чувство команды;

– дает опыт отношений в совместной деятельности, способствует усвоению алгоритмов организации и планирования деятельности;

Исходя из этого, видно, что понятие *коллаборативная среда обучения* гораздо шире понятия *групповая работы*, *групповой метод обучения*. В свое время А.С. Макаренко считал детский коллектив «гимнастическим залом, в котором тренируются основные качества личности». Считаем, что в современных условиях коллаборативная среда обучения во многом инструментально способствует тому же самому. Разница лишь в масштабе формируемых ценностей.

Результативность многих современных технологий обучения заключается в том, что определенная ее часть и содержательно, и процессуально направлена на обучение детей процессу учения: как индивидуальному, так и совместному с другими учениками. Так называемое *диалоговое обучение* – это не столько диалог ученика с учителем, сколько диалог ученика с учеником. Поэтому создание коллаборативной среды обучения предполагает обучение детей алгоритмам познания, общению в ходе совместной образовательной деятельности, планированию и организации учебной работы в рамках группы, коллектива.

Перед организацией групповой работы всем учащимся необходимо объяснить: как должна строиться работа группы, какие роли могут быть у её членов, какова функция каждой из них, почему каждый школьник должен овладеть различными ролями. Репертуар ролей зависит от учебных задач, от особенностей школьников, входящих в группу. Это могут быть: руководитель группы, генератор идей, критик (аналитик), спикер, хранитель времени, дизайнер, архивариус и т.п. После выполнения заданий, во время рефлексии урока, имеет смысл еще раз обращать внимание на вклад каждой групповой роли в процесс овладения навыками взаимодействия и сотрудничества.

Идеальным вариантом *обучения обучению* является проведение целого ряда тренингов по развитию качеств, необходимых для групповой работы, которые должны быть направлены на формирование благоприятного психологического климата, взаимное принятие школьниками друг друга, нахождение сходства между собой как условия устойчивого взаимодействия, осознание своей действительной (не игровой) роли в жизни группы или класса, сплочение коллектива [2]. Все эти качества способствуют формированию навыков саморазвития как коллективов (классов), так

и входящих в них личностей. Особое значение имеет формирование волевых качеств и положительных установок на совместную деятельность.

Коллаборативная образовательная среда как педагогическое явление находится на стыке нескольких направлений педагогики: дидактики, теории воспитания, педагогического менеджмента, психопедагогики. Поэтому некоторые элементы воспитания ей не только присущи, но и являются определяющими. Это позволяет провести некоторые параллели с уже известными педагогическими теориями в области воспитания, взять на вооружение их некоторые положения, например, теорию воспитательного коллектива, ведь коллектив – это тоже группа детей, объединенных единой целью и включенных в деятельность по ее достижению.

Важными направлениями саморазвития являются стимулирование инициативности и самостоятельность в принятии решения о целях деятельности. По мнению А.С. Макаренко, организатором коллектива является педагог. Раскрывая вопросы этапности развития коллектива, классик писал, что первый этап полностью зависит от педагога – руководителя коллектива, которого со временем начинает поддерживать актив, и лишь тогда, когда актив берет на себя большую часть всех «властных» полномочий по руководству коллективом, он переходит на второй уровень, а далее следует высший уровень, когда каждый член коллектива предъявляет требования к другим.

Известно, что воспитание должно перерастать в самовоспитание. Поэтому и организация коллектива должна перерастать в его самоорганизацию, которая начинается с постановки целей, потому что именно в формулировании цели деятельности проявляется субъектность и личности, и коллектива. Если алгоритм этапности развития коллектива, предложенный классиком, рассматривать с позиции самоорганизации, то выходит, что на первом этапе цель задается педагогом, на втором этапе к вопросам планирования и организации подключается часть детей. И лишь на третьем этапе наступает то, что как-то похоже на самоорганизацию.

В концепции создателя технологии КТД (коллективного творческого дела) И.П. Иванова несколько иной подход. Здесь субъектом планирования изначально выступает коллектив, поэтому в этой технологии есть такие этапы, как: «Разведка добрых и полезных дел», «Коллективное целеполагание», «Совет дела». Обращает внимание, что планирование осуществляется не на долгую перспективу, а на время подготовки и проведения какого-то конкретного дела. На первый взгляд, И.П. Иванов отка-

зывается от первого и, по мнению А.С. Макаренко, очень важного этапа в становлении самоорганизации коллектива – этапа ученичества в планировании, в выборе целей и организации деятельности по ее достижению. Но, как известно из описания опыта деятельности И.П. Иванова, на самом первом этапе он осуществлял своеобразное сопровождение этапа коллективного планирования. По крайней мере он предлагал образцы, на которые ориентировались его питомцы, стимулировал аналогичные предложения с их стороны, участвовал в обсуждении, хотя, конечно, окончательный выбор всегда был за питомцами [3].

Особенность учебной деятельности заключается в том, что ее содержание определено учебными программами и, казалось бы, для коллаборации в виде совместной деятельности здесь могут ставиться лишь краткосрочные или среднесрочные цели. И значимость целеполагания как фактора саморазвития при этом вроде бы должна значительно снижаться. Однако это не так. Проектный метод в групповом исполнении, другие виды групповой внеклассной деятельности позволяют снять это противоречие.

Алгоритмы включения процесса саморазвития в условиях совместной деятельности при коллаборативной среде обучения могут быть разными, но их основными элементами являются такие: учащиеся ставятся в ситуацию совместного поиска, решения учебных задач, что актуализирует у них, во-первых, потребность в изменении характера отношений друг с другом, делая их более доверительными и ответственными, а во-вторых, вызывает интерес к знаниям, позволяющим оптимизировать совместную групповую деятельность, осваивать умения, связанные с целеполаганием, организацией работы, кооперацией общих усилий. В результате усложнения результативной групповой деятельности у каждой личности формируются внутренние психические структуры, *«сдвигающие мотивы их деятельности на цель»,* а в рамках группы запускается механизм самоорганизации, проявляющийся в следующем:

– в сокращении до минимума усилий организационного характера, предпринимаемых как педагогом, так и группой;

– в самостоятельном выборе целей и форм учебной деятельности;

– в конституировании сложившихся команд (сообществ, групп), которые начинают функционировать не только на занятиях, но и вне их.

Таким образом, навыки групповой самоорганизации, позволяющие оптимизировать совместную деятельность, в силу процесса интериоризации становятся инструментом личностного саморазвития.

Библиографический список:

1. Тарасов С.В. Образовательная среда: понятие, структура, типология [Электронный ресурс] // URL: https://cyberleninka.ru/article/v/obrazovatelnaya-sreda-ponyatie-struktura-tipologiya (дата обращения: 15.03.2019).

2. Лысенко Т. В. Сборник тренингов для создания коллаборативной среды. 2013 [Электронный ресурс] // URL: https://www.metodkopilka.ru/sbornik_treningov_dlya_sozdaniya kollaborativnoy_sredy-13710.htm (дата обращения: 15.03.2019).

3. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. М.: Педагогика, 1989.

О ПУТЯХ РАЗВИТИЯ У ШКОЛЬНИКОВ СПОСОБНОСТИ К УЧЕБНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ

УДК 373.3/.5

С.В. Зайцев

Аннотация. Трудности в формировании у школьников учебной самоорганизации объясняются целым рядом фундаментальных противоречий. Преодоление этих противоречий требует существенного изменения профессиональной позиции учителя. Важно разрабатывать и использовать принципиально иные педагогические технологии: создания в классе активной и вариативной образовательной среды, опосредованного управления, индивидуализации на основе личной активности учащихся и др. Описывается пример создания на уроке такой образовательной среды, которая способствует развитию учебной самоорганизации обучающихся.

Ключевые слова: учебная самоорганизация, вариативная образовательная среда, индивидуализация, профессиональная позиция учителя.

ABOUT THE WAYS OF DEVELOPING SCHOOL CHILDREN'S SELF-ORGANIZATION IN LEARNING

S.V. Zaitsev

Abstract. The difficulties in developing of student's self-organization in learning due to a number of fundamental contradictions. Overcoming these contradictions requires a significant change in the teacher's professional position. It is important to develop and use fundamentally different pedagogical technologies: creating an active and versatile educational environment in the classroom, mediated management, individualization on the basis of personal activities of children and etc. Describes

an example of creating in the lesson of such an educational environment, which contributes to the developing self-organization of school students in learning.

Keywords: self-organization in learning, versatile educational environment, individualization, teacher's professional position.

Принимая во внимание, что термин «самоорганизация» в психолого-педагогической литературе имеет множество различных аспектов и толкований – самодеятельность, саморегуляция, самоконтроль и т.п. – мы сочли необходимым с самого начала определить для себя то содержание, которое собираемся вкладывать в это понятие.

Нас, прежде всего, интересует самоорганизация учащихся в процессе выполнения ими учебной деятельности, поэтому мы будем вести речь об учебной самоорганизации школьников. В нашем понимании, *учебная самоорганизация есть умение ученика самостоятельно организовывать и регулировать свою учебную деятельность*.

В процессе учебной самоорганизации ученик одновременно выступает в двух ролях. В одной из них как ученик, осуществляющий учебную деятель-ность. В этом случае он в известном смысле является объектом педагогических воздействий. В другой – как учитель для самого себя, самостоятельно органи-зующий и регулирующий эту самую учебную деятельность. В этом случае он уже настоящий субъект педагогических воздействий. Взаимосвязи и взаимопе-реходы этих двух ролей хотя и представляют собой интересную и важную ис-следовательскую проблему, но не являются предметом нашего рассмотрения в данной работе. Здесь мы сосредоточимся лишь на второй его роли.

Учебная самоорганизация тесно связана с умением учиться, которое ха-рактеризуется как «совокупность способов действия учащегося (а также свя-занных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, *включая организацию этого процесса* (С.З. – курсив мой)» [5, с. 27]. Однако среди всего многообразия этих действий нас интересуют лишь те, которые обеспечивают организацию и регуляцию самой учебной деятельности. Это учебные действия, которые принято называть основными или регулятивными, а именно целеполагание, планирование, учение, контроль (самоконтроль), оценка (самооценка). *Умение школьников самостоятельно выполнять эти действия и есть, на наш взгляд, учебная самоорганизация или иными словами учебная самостоятельность.*

Необходимость развития детской самостоятельности ставилась целью обучения и воспитания довольно давно. Еще в XVIII веке Жан-Жак Руссо, И. Песталоцци, в XIX веке А. Дистервег и впоследствии многочисленные сторонники теории свободного воспитания выступали за предоставление учащимся свободы и самостоятельности. Говоря о целях обучения, К.Д. Ушинский писал: «Должно постоянно помнить, что следует передать ученику не только те или другие познания, но и развить в нём желание или способности самостоятельно… приобретать новые познания. Эта способность… должна остаться с учеником и тогда, когда учитель его оставит, и дать ученику средства извлекать полезные знания не только из книг, но и из предметов, его окружающих, из жизненных событий… Обладая такой умственной силой, …человек будет учиться всю жизнь, что, конечно, и составляет одну из главнейших задач всякого школьного учения» [10, с. 368].

В педоцентрированной системе обучения также ставилась задача развивать самостоятельность ребенка как в широком личностном плане, так и в более узком – в плане развития его учебной самостоятельности. Например, М. Монтессори прямо указывала: «Первые шаги педагогического вмешательства должны клониться к развитию в ребенке самостоятельности. Человек не может быть свободен, если он несамостоятелен» [7, с. 50]. Неумение ученика учиться, его неспособность к учебной самостоятельности К. Роджерс прямо отождествляет с необразованностью. «Образованным является только тот, кто научился учиться; кто научился приспосабливаться и меняться; кто осознал, что безопасность зиждется не на самом знании, а на умении его добыть» [8, с. 224].

Учебная самоорганизация может быть не только целью, но также и средством обучения школьников, а их активность в этом процессе может стать эффективным инструментом повышения качества этого обучения. Так, еще Л.С.Выготский признавал, что пассивность ученика в учебном процессе, его несамостоятельность и зависимость от учителя является «верхом психологической несуразности». «Ученик до сих пор всегда стоял на плечах учителя. Он смотрел на всё его глазами и судил его умом. Пора поставить ученика на собственные ноги, заставить его ходить и падать, терпеть боль от ушибов и выбирать направление. И то, что верно относительно ходьбы – ей можно научиться только на собственных ногах и на собственных падениях, – одинаково приложимо ко всем сторонам воспитания» [1, с. 363].

В 70–80 годы прошлого века в советской системе образования активно велись исследования в области изучения учебной самоорганизации школьников, разрабатывались средства и способы формирования общеучебных умений и навыков (Ю.К. Бабанский, Н.А. Лошкарева, А.В. Усова и др.).

И вот что примечательно, несмотря на все эти усилия, на богатейший накопленный опыт, развитие учебной самоорганизации, самостоятельности школьников до сих пор не теряет своей актуальности. Об этом свидетельствует появление нового Государственного образовательного стандарта, в котором развитие учебной самостоятельности, умения учиться является одним из важнейших образовательных результатов начального общего образования. И в наши дни приходится констатировать, что учителя в школах весьма смутно представляют себе, как развивать у школьников эту самую самостоятельность, чтобы при этом не отстать от учебной программы и не разрушить должную дисциплину. Возникает закономерный вопрос: почему перемены идут так медленно, а результаты их так малы?

Мы пытались найти ответ на этот важный вопрос и пришли к следующему выводу. На пути развития учебной самоорганизации школьников, осуществления соответствующих преобразований в практике образования стоят весьма сложные и глубокие противоречия.

И первое из них это **противоречие между свободой и принуждением**. Любое обучение, в том числе и такое, которое ставит своей целью развитие детской свободы и самостоятельности, неизбежно связано с использованием принудительных по необходимости методов обучения и воспитания. Любое обучение и воспитание это всегда в известной мере принуждение, ограничение ученика. Вообще никак не контролируемая самостоятельность, свобода ребенка может не только не способствовать его успешному развитию и обучению, но и нанести ему прямой вред. Имея перед собой определенные образовательные цели, учитель волей-неволей вынужден для их достижения соответствующим образом организовывать и регулировать учебную деятельность своих учеников. Как же при этом добиться формирования у учащихся умения самостоятельно ее организовывать и регулировать?

Указанное нами противоречие с принятием нового ФГОС ещё более обострилось, поскольку теперь от учителя прямо требуется развивать у учащихся умение учиться, в том числе и формировать у них умение учебной самоорганизации. А учитель располагает неадекватными

этой новой задаче методами и технологиями, исходит из принципиально иной профессиональной позиции. На протяжении многих лет профессиональная роль учителя заключалась в том, чтобы быть главным (если не сказать единственным) активным действующим лицом в классе. От ученика требовалось лишь умение следовать указаниям учителя, действовать по установленному образцу, аккуратно и точно исполнять его требования. Иными словами, требовалась учебная исполнительность, а никак не самостоятельность. Самостоятельность и свобода действий самого ученика в учебном процессе не то что не поощрялась, а зачастую даже подавлялась, поскольку расценивалась как проявление «недисциплинированности», «конфликтности» и «непослушания» [4]. В сложившейся практике обучения именно учитель совершает за учащихся практически все основные учебные действия: ставит цели, планирует учебную работу учащихся, а по её завершении контролирует и оценивает их достижения. Получается, что учитель учится *вместо* ученика. Это он выполняет за ученика учебную деятельность, а у последнего постепенно формируется «выученная беспомощность».

Из всего сказанного напрашивается очевидный вывод. Для развития самостоятельности учащихся необходимо использовать принципиально иные средства и методы обучения, которые позволят избежать прямого запрета и принуждения, но при этом обеспечат достижение поставленных образовательных задач. Нужны такие средства, которые способны опираться на самостоятельную активность учащихся, придавая ей при этом нужное учителю направление. По меткому выражению Ж.-Ж. Руссо, это должны быть средства «хорошо направленной свободы» [9], которые позволяют учителю осуществлять непрямое, косвенное управление обучением и развитием учащихся. Нужны средства *опосредованного* управления, т.е. управления посредством создания соответствующей образовательной среды. Учитель при этом управляет учениками не непосредственно, отдавая им прямые указания и директивные инструкции, а нужным образом конструирует и регулирует окружающую их среду, предоставляя им возможность для самостоятельной деятельности в рамках этой среды. Можно даже сказать, что учитель управляет не учениками, а образовательной средой. По словам Л.С. Выготского, «социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом... Педагог, изменяя среду, воспитывает ребенка» [1, с. 83].

Конечно, активная образовательная среда лишь инструмент, лишь средство. Для того чтобы учитель смог грамотно распорядиться этим средством, нужно формировать у него новую профессиональную позицию и новые компетенции. Профессиональная позиция учителя в новых условиях заключается в том, чтобы создавать провокативную образовательную среду, подталкивающую учащихся к принятию самостоятельных решений, поиску новых знаний. Быть внимательным наблюдателем за тем, как действуют дети, и оказывать им, когда требуется, адресную помощь и поддержку. Учитель должен профессионально владеть методами изучения учащихся в процессе обучения (педагогическое наблюдение, интервью, естественный эксперимент), а также методами косвенного управления их деятельностью (дозированная поддержка, эвристическая беседа и др.)

Предоставив нашим ученикам возможность действовать самостоятельно, по своему усмотрению, мы неизбежно (и возможно, с некоторым удивлением) обнаружим неожиданное многообразие их индивидуальных различий. Мы едва ли могли обнаружить их раньше, когда постоянно ограничивали их чередой установленных правил, требований, образцов, и тем самым волей-неволей сужали поле для проявления ими своей индивидуальности. И напротив, поощряя учащихся действовать самостоятельно, в известном смысле свободно, мы стимулируем их к раскрытию и развитию их индивидуальности. Иными словами, ориентация на развитие у детей учебной самоорганизации неизбежно потребует от учителя ведения кропотливой индивидуальной работы с каждым ребенком.

Здесь мы сталкиваемся с еще одной важной и серьезной проблемой – проблемой индивидуализации в массовой школе, в основе которой, на наш взгляд, лежит очередное **противоречие между единством и разнообразием**, а точнее, противоречие между инвариантностью учебной программы и вариативностью индивидуальных особенностей учения школьников, для которых эта программа предназначена.

В реальной практике обучения это противоречие проявляется в ряде характерных последствий.

Во-первых, инвариантность учебной программы стимулирует учителя ориентироваться в своей работе не столько на каждого отдельного ученика, сколько на класс в целом. Учителю ведь важно добиться того, чтобы все учащиеся в классе в одно и то же время (и хорошо бы с одинаковым успехом) овладели единым учебным материалом. В этом про-

цессе он опирается не на индивидуальность того или иного конкретного ученика, а на некий собирательный образ ученика своего класса, на так называемого «среднего ученика». Весьма непростая и кропотливая индивидуальная работа с каждым учеником ему попросту не нужна.

Во-вторых, школьный учитель, если и пытается построить индивидуальную работу, то опять традиционно ставит себя в позицию главного организатора и управителя деятельности учащихся в классе. Иными словами, он сам, исходя из поставленных образовательных задач, своего профессионального опыта и интуиции, а также на основе своих представлений об индивидуальных особенностях учащихся, определяет, кому из учащихся и какое задание дать, как организовать и оценить его работу. Однако даже у опытного учителя в массовой школе никогда не хватит ни времени, ни сил, чтобы обеспечить индивидуальный подход к каждому ученику. Поэтому можно с уверенностью констатировать, что индивидуализация в такой школе, если и осуществляется, то по отношению лишь к отдельным (как правило, отстающим, проблемным) ученикам.

В-третьих, само понятие индивидуальные особенности учащихся обретает в сознании учителей самые различные толкования. Кто-то обращает внимание на умственные способности школьников, кто-то на их волевые усилия, кто-то на особенности воспитания, характера. Единства в этом вопросе не наблюдается, и каждый учитель исходит из своих собственных, зачастую весьма субъективных и умозрительных представлений. Однако всех опять примиряет успеваемость. Именно она выступает главным критерием для оценки деятельности учителя, и именно ей он уделяет первостепенное внимание. Не удивительно поэтому, что учебная успеваемость становится едва ли не единственным критериям для фиксации индивидуальных различий школьников. Среди всего многообразия индивидуальных особенностей учащихся учитель обычно выделяет и использует лишь уровень их учебной успеваемости. В результате, подлинная индивидуальность ученика как совокупность его своеобразных свойств и личностных качеств исчезает, улетучивается, подменяется грубым суррогатом.

Разрешение противоречия между единством и разнообразием возможно, на наш взгляд, лишь на пути обеспечения **многообразия в единстве**. Внутри единства пространства школы, класса, учебной программы важно обеспечить широкое разнообразие возможностей для различных вариантов действования учащихся. Иными словами, *в рамках единого*

школьного пространства нужно создать вариативную (многообразную) образовательную среду. Такая среда предоставляет учащимся возможности, с одной стороны, действовать в соответствии со своими индивидуальными особенностями и предпочтениями, а с другой – проявлять свою личную активность, в частности, свою индивидуальную учебную избирательность.

Работа в условиях вариативной образовательной среды требует от учителя перехода к иному типу индивидуализации – индивидуализации на основе личной активности учащихся [2]. При такой индивидуализации уже не учитель, а ученик определяет, что, как и с кем ему изучать. В вариативной среде каждому ученику в соответствии с его индивидуальными предпочтениями предоставляется право на свободный и самостоятельный выбор из целого ряда возможных альтернатив (учебных заданий, средств и способов учебной работы и т.д.). Однако сам подбор этих альтернатив, их структурирование и организация, определение условий выбора осуществляется учителем в соответствии с поставленными образовательными задачами. Так осуществляется тонкий и подвижный баланс между личной активностью ученика и профессиональной активностью учителя.

Наконец, для преодоления последствий выше названного противоречия необходимо доопределить само понятие «индивидуальные особенности учащихся», разработать удобный учителю инструмент для их выявления и развития. В начале этой работы мы определили для себя учебную самоорганизацию, как умение школьников самостоятельно выполнять регулятивные учебные действия. Очевидно, что индивидуальные особенности учащихся в выполнении именно этих действий и должны стать предметом нашего основного внимания. Таким образом, мы станем говорить об индивидуальных особенностях учения школьников, под которыми мы будем понимать устойчиво предпочитаемые учащимися индивидуальные способы выполнения регулятивных учебных действий в однотипных образовательных ситуациях [3].

Если обобщить все выше перечисленные пути преодоления указанного противоречия, то можно заключить, что ***для развития учебной самоорганизации школьников нужна вариативная образовательная среда. Среда, которая предоставляет учащимся на выбор различные средства и способы выполнения основных учебных действий***. Активность учащихся в этом случае проявляется в их учебной избирательности к этим средствам и способам.

Работа с вариативной образовательной средой, предоставление выбора, индивидуализация по отношению к каждому ученику также потребует изменения профессиональной позиции педагога. Учитель должен стремиться принимать каждого ученика в классе таким, какой он есть, во всей совокупности его индивидуальных свойств и отношений, сохранять и развивать его индивидуальность.

Среди профессиональных компетенций такого учителя наиболее ценными мы считаем умение создавать в классе вариативную образовательную среду, учитывающую индивидуальные особенности учения каждого ученика, и управлять ей с помощью технологии обусловленного выбора. Учителю предстоит овладеть умением работать с субъектным опытом каждого ученика, разрабатывать и активно использовать на уроках вариативный дидактический материал. Систематическое изучение учащихся, выявление и отслеживание развития их индивидуальных особенностей, должно стать для учителя задачей не меньшей, чем обучение. Учитель должен научиться профессионально владеть методами педагогического наблюдения, интервью и клинической беседы, естественного эксперимента.

Итак, выше мы попытались проанализировать основные проблемы и противоречия, которые стоят на пути успешного развития учебной самоорганизации школьников и наметить некоторые пути их разрешения. В общем виде результат выглядит так. ***Для развития учебной самоорганизации школьников необходимо создать активную и вариативную образовательную среду, которая провоцировала бы их на самостоятельное осуществление основных учебных действий и предоставляла учащимся на выбор различные средства и способы их выполнения***.

Примером создания такой среды на одном отдельно взятом уроке может служить разработанная нами модель урока Самоучка [3]. Главная особенность его заключается в том, что за время урока каждый учащийся самостоятельно и последовательно осуществляет все основные этапы учебной деятельности, выполняет регулятивные учебные действия от планирования своей учебной работы до оценки её результатов. При отборе средств и способов выполнения регулятивных учебных действий мы опирались на хорошо знакомые учителям и младшим школьникам формы работы, а также на описанные в целом ряде научных исследований стили учения [6; 11; 12].

На каждом этапе урока (этапе осуществления учебной деятельности) каждому ученику предлагаются на выбор различные средства и способы выполнения учебных действий. Так, на этапе планирования он может выбрать для себя одну из предложенных стратегий учения, т.е. выбрать способ учения (индивидуально, в малой группе с одноклассниками или с учителем) и учебные средства (дидактический материал «Теоретик» или «Практик»). На этапе осуществления контроля ему предоставляется выбор способа контроля (самоконтроль, контроль одноклассника или контроль учителя) и средства контроля (контрольное задание или тест). Наконец, при оценке достигнутых результатов он может выбрать один из способов оценивания (самооценку, оценку одноклассника или оценку учителя), а также один или несколько критериев оценивания своей учебной работы.

За последние годы в разных школах г. Москвы нами было проведено в общей сложности 39 уроков Самоучка по различным учебным темам (из них 18 уроков математики и 21 урок русского языка). В проведении этих уроков приняло участие 148 обучающихся (из них: 59 учащихся 2-го класса, 30 учащихся 3-го класса и 59 учащихся 4-го класса).

В результате нами был накоплен значительный массив эмпирических данных, которые все еще ждут своей детальной количественной и качественной обработки, более глубокого и всестороннего научного анализа. Тем не менее, некоторые предварительные результаты очевидны уже сейчас.

Во-первых, благодаря таким урокам младшие школьники приходят к осознанию собственно учебных действий, способов и средств их выполнения, о чём они раньше не задумывались. Они начинают осознавать, что для того, чтобы научиться, нужно совершать определенные учебные действия, использовать соответствующие средства и способы учения. Можно сказать, что у них развивается рефлексия в отношении учебных действий.

Во-вторых, после серии уроков Самоучка многие младшие школьники корректируют, уточняют свои исходные представления об индивидуально присущих им способах и средствах выполнения учебных действий (например, действий учения и контроля). Возможно, впервые они начинают задумываться над тем, что учатся не так как их товарищи. У них развивается рефлексия в отношении себя как субъекта учения.

В-третьих, есть свидетельства того, что уроки Самоучка способствуют формированию у младших школьников учебного действия контроля.

Благодаря предоставленной возможности многие учащиеся сами проверяют выполненные контрольные задания, сверяя их с образцом. Количество пропущенных ими при этом ошибок с течением времени заметно сокращается.

Библиографический список:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991.
2. Зайцев С.В. Личностно ориентированное обучение младших школьников // Директор школы. 2005. № 3. С. 56–65.
3. Зайцев С.В. Создание вариативных развивающих ситуаций на уроках в начальной школе // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 3. С. 46–52.
4. Зайцев С.В. Трудный отказ от традиционных стереотипов // Директор школы. 2001. №5. С. 56–64.
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008.
6. Калмыкова З.И. Психологические принципы развивающего обучения. М.: Знание, 1979.
7. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому. М.: Изд. дом «Карапуз», 2005.
8. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. М.: Смысл, 2002.
9. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании, 1896.
10. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. Т.2 // Педагогические сочинения: В 6 т. М., 1990.
11. Якобсон П.М. Особенности мышления учащихся при выполнении технических задач // Психология применения знаний к решению учебных задач. М., 1958.
12. Kolb D.A. Learning Style Inventory: Technical manual. Englewood Cliffs. N. Y: Prentice-Hall, 1976.

Раздел III. Педагогическая поддержка в практике образования

ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В ШИРОКОМ СПЕКТРЕ ЕЕ ВНЕДРЕНИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.0

В.В. Коробкова

Аннотация. В статье представлены возможности технологии педагогической поддержки в трех аспектах: во-первых, как учебной дисциплины в педагогическом вузе и программы курсов повышения квалификации для учителей и классных руководителей; во-вторых, как основа деятельности студентов волонтерского педагогического отряда в пермской воспитательной колонии по развитию субъектности несовершеннолетних правонарушителей и в-третьих, как основа формирования педагогической компетентности родителей через знакомство их с тактиками педагогической поддержки: защита, помощь, содействие и взаимодействие.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, волонтерский педагогический отряд, воспитанники колонии, родительское образование.

TECHNOLOGY OF PEDAGOGICAL SUPPORT IN A WIDE RANGE OF ITS IMPLEMENTATION IN EDUCATION

V.V. Korobkova

Abstract. The article presents the possibilities of pedagogical support technology in three aspects. Firstly, as an academic discipline in a pedagogical University and a program of training courses for class teachers. Secondly, as the basis of the student volunteers' activities in the Perm Correctional for juvenile offenders. Thirdly, as the basis for the formation of parents' pedagogical competence through acquainting them with tactics of pedagogical support: protection, assistance, encouragement and cooperation.

Keywords: pedagogical support, volunteer pedagogical team, pupils of the Correctional, parental education.

Сегодня как никогда вновь становятся актуальными проблемы организации процесса воспитания, его цели, содержание, методы реализации. На наш взгляд, в реализации воспитывающей деятельности

основной остается система педагогической деятельности, раскрывающая личностный потенциал человека, включающая помощь ученикам, учителям, родителям в преодолении социальных, психологических, личностных трудностей. Такой подход раскрыт в концепции педагогической поддержки О.С. Газмана [1]. Согласно автору концепции и его последователям (Е.А. Алексндровой, Т.В. Анохиной, Н.Б. Крыловой, Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфину), *педагогическая поддержка* – это особая технология образования, отличающаяся от традиционных методов обучения и воспитания тем, что осуществляется именно в процессе диалога и взаимодействия ребенка и взрослого и предполагает самоопределение ребенка в ситуации выбора и последующее самостоятельное решение им своей проблемы.

Многолетний опыт работы в реализации идей педагогической поддержки в педагогической практике позволяет свидетельствовать о том, что теоретические идеи педагогики поддержки могут реализовываться в разных сферах образования и показывать ее эффективность.

Наш опыт работы позволяет проанализировать реализацию идей педагогической поддержки в трех аспектах:

1) педагогическая поддержка как учебная дисциплина и как основы внеучебной работы для студентов факультета правового и социально-педагогического образования Пермского государственного гуманитарно-педагогического вуза;

2) педагогическая поддержка как основа деятельности волонтерского педагогического отряда в пермской воспитательной колонии;

3) педагогическая поддержка как основа формирования педагогической компетентности родителей в деятельности АНО «Институт поддержки семейного воспитания».

Реализации идей педагогической поддержки как учебной дисциплины проходит в рамках курса «Педагогическая поддержка развития личности в образовании» для будущих социальных педагогов и в курсах повышения квалификации для классных руководителей в ПГГПУ начиная с 2002 года. Программа курса включает в себя ряд ключевых содержательных аспектов теории педагогической поддержки:

1. История становления идеи педагогики поддержки в зарубежной и отечественной педагогической теории и практики.

2. Сущность педагогики поддержки (основные задачи, направления, принципы педагогической поддержки).

3. Поддержка ребенка в решении его личностно-значимой проблемы.

4. Типичные психолого-педагогические проблемы в развития школьников (акцентуации характера, мотивы поведения, особые образовательные потребности (дислексия, СДВГ и др.).

5. Тактики поддержки: защита, помощь, содействие и взаимодействие.

6. Этапы педагогической поддержки и содержание индивидуальной программы поддержки ребенка в решении его проблемы.

7. Консультирование, направленное на решение проблемы.

8. Решение ситуаций (case-study).

Данный курс помогает студентам глубже разобрать не только в теории гуманистического подхода в реализации воспитательной деятельности, но и в практике решения педагогических ситуаций, используя технологию педагогики поддержки.

Хочется так же отметить, что «педагогическая поддержка» – это не только учебная дисциплина, это идеология выстраивания партнерских взаимоотношений преподаватель – студент на факультете. Будущие социальные педагоги на собственном опыте «проживают» субъект-субъектное взаимодействие с преподавателями и представителями деканата при решении лично-значимых проблем самоопределения, самоуправления, самореализации. Результатом такого взаимодействия является насыщенная внеучебная деятельность на факультете. Одним из направлений которой является системная работа волонтерского педагогического отряда «Педагоги за штурвалом».

Одним из постоянно действующих проектов волонтерского отряда является их деятельность по педагогической поддержке воспитанников Пермской воспитательной колонии, которая организована по двум направлениям: 1) системная работа по реализации воспитательных мероприятий в течение учебного года; 2) организация летнего лагеря в период учебных каникул.

В летнем лагере студенты, под руководством преподавателей факультета и специалистов психолого-педагогической службы в колонии реализуют несколько аспектов деятельности.

Во-первых, это кружковая работа, которая выстраивается по запросам воспитанников колонии и возможностям студентов-волонтеров, тем самым позволяя реализовывать творческий потенциал и колонистов, и будущих педагогов.

Кружковая деятельность включает в себя: *художественное направление* (кружки «Танцевальный», «КВН», «Прикладное искусство», «Гитара», «Оригинальный жанр», «Школа ведущих» и др.); *саморазвитие личности* (кружки «Мастер общения», «Любители английского языка», «Форсайт счастливого будущего» и др.) и *занятия спортом* в кружках спортивной направленности (футбол, теннис, волейбол, бадминтон и др.).

Во-вторых, это работа киноклуба и встречи с интересными людьми. В работе киноклуба используется технология медиа-лабораторного практикума. Воспитанникам предлагаются для просмотра фильмы, пропагандирующие общечеловеческие ценности (семью, любовь, дружбу, уважение, здоровье) и организуются беседы по мотивам фильма, обеспечивающие осмысление увиденного и мотивацию несовершеннолетних правонарушителей к проектированию личностных установок на счастливое будущее.

Для встреч с интересными людьми приглашаются люди разных профессии и судеб: мастера спорта, известные актеры, ТВ- и радиоведущие, бизнесмены, многодетные отцы – все те, кто личным примером, не используя менторских методов, в неформальной беседе, помогает ребятам найти ответы на сложные вопросы в решении их проблем и преодолении трудностей в своей жизни.

В-третьих, это работа по организации коллективной творческой деятельности воспитанников колонии. КТД разрабатываются совместно с колонистами, учитывая их интересы и организаторский потенциал. Традиционно проходит спортивная Олимпиада и квесты разнообразного содержания (исторический, военный, краеведческий, географический, и т.п.), профилактические мероприятия «Нет наркотикам», «Мои права и обязанности» и т.д.

В целом, программа деятельности лагеря построена так, что обеспечивает возможность студентам-волонтерам на практике, после прохождения теоретического курса о сущности и технологиях педагогической поддержки реализовать с колонистами основные направления педагогической поддержки, представленные Г.Б. Корнетовым [2]:

1) обеспечение процесса самопознания через участие в психологических тренингах;

2) реализация актуального интереса воспитанников через работу в кружках по интересам и участие в КТД;

3) помощь в осознании своих проблем и возможностей выбора пути их решения через неформальные беседы, консультирования и встреч с интересными людьми.

Важными педагогическими и социальными эффектами волонтерской деятельности студентов являются следующие результаты, которые отмечают сотрудники колонии:

1. Отсутствие суицидального поведения у колонистов в летнее время.

2. Отсутствие дисциплинарных взысканий (воспитанники ждут встречи с волонтерами и это является стимулом для их приемлемого поведения).

3. Изменения во внешнем виде колонистов (повысилась опрятность в одежде и активизировались их гигиенические навыки).

4. Изменился психологический климат в коллективе (ребята чаще улыбаются, престают употреблять нецензурные слова и т.п.).

5. Меняется неформальный лидер в коллективе (авторитет и доверие в коллективе отдается подросткам не с агрессивными и властными установками, а позитивными, помогающими объединить других вокруг социально-значимой деятельности).

6. Наблюдается активность и потребность воспитанников в участии в социально-значимой деятельности.

Анкетирование и беседы с ребятами позволяют также констатировать ряд результатов работы по педагогической поддержке колонистов, касающихся их личностных изменений:

– у ребят появляется удовлетворение в личностном развитии от возможности самореализация в деятельности, к которой проявляешь интерес и успешен в ней;

– происходят позитивные изменения в семейной ситуации подростка, так как меняются негативные установки у родителей и детей по отношению друг к другу на установки к доверию и сотрудничеству;

– у воспитанников формируется осознанное проектирование своего позитивного будущего и активное желание выйти на свободу и эффективно социализироваться в социуме.

Очень важно, что и студенты-волонтеры приобретают уникальный жизненный и профессиональный опыт в процессе работы с колонистами, который способствует:

– повышению самооценки студентов в процессе реализации социально-значимой деятельности в колонии и удовлетворение профессиональных и личных интересов;

– осмыслению системы ценностей после встречи с негативным жизненным опытом воспитанников и, таким образом, переосмысление своих жизненных стратегий;

– определению тем научно-исследовательских проектов, профессиональному ориентиру на глубокое погружение в проблему эффективной ресоциализации воспитанников колонии.

Следующее направление использования идей парадигмы педагогической поддержки касается работы с родителями и развитию воспитательного потенциала семьи.

В содержании родительского образования и формирования их педагогической компетенции входит знакомство с тактиками педагогической поддержки, определенным Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфиным [3]. Анализируя деятельность родителей по реализации воспитательной функции можно утверждать, что родители в поддержке ребенка также реализуют четыре тактики:

1) «защиты» (родитель как «адвокат» защищает право своего ребенка быть не как все и получать достойное образование; родитель как «буфер» встает между ребенком и проблемой, нивелируя негативные последствия сложной ситуации);

2) «помощи» (родитель обеспечивает вместе с педагогами ситуацию успеха ребенку там, где его активность блокируется внешними или внутренними причинами);

3) «содействия» (родитель содействует ребенку в осознании своих проблем и в выборе способов их решения);

4) «взаимодействия» (родитель помогает ребенку в решении проблем на определенных договорных условиях и компромиссного соглашения).

Знакомство родителей с идеями педагогической поддержки и их принятие «позиции поддерживающего родителя» позволяет отойти от традиционных моделей взаимодействия с семьей: «воспитания родителей» или «изоляция родителей в решении проблем ребенка». Такой подход позволяет реализовать идею поддержки социально-педагогической самоорганизации семьи и развитию ее воспитательного потенциала, что соответствует современной гуманно-личностной парадигме в семейной педагогике и работе с родителями.

Реализация данных подходов нашла отражение в работе творческого коллектива кафедры социальной педагогики ПГГПУ, результатом которой стали защиты кандидатских диссертаций:

– «Подготовка родителей младших школьников к взаимодействию с одаренным ребенком», автор Ю.И. Якина (Ижевск, 2011 г.);

– «Интеграция формального и неформального образования детей и взрослых как фактор поддержки семейного воспитания (на примере учреждений дополнительного образования детей)», автор Л.А. Метлякова (Ижевск, 2012 г.);

– «Развитие и реализация воспитательного потенциала семьи в условиях социального партнерства со школой», автор М.Б. Шеина (Уфа, 2013 г.);

– «Воспитательный потенциал неблагополучной семьи и пути его развития (на материале семей, находящихся в социально-опасном положении)», автор С.Ю. Галиева (Уфа, 2015 г.).

Основной концептуальной идеей данных работ является идея о субъектной позиции семьи в открытом образовательном пространстве и педагогической поддержке родителей и ребенка в актуализации и реализации воспитательного потенциала семьи как открытой системы социально-педагогической самоорганизации семьи, позволяющей целенаправленно удовлетворять потребности членов семьи в личностном саморазвитии и самореализации.

Библиографический список:

1. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. М.,1995. Вып. 3. С.58–64.

2. Корнетов Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: учеб. пособие. – М.: Изд-во УРАО, 2001.

3. Михайлова Н. Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: учеб.-методич. пособие. М.: МИРОС, 2001.

ВОЗМОЖНОСТИ ОДНОГО ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТА В РЕШЕНИИ МНОЖЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ (На примере использования «речевой карты» в образовательном центре «Большая перемена»)

УДК 376.36+ 316.7 *Н.М. Курилова, Е.А. Плотникова, Л.Э. Царгуш*

Аннотация. В статье раскрыта целесообразность работы полипрофессиональной команды педагогов по развитию всех форм речи подростков, история

создания оригинального диагностического инструментария, работающего в речевых и вне-речевых параметрах – «Речевой карты». Дается методика ее использования и ряд кейсов – примеров работы с картой.

Ключевые слова: полипрофессиональная команда педагогов, педагогическая поддержка, педагогическая диагностика, Речевая карта.

THE POSSIBILITIES OF A DIAGNOSTIC TOOL IN SOLVING A VARIETY OF EDUCATIONAL PROBLEMS
On the example of using «Speech Form» in the educational center «Big Change»

N.M. Kurilova, E.A. Plotnikova, L.E. Tsargush

Abstract. The article reveals the usefulness of the work of polyprofessional team of teachers for the development of all forms of teenager's speech, the story of the creation of an original diagnostic tool, working in speech and out-speech parameters – «Speech Form». The methodology of its use and a number of case-examples of working with the form are given.

Keywords: polyprofessional team of teachers, pedagogical support, educational assessment, Speech Card.

Данная статья – это своеобразный итог нашего трехлетнего труда, позволившего нам получить вполне ощутимые и доказуемые результаты, каждый из которых по отдельности ценен и может быть описан в виде методики его достижения, опробованной в нашей практике. Несомненно то, что эти результаты повысили эффективность труда педагогов и студентов при оптимизации временных и иных затрат.

В 2015 году в образовательном центре «Большая Перемена» (далее ОЦ БП) была организована команда так называемых «речевиков», впервые выступившая на III Международной конференции «Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования». Нас на тот момент было пятеро педагогов: педагог по развитию речи, по русскому языку, логопед, руководитель Школы общения и руководитель Английского клуба. В настоящее время каждый из нас продолжает трудиться на своем месте, как любой практикующий педагог, и как мы это делали до «Большой Перемены», работая в других образовательных учреждениях. Однако работа в «Большой перемене» имеет одно отличие, которое вносит ощутимую и важную специфику в сегодняшний наш труд, а именно то, что подавляющее большинство педагогов и специалистов входит в *исследовательскую*

группу при БП (далее ИГ), где мы на практике знакомимся с методологией исследовательской деятельности, *превращая знания в инструмент осознания трудностей*, которые мешают каждому из нас и организации в целом быть более эффективными. А главное – мы целенаправленно и осознанно ищем способы, которые позволили бы нам и студентам испытывать удовлетворение от собственного труда в преодолении этих трудностей.

На своём опыте мы убеждаемся, что наш труд не напрасен, поскольку он не только по смыслу не бесполезен, но и вполне понятен и ощутим нами по результатам, которые мы научились и достигать, и видеть, и оценивать, и проектировать. Рефлексия, анализ, проектирование – это то, чем каждый из нас может заниматься по своему усмотрению в формах, удобных ему. Систематическая 1–2-дневная ежемесячная совместная работа на ИГ задаёт определенную ритмичность этой деятельности, формирует мотивацию к ней. Кроме того, как и в любой другой, в нашей практике предостаточно ошибок, тупиков и просчетов и после этого неизбежно разочарование. Так вот, исследование причин неудач, которое мы осуществляем на ИГ, несомненно, снижает уровень эмоциональных переживаний, сохраняя силы на энергию их преодоления.

Написание же рефлексивно-аналитических статей в сборниках как своеобразного итога проделанной работы за годовой период и выступление на конференциях обеспечивает нам возможность получить извне новые силы в виде одобрения, критики, подсказок других людей, у которых наша практика и наши мысли о ней находят отклик и вызывают интерес.

В статье мы уделяем внимание одному из результатов совместной деятельности команды «речевиков», а именно «Речевой карте», которую мы разработали в качестве диагностического инструмента, позволяющего нам решать довольно много разных и важных образовательных задач. Сама по себе идея такого инструмента вызревала у нас постепенно. Нам показалось интересным отметить в этой статье и сами этапы «созревания» нас до субъектов разработки удобного и эффективного для нас самих инструмента. Справедливости ради, следует сказать, что наши коллеги – учителя математики – раньше нас занялись этим делом. Мы, благодаря их опыту, двигались быстрее, но это продвижение не было простым заимствованием формы «Раскраски», которую придумали наши коллеги-математики[1].

[1] Дополнительно к указанному в библиографическом списке см.: Богданова В.С., Вабищевич Т.Н., Дымов А.Б. Образовательные возможности диагностики. Данное издание. С. 187.

Мы были свидетелями того, как они совершенствовали свой инструмент. Именно этому мы у них учились, при этом обретая свой собственный путь. *(См. Приложение)*.

Поскольку, как было сказано выше, нашу статью мы воспринимаем как некий итог пройденного пути, нам хотелось бы кратко изложить этапы этого пути, на каждом из которых виделись, осознавались и находились способы преодоления определенных трудностей в нашей практике. Далее в данной статье мы сделаем ссылки на наши статьи, в которых более подробно описаны эти этапы. Затем мы поделимся тем новым, что уже мы достигли на данном этапе пути, который, очевидно, еще не завершен. Наш путь – это не линейное движение по прямой. На каждом этапе образуются «бифуркационные точки», задающие объем – вширь, вглубь, вверх, вниз нашей деятельности. При этом нам важно не потерять последовательность и преемственность нашей деятельности, ибо результаты труда, полученные на предыдущих этапах, сказываются на каждом последующем этапе, являясь основой достигнутого и перспективой для совершения следующего шага.

«ДЕТСТВО» – первый этап (2014–2015 гг.)

Этот этап был связан, прежде всего, с открытым вызовом, который получили все специалисты-педагоги, чья деятельность напрямую была направлена на формирование у наших студентов речевых компетенций. **Суть этого вызова была в том**, что в ОЦ большинство педагогов занимаются развитием речевых компетенций. Однако, если посмотреть динамику развития этой компетенции у каждого студента в отдельности или просто послушать, КАК выражают наши студенты свои мысли, то картина вырисовывается совсем нерадостная. Сам факт того, что ребята-сироты в силу разных обстоятельств, действительно, косноязычны, не оправдывает специалистов, каждый из которых в отдельности вроде бы трудится не покладая рук, а конкретный и совокупный результат – *динамика* речевой компетентности – довольно низкий.

Мы признали справедливость этого вызова, но все равно каждому из нас было непонятно: как же так? Ведь все мы действительно искренне старались и много работали, и нам не в чем себя упрекнуть… У каждого педагога были даже свои маленькие победы в рамках своего предмета и форм проводимых занятий. Об этом каждый из нас рассказывал на конференции и делился опытом в статьях [9; 10].

Ретроспективный анализ собственных статей и статей наших коллег того времени позволил увидеть, что до 2015 года авторами статей от БП в подавляющем количестве случаев выступали авторы-одиночки. Начиная с конференции 2015 года, ситуация изменилась: большинство статей, отражающих опыт БП, были написаны в соавторстве. Теперь мы можем точно сказать, что это – не случайность.

Результатами первого этапа мы считаем:

1) изменение нашего отношения к вызовам ИГ, на которые мы раньше реагировали эмоционально, пытаясь защититься от справедливой критики по поводу внесистемного мышления;

2) осознание, что отсутствие взаимосвязи и взаимодополнения между всеми образовательными пространствами в БП влечет за собой потерю эффективности образовательных результатов студентов;

3) возникновение мотивации к объединению педагогов разного профиля, которые связаны с задачами повышения речевой компетенции у студентов, в профессиональную команду.

Все эти изменения были подкреплены нашими практическими действиями, результаты которых нашли свое отражение в работах [7; 11].

Обращаем внимание на то, что эти статьи отражали по-прежнему опыт конкретных авторов – учителя русского языка, литературы и логопеда. Но эти работы уже были объединены *едиными смысловыми* темами: значением словарного запаса как одного из критериев речевой компетенции студента БП; поиском и разработкой адекватных способов, помогающих педагогу, организующему реальную практику обогащения речи студентов, более точно видеть и решать задачи эффективности.

«ОТРОЧЕСТВО» – второй этап (2015–2016 гг.)

На этом этапе шла целенаправленная работа по расширению и укреплению профессиональной команды. В ней объединились разные люди по возрасту, жизненному и профессиональному опыту, принадлежности к разным областям – логопед, педагог русского языка, педагог по развитию речи, руководитель Английского клуба, руководитель Школы общения, куратор Целью этого объединения мы поставили складывание нас в единое целое для создания *индивидуальной персональной образовательной* программы студента для *обогащения его личностной культуры* (повышение мотивации к овладению речью как основе коммуникации и взаимодействия с другими людьми).

Однако сама практика складывания проходила очень непросто. Необходима была единая реальная и эффективная помощь студенту в преодолении его персональных речевых трудностей, мешающих ему обретать речевую компетенцию, помощь в расширении его сознания и обогащение успешного жизненного опыта за счет адекватного использования речи в различных пространствах жизнедеятельности, не ограниченных лишь пространством БП.

На этом этапе мы выяснили, что нам помогало, а что мешало осуществить задачу – вступить в полипрофессиональный диалог. Так главной трудностью была необходимость перестраивать свою практику в связи с новыми целями. Мешали наше *упорство в привязанности к старым способам* коммуникации и привычка работать и мыслить разобщенно. Сложность в понимании практики друг друга и сложность оценки своей практики на предмет ее эффективности не давали возможности увидеть картину объемно, понять, где и как мы можем друг друга взаимодополнить. Однако работа в исследовательской группе стала для нас хорошим тренингом в осознании этих трудностей. Поддержка руководителя ИГ, сложившиеся доверительные отношения между коллегами, культура взаимопомощи, которая целенаправленно формировалась и поддерживалась, – все это помогало преодолевать эти сложности и делало наше взаимодействие более осознанным и успешным.

Таким образом, складывалась и развивалась наша полипрофессиональная команда.

Нас это привело *одновременно* к нескольким важным личностно-профессиональным результатам:

a) повысилась профессиональная компетенция всех участников команды;

b) пример полипрофессионального взаимодействия стал хорошим образцом и импульсом для других педагогов и специалистов БП;

c) было положено начало разработке диагностического инструмента, позволяющего каждому педагогу и команде в целом становиться более точным и эффективным в достижении поставленных целей;

d) возникло отчетливое понимание того, что неудача детей в речевой компетентности кроется в наличии индивидуальных речевых трудностей;

e) мы научились наши чувства, наши трудности во взаимодействии делать предметом не переживаний и обсуждений, а предметом исследо-

вания. Научились выделять общее и частное, устанавливать связи и отношения, из которых складывается живая ситуация и профессиональный отклик на нее. Впервые мы смогли самостоятельно представить наши результаты в «Таблице типичных трудностей студентов в разных пространствах образовательного центра БП» [5].

Ежегодная конференция, совместная подготовка к выступлению, работа над совместной статьей дали нам возможность рефлексивно-аналитически отнестись к нашему практическому опыту. Именно после этого этапа, когда рефлексия, анализ и оценка вошли в нашу каждодневную работу, мы почувствовали устойчивую результативность в работе со студентами.

Итак, все то, что стало материалом статьи, действительно отражало то, что с нами происходило реально.

«КРИЗИС СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА» – третий этап (2016–2017 гг.)

Этот этап, на наш взгляд, отличается от предыдущих тем, что мы от результативного процесса развития, складывания команды, который нас захватывал и вызывал много эмоций и чувств, перешли к повседневному труду со стремлением укоренить в нашей практике уже открытые нами и доказавшие свою эффективность способы. Однако именно повседневность и уверенность в том, что все идет хорошо, стало для нашего энтузиазма некой западней. Новизна ощущений притуплялась и, хотя динамика эффективности образовательных результатов не падала, но и не шла вверх. Она как бы застыла на одном уровне.

Все это вначале не очень ощущалось, потому что было много текущих ситуативных дел, связанных с завершением учебного года, каникулярным временем. Затем начался новый учебный год в БП, который для нашей команды тоже начался по-другому. Мы разработали и провели по-новому очередной цикл входной диагностики вновь пришедших ребят. Этот период прошел качественно лучше по организации и эффективности, чем в предыдущие годы. Убеждение это сложилось потому, что мы специально исследовали и сравнили между собой этот период по трем последним годам приема новичков в БП. Но за всеми этими успехами мы как-то сами не заметили, как реже стали по собственной инициативе собираться вместе нашей командой. Разговоры наши стали утрачивать как-то «сами собой» критический, рефлексивный, аналитический характер.

В конце ноября руководитель ИГ организовала ряд действий внутри нашего ежемесячного семинара, который является площадкой развития эффективности и профессионализма специалистов и педагогов БП. Эти действия были направлены на привлечение нашего внимания к тем способам, которые мы используем в своей повседневной практике в коммуникации друг с другом. Так мы вновь пересмотрели для себя «обратную связь» как одно из важнейших условий для взаимопонимания и взаимодействия между людьми на разных уровнях: деловых, межличностных и т.д.

В ноябре у нас появились новые полипрофессиональные команды, которые смогли взглянуть на практику БП уже с точки зрения формирования мотивации на овладение культурой обратной связи. Благодаря этому, мы не только не утратили веры в то, что речевые компетенции являются одними из основополагающих во взаимопонимании и взаимодействии взрослых людей (педагогов и специалистов БП), но и основополагающими в нашей работе со студентами, независимо от специфики предметности.

На наш взгляд, это было важным шагом для преодоления тех трудностей, которые мы стали испытывать, погружаясь в монотонность каждодневного труда. Появился новый импульс, расширился наш кругозор и окрепла мотивация. И в дальнейшем мы планируем сосредотачивать волю и усилия в совершенствовании собственных возможностей в формировании и развитии у студентов такой важнейшей в их жизни компетенции как гибкое, успешное, осознанное, креативное владение речью, а главное – развитие осознанного интереса к этой деятельности.

Опыт, который мы обрели на третьем этапе, нашел свое отражение в наших выступлениях в составе иных полипрофессиональных команд и статей, написанных в сотрудничестве с нашими коллегами в БП [3].

«ЗРЕЛОСТЬ» – четвертый этап (2017–2018 гг.)

На данном этапе мы продолжаем улучшать свою практику совершенствования речевой компетенции студентов БП, активно используя наработки прошлых лет. Постоянный мониторинг получаемых результатов уже не вызывал сомнения: динамика результатов имела поступательный характер, если рассматривать ее относительно успехов каждого конкретного студента. Естественно, что количественные показатели разнятся, если сравнения ведутся относительно группы. Но это лишь под-

тверждает справедливость утверждения, что у каждого ребенка может наблюдаться свой темп, свои особенности освоения речи, личностные особенности, которые имеют порой существенное влияние на динамику (например, уровень мотивации, уровень самоорганизации, сформированности воли и т.д.). Итак, постепенно нам стал очевиден тот факт, что работа с детьми по речевым компетенциям идет в правильном направлении, что подтверждается реальными результатами, которые зафиксированы нами в кейсах и видеороликах.

На этом этапе в нашей команде стало наблюдаться как бы обновление и возвращение интереса к совершенствованию наших способов работы со студентами. Но теперь мы понимаем, что, двигаясь только открытыми, известными путями, мы можем опять скатиться в привычно-монотонный, хоть и успешный, труд. Совершенствуя собственную профессиональную деятельность, мы испытываем вполне осознаваемую потребность – найти новую точку, новую позицию, из которой можно было бы свежим взглядом, критически отнестись к тому, как и что мы делаем в нашей практике по формированию речевых компетенций.

Такой новой точкой для нас стало освоение и овладение технологией четырех тактик педагогической поддержки [6]. Благо, что семинары ИГ в БП ведут как раз авторы этой технологии. Они обратили наше внимание на концепцию Л.С. Выготского о зонах актуального и ближайшего развития как принцип обучения [2]. Большое значение для нас имело знакомство с работой современного исследователя В.К. Зарецкого относительно эвристического потенциала идей Л.С. Выготского [4]. Все это в совокупности дало нам возможность открыть для себя критерии диагностики и оценки наших педагогических действий. Мы рассматриваем их с точки зрения *условий развития субъектности* у наших студентов, так и с точки зрения возможности выявления педагогических ошибок с целью предупреждения возможных трудностей в обучении у ребенка.

Итак, четвертый этап не только существенно расширил наш кругозор, но самым положительным образом сказался на нашей практике, т.к. мы смогли уже не интуитивно, а вполне осознанно оценить ее сильные стороны. Это позволило значительно оптимизировать наше время. Так, мы осуществляли поиск правильных решений быстрее и качественнее.

Мы довольно четко поняли, что установление доверия между педагогом и ребенком – это не просто благое пожелание и культурная норма вза-

имоотношений между взрослым и ребенком. Установление доверительных отношений – это основа педагогической поддержки ребенка в условиях, когда есть угроза искажения динамики развития его достоинства, адекватной самооценки, субъект-субъектного сотрудничества на уроке.

Таким образом, обнаруженная взаимосвязь между существующими в науке знаниями о зонах развития (далее ЗАР, ЗБР и ЗЗР) и четырьмя тактиками педагогической поддержки Н.Н. Михайловой и С.М. Юсфина, в основе которых лежит концепция О.С. Газмана о значении развития свободоспособности ребенка, позволила нам

1) разработать диагностический инструмент исследования трудностей ребенка, позволяющий иметь в своём распоряжении понятную и удобную для нас диагностику трудностей в учебном процессе;

2) оперативный мониторинг за изменением выявленных трудностей.

Вопрос заключался только в одном – как грамотно рассчитать этот шаг и как не увеличить его, чтобы студент не попал в ЗЗР. Когда мы обнаружили зависимость теории ЗБР с тактиками педподдержки, то мы смогли по-другому посмотреть на собственную деятельность, стали более внимательно оценивать и рефлексировать свою практику, опыт. И вот тут мы обнаружили, что наше внимание до этого все время было сосредоточено на речевых трудностях студента. Но для того, чтобы студент сразу не попал в зону ЗБР, педагогу необходимо опираться на тактику помощи, показать студенту его сильные стороны, которые находятся в ЗАР, поскольку самому ему трудно их увидеть. Значит, нам надо не только видеть трудности, но и учитывать и сильные стороны студента. В этой зоне в самом деле лежат большие потенциальные возможности, которые мы порой не используем, поскольку мы сразу начинаем видеть его трудности, которые находятся в ЗБР. Если педагог этого не учитывает, он сразу дает задания, лежащие в ЗБР, тем самым создавая излишнее эмоциональное напряжение. А для нас очевидно, что эмоциональный положительный фон является естественным подкреплением мотивации. Ведь при всём при том, что наши студенты хотят учиться, часто они испытывают зависимость от учителя, (от его оценки их способностей), не чувствуют себя свободными и самостоятельными. Эту свободу и самостоятельность любой студент может почувствовать только в ЗАР. Все это сместило наш ракурс при работе со студентами с трудностей на сильные стороны студента. Нужно отметить, что трудности никуда не исчезли, но в рамках каждой речевой трудности можно диагностировать какие-то

ЗАРы (например, читает плохо, НО ПОНИМАЕТ прочитанное, сильная мотивация, хорошо принимает помощь и запрашивает ее и пр.) Это стало следующим, четвертым этапом нашей работы – создание *диагностической речевой карты*. Ценностью этой карты стало намеренное диагностирование ЗАР, именно знание сильных сторон студента, его умение пользоваться своими знаниями без поддержки педагога, быть самодостаточным и самостоятельным в решении задач, что дает возможность точнее проектировать дальнейшую деятельность, соблюдая эмоциональную поддержку за счет успешной САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ работы в ЗАР. В этой ситуации дальнейшей задачей педагога становится создание условий для плавного перехода из ЗАР в ЗБР, где вымерен каждый шаг с целью сохранения положительного эмоционального фона ребенка. Здесь важно, чтобы студент, попадая в ЗБР и, естественно, сталкиваясь там со своими трудностями, чувствовал свою успешность и не отказывался от учебно-познавательной активности. Такой подход к обучению усиливает мотивацию и дает место доверию к себе самому и преподавателю, а также к их совместной деятельности. Используя тактику помощи, а затем и тактику содействия, педагог не оставляет ученика один на один с его трудностями, а помогает становиться учеником, субъектом своей образовательной деятельности.

Естественно, мы смотрели и анализировали не только свой собственный опыт, но нам было интересно, как с этой ситуацией справляются специалисты в других аналогичных организациях. Знакомясь с разными источниками, мы обнаружили, что многое, о чем мы пишем, подтверждается другими авторами, мы увидели, что многие идут таким же путем, что и мы. Так в работе И.В. Хромовой и А.В. Жеребненко [8] описан алгоритм работы с педагогами по формированию у них исследовательской культуры. Новые цели предусматривали и новые требования к педагогам, о которых и пишут авторы. Отмечается также, что положительный итог не смог бы состояться без слаженной работы многих специалистов – психологов, методистов, педагогов. И как инструмент описывается главный орган, разрабатывающий стратегию и тактику – консилиум из этих специалистов [8, с. 414–415]. Итогом была представлена авторская методика определения достижений в развитии ребенка с ограниченными возможностями здоровья в виде диагностических карт.

В чем же для нас главное значение Речевой карты?

Речевая карта нужна для диагностики и дальнейшего мониторинга

коммуникативной компетенции. Обычно она содержит в себе следующие составляющие:

1) речевая компетенция (говорение, чтение, письмо);

2) языковая компетенция (знание языковых единиц, грамотность, фонетика и т.д.);

3) учебно-познавательная компетенция (развитие общеучебных умений и интереса к предметам);

4) социокультурная компетенция (увеличение объема знаний, умение строить свое речевое и неречевое общение в соответствии с культурными образцами);

5) развитие способности и готовности к самостоятельному и непрерывному обучению (взращивание субъектности студента).

Это хороший инструмент для профессионалов. Но важно учитывать, что в БП первичную диагностику проводят не только логопед и педагоги русского языка и литературы, но и преподаватели других дисциплин, а также кураторы и руководители клубных пространств. Объединяющим элементом для нас является речь студента. Нам важно знать, насколько правильно студент понимает задание, насколько точно он строит фразу, в какой степени владеет навыками обратной связи. Например, педагоги математики не всегда на предметной первичной диагностике могут выделить причину трудности решения того или иного задания. А причина довольно банальна – студент плохо читает и не понимает условие задания. Таким образом, наша речевая карта могла бы послужить им подспорьем. Поэтому мы решили упростить нашу РК, оставив те компоненты, которые были выделены в процессе полипрофессиональной работы по поиску общих речевых трудностей.

Зная типичные трудности наших студентов, мы решили сменить фокус зрения с трудностей студента на его сильные стороны, на его ЗАРы, для того чтобы увидеть, где он успешен и может справиться с заданием самостоятельно. Следовательно, наша речевая карта будет «лакмусовой бумажкой» выявления этих сильных сторон.

Мотивация

Первое, на что обращается внимание, когда студент приходит на первичную диагностику – это мотивация. Дело в том, что в основном студенты, попавшие в БП, уже изначально, как правило, мотивированы, пройдя определенный отбор. У них есть реальная – или нереальная, т.е. не соотносящаяся с их возможностями, но все-таки – ЦЕЛЬ (закончить

сколько-то классов, подтянуть определенный предмет и т.д.). Даже студенты с очень скромными возможностями, например, студенты из психоневрологических интернатов, имеющие очень низкий уровень знаний, умений и навыков (далее ЗУН) в той или иной степени, но формулируют свою цель прихода в БП (в основном, это «хочу лучше читать, писать»).

В последнее время мы стали сотрудничать с центрами содействия семейного воспитания. К нам приходят дети из приемных семей. В этих случаях не всегда понятно, сам ребенок изъявил желание пройти диагностику и учиться в БП или это желание его приемных родителей. Задача педагога и куратора в процессе диагностики попытаться отследить этот момент, постараться разговорить студента и понять, мотивирован он или нет, а затем зафиксировать это в речевой карте.

На первичной диагностике мы не можем определить уровень мотивации, потому что часто заявленный запрос не соответствует фактическому. Поэтому мы решили отмечать знаком «+» заявленную изначально мотивацию, а если студент не может внятно объяснить причину своего прихода в БП, то ставим знак «–». На первичной диагностике, скорее всего, у большинства студентов будет выставлен «+», но вот соответствует ли это реальной мотивации студента, мы сможем узнать только на мониторинге (примерно через 3–4 месяца). В процессе обучения мотивация может стабильно сохраняться, может видоизменяться в связи с изменением видения ситуации студентом.

Принятие помощи

Принятие помощи или отказ от нее тоже находят отражение в нашей речевой карте. Для того, чтобы не напугать студента, необходимо создать эмоционально положительный фон, это будет условием для создания доверительных отношений между студентом и педагогами. На первичной диагностике мы не предлагаем сразу свою помощь, но если студент запрашивает ее (задает вопросы, просит уточнить, или говорит, что не понял и т.д.), педагог отзывается и делает пометку «+» в РК. Владея этой информацией, другие педагоги на своих предметных диагностиках будут обращать более пристальное внимание на тех студентов, которые не запрашивали ранее помощь, но в данный момент испытывают трудность при выполнении заданий. Здесь есть место для дальнейшей расширенной диагностики – выявить причину непринятия помощи (робость, страх перед ошибкой, страх оценки педагогом и т.д.)

На диагностике мы выявляем ЗУНы для того, чтобы определить

уровни чтения и понимания текста, построения фразы, понимания услышанного и обратной связи. Мы работаем с текстом следующим образом:

1. Чтение текста про себя, при этом даем время на осмысление.
2. Просим прочитать часть текста (выявляем технику чтения).
3. Просим пересказать текст (выявляем уровень понимания прочитанного, построения фразы).
4. Задаем вопросы на понимание (понимания услышанного, выявляем уровень построения фразы и обратной связи).

Уровень обозначается в РК следующим образом:

Чтение и понимание прочитанного

Зеленым цветом выделяем хороший уровень владения техникой чтения, умение выделять главную мысль при наличии логики и умение видеть значимые для понимания текста детали (описание природы, портрет и т.д.).

*Желтым цве*том выделяем хороший уровень владения техникой чтения, наличие логики, умение выделять главную мысль, но при этом студент не видит значимые для понимания текста детали.

Оранжевым цветом выделяем слабый уровень чтения (по слогам), но понимание текста в целом, понимание конкретных понятий, при этом студент испытывает сложности с абстрактными понятиями.

Красным цветом выделяем низкий уровень чтения (медленно и по слогам), студент не может пересказать текст, перевирает факты, додумывает ответы на конкретные вопросы.

Построение фразы

Зеленым цветом выделяем высокий уровень, умение строить фразу с соблюдением синтаксических и грамматических норм.

Желтым цветом выделяем средний уровень, умение строить фразу, но с использованием небольшого словарного запаса, с использованием речевых повторов, слов-паразитов (отсутствие тропов).

Оранжевым цветом выделяем низкий уровень; строит фразу с нарушением грамматических норм (часто встречаются речевые и логические ошибки), маленький словарный запас. В целом же смысл фразы улавливается.

Красным цветом выделяем неумение построить фразу таким образом, чтобы она была хотя бы частично понятна окружающим.

Обратная связь

Зеленым цветом выделяем высокий уровень: занимает конструк-

тивную позицию говорящего (говорит по делу, задает вопросы на понимание и уточнение, приводит аргументы и примеры, отвечает на вопросы слушающего). Умеет занять конструктивную позицию слушающего (внимательно слушает говорящего, задает вопросы на понимание или познавательные, сигнализирует о непонимании в четкой форме).

Желтым цветом выделяем средний уровень, студент в целом говорит по делу, иногда перебивает слушающего, вступает сам с собой в диалог.

Оранжевым цветом выделяем низкий уровень, студент отвлекается, отвлекает других. Перебивает говорящего, но при этом отвечает на вопросы, обращенные к нему.

Красным цветом выделяем совсем низкий уровень, студент слышит только себя, находится во внутреннем диалоге, отвечает не по существу, отвлекается, отвлекает других, говорит параллельно общему процессу, не отвечает на вопросы, обращенные к нему.

При разработке данного инструмента, мы опирались на раскраску, разработанную нашими коллегами-математиками [1].

Методика работы с речевой картой в целях помощи студентам при адаптации в учебно-познавательной деятельности.

Речевая карта выступает в качестве диагностического инструмента, который включает в себя констатирующий, обучающий и контрольный элементы. Констатирующий элемент находит свое отражение в первичной диагностике (с каким уровнем развития речи пришел студент). Обучающий элемент имеет ценность для самих педагогов, кураторов, т.к. позволяет увидеть зону актуального развития студента, то, что он уже знает и там, где он успешен. Контрольный элемент используется во время мониторинга для того, чтобы увидеть динамику развития речи студента. Инструмент РК один, а задачи, которые мы пытаемся решить с его помощью, – разные. Мы знаем, что любая адаптация всегда связана с внутренним напряжением, страхом показать собственную неуспешность. Наши студенты не являются исключением.

Чтобы подготовить студента к непростому пути по преодолению его трудностей, необходимо дать время осознанно поработать в ЗАР, то есть там, где он может сам, без помощи педагога справиться. В адаптационный период очень осторожно работаем с эмоциональной стороной студента. Когда проходит адаптационный кризис, доверие студента к пе-

дагогу нарастает, наступает такой переходный момент, когда мы видим, что он готов к дальнейшему освоению знаний. Это сигнал о том, что пора переходить в ЗБР студента. А ей соответствует тактика содействия. В тактике содействия педагог работает совместно со студентом, отмечая, с какими новыми трудностями студент справляется легко, а какие даются ему очень сложно. На них тратится больше времени, до них надо добраться. То, что дается студенту легко, расширяет его ЗАР, поэтому педагог может предложить студенту осваивать это самостоятельно, понимая, что это ему по силам. А трудности, до которых еще нужно добраться, требуют более длительного совместного труда педагога и студента. И это не одномоментный скачок. Идет накопление определенных знаний и умений, студент постепенно продвигается от уже понятого и присвоенного себе, делает маленький шажок в неизвестное, в свою трудность. Эта трудность перестает пугать студента, так как каждый шаг соразмерен его эмоциональному состоянию. Во-первых, мы увидели эту трудность, во-вторых, высветили ее, обозначили. Безусловно, в этот момент у студента однозначно возникает напряжение, но содействие педагога заключается в том, что он не дает возможности перекрыть эмоциональную безопасность студента. Педагог вымеряет именно тот шаг, который аккуратно продвигает его внутрь трудности, позволяя ему учиться без эмоционального напряжения. Студент сам учится преодолевать свою трудность, осваивает ее с помощью педагога в процессе закрепления. ЗАР расширяется пошагово от освоения одной трудности и переходу к другой трудности. Все вышесказанное относится к обучающему элементу речевой карты. Речевая карта как инструмент применяется в течение всего периода обучения студента. Она выполняет еще контролирующий элемент. Мы видим темп освоения студентом темы, отслеживаем его динамику в освоении речевых компетенций, фиксируем новый результат и продвигаемся в новую трудность. Мониторинг ведется в течение всего учебного периода. Это действенный инструмент, на наш взгляд, который мы можем наглядно увидеть при помощи «раскраски». Организация целенаправленной работы, построенной на основе педагогической деятельности с использованием РК, надеемся, даст свои положительные результаты.

Как же пользоваться речевой картой, опираясь на «раскраску»? Зона неуспешности раскрашена красным цветом. Для педагога это сигнал: нельзя давать задания из этой группы во время адаптационного пе-

риода, студент пока не готов. Зона успеха – зеленая, можно смело брать из нее задания, с ними он справится самостоятельно, проявляя свои ЗАР, почувствует свою силу, на которую он может опираться в дальнейшем. Самая непростая зона речевых компетенций, там, где мерцающие знания, она раскрашена желтым цветом. Эти знания могут по удаленности быть ближе либо к красному, либо к зеленому. То, что ближе к красному, мы выделяем оранжевым цветом. То, что ближе к зеленому, ярко желтым. Эта раскраска дает возможность для преобразовательного труда сначала самого педагога – в выборе способов и уровня сложности заданий, с целью не отпугнуть, не напугать обучающегося, а вовремя увидеть, что пора двигаться вперед, не сидеть долго только на знакомом, при этом четко рассчитывая шаги продвижения, чтобы не скатиться в зону неуспешности. По мере того, как начнет происходить это продвижение, студент сам увидит новый результат, оценит пользу труда, сил и времени, которые помогли ему улучшить свой прежний результат. А осознанное отношение студента к результату подарит радость преодоления. Ценность речевой карты для нас лично состоит в том, что позволяет быстро увидеть сильные стороны студента, зафиксировать их и дать студенту почувствовать успех, понять, что это он знает. Таким образом, снимается его внутреннее напряжение и выстраиваются доверительные отношения между педагогом и студентом. Используя карту для мониторинга, мы можем увидеть динамику развития речевых компетенций и более грамотно просчитать каждый шаг, необходимый для преодоления вновь возникшей трудности. В результате работа становится более эффективной и оптимальной. Также нужно отметить, что использование речевой карты убережет нас от необоснованного желания дать задания непосильные для данного студента, которые могут отбросить его в зону запредельного развития (ЗЗР) и обесценить весь предыдущий труд как студента, так и педагога.

КЕЙСЫ

Кейс 1. Саша (Русский язык, Н.М. Курилова) *(Рисунок 1)*

Саша пришел на первичную диагностику. В качестве диагностического материала был предложен текст средней сложности.

ЧТЕНИЕ: Саша прочитал текст быстро, без ошибок, интонационно выражено. Цвет заливки **зеленый**.

ПОНИМАНИЕ ПРОЧИТАННОГО: Затем попросили пересказать содержание. Саша пересказал близко к оригиналу. По тексту были за-

даны вопросы на понимание текста, на сопоставление понятий больше – меньше, на умение видеть причинно-следственные связи. Саша, отвечая на вопросы, был не всегда внимателен и точен в деталях. Но знает числительные (нашел в тексте 3,5 литра) и объяснил, что числительное образовано от слова «число»).

В РК делаем пометку: **желтая** заливка. Это его ЗАР (зона актуального развития). Он понимает прочитанное в целом, но упускает важные для понимания детали.

Следующий этап диагностики – творческое задание. Надо написать свое продолжение к данному тексту.

ПОСТРОЕНИЕ ФРАЗЫ: Саша долго не мог начать писать рассказ (думал 15 минут). Но как только педагог, видя его трудность, решил изменить задание (написать части речи, используемые в тексте), мгновенно начал писать. В тексте использовал числительные (44 дня), эпитеты. Саша не рассчитал время, отведенное на задание, и не смог его вовремя закончить. Рассказ заканчивал устно (было заметно, что письменная речь более точная, образная). Цвет заливки **желтый**.

ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ (ОС) выделяем **желтым**: Саша в позиции говорящего чувствует себя неуютно, сам не являясь инициатором диалога, легко отвечает на вопросы педагога, обращенные к нему лично. В позиции слушающего проявил себя хорошо, не перебивает говорящего, поддерживает зрительный и эмоциональный контакт. Это его ЗАР, на который можно опираться в дальнейшей работе с ним.

МОТИВАЦИЯ пока до конца не выявлена, но интерес к предмету присутствует. Ставим «+».

ПРИНИМАЕТ ПОМОЩЬ. Принимает помощь педагога (ставим «+»), но сам ее не запрашивает.

Чтение и понимание текста		Построение фразы	Обратная связь	Мотивация	Принятие помощи	Примечание
				+	+	Читает хорошо, в понимании есть трудности.

Рисунок 1 – Заполненная диагностическая карта Саши

Кейс 2. Дима (Литература, Е.А. Плотникова) *(Рисунок 2)*

Дима пришел на первичную диагностику. В качестве диагностического материала был предложен текст средней сложности.

ЧТЕНИЕ: Дима прочитал его быстро, без ошибок, но из-за негрубых проблем с звукопроизношением (шипящие, свистящие) речь была невнятна, смазана. Темп чтения средний, интонационно текст был прочитан хорошо (с соблюдением пауз, вопросительной интонации).

ПОНИМАНИЕ ТЕКСТА: При пересказе Дима был близок к оригиналу. По тексту были заданы вопросы на понимание текста, на сопоставление понятий больше – меньше, на умение видеть причинно-следственные связи. На вопрос про вид текста (письмо) Дима растерялся и не смог ответить, при разборе вспомнил, что сам писал письмо девушке в 12 лет (опирается на собственный опыт при поддержке педагога).

В РК делаем пометку: **желтая** заливка. Это его ЗАР. Он умеет и любит читать, частично понимает прочитанное, в основном с пониманием прочитанного справляется самостоятельно, но изредка запрашивает помощь в объяснении конкретного значения слова (бедный словарный запас), часто заменяет жестами слова.

Затруднения вызвала тема «Числительное». Сам смог найти их в тексте, но не смог ответить, какую роль они выполняют в тексте. Е.А. задала вопрос: «Для чего нужны числительные»? Ответить не смог. Вопрос для педагога: почему? Может, недостаточно словарного запаса, чтобы точно сформулировать фразу? Может, не до конца понимает, о чем спрашивают? Это требует дальнейшего изучения. Раскрашиваем оранжевым не в Речевой карте, а в раскраске ЗУН по русскому языку (можно отметить в *примечании* учителю русского языка). Это мерцающая зона, ближе к красному. Значит, нужна помощь педагога при изучении данной темы. Это пока ЗБР (зона ближайшего развития). Без помощи педагога сам пока не справится. Но это тот ЗБР, который несложно вскоре перевести в ЗАР.

ПОСТРОЕНИЕ ФРАЗЫ: Следующий этап диагностики – творческое задание. Надо написать свое продолжение к данному тексту. Справился хорошо, текст логически выстроен, интересный сюжет, связь с основным текстом не прервана, но присутствуют речевые ошибку (тавтология, несогласование частей речи), ошибки синтаксические и пунктуационные. В речи часто использует подмену слов («я не знаю, как рассудить» – подменяет значение слова «объяснить»). В РК делаем пометку: **желтая** заливка.

Примечание: Как учитель литературы, я обратила внимание на использование художественных тропов в творческой работе (сравнение «летел как ветер», эпитетов «огромные волны, мощная волна»).

ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ (ОС): выделяем **желтым**: задавал вопросы, умело формулировал фразы, занимал позицию говорящего, но в позиции слушающего вел себя не всегда корректно (иногда перебивал других ребят и педагога), т.е. владение ОС на уровне его ЗАР.

МОТИВАЦИЯ пока до конца не выявлена, но интерес к предмету присутствует (читает книги, возможно, пишет небольшие рассказы, проявил интерес к написанию продолжения рассказа по творческому заданию). Ставим «+».

ПРИНИМАЕТ ПОМОЩЬ: принимает и при необходимости запрашивает помощь педагога, ставим «+».

ПРИМЕЧАНИЕ: В примечание можно отмечать как сильные стороны, на которые могут опереться другие педагоги, так и речевые трудности, которые необходимо учитывать при разработке образовательной программы с данным студентом.

Чтение и понимание текста	Построение фразы	Обратная связь	Мотивация	Принятие помощи	Примечание
			+	+	Умеет использовать художественные тропы в творческой работе (сравнение «летел как ветер», эпитетов «огромные волны, мощная волна» ...)

Рисунок 2 – Заполненная диагностическая карта Димы

Кейс 3. Артем (Логопед, Л.Э. Царгуш) *(Рисунок 3)*

Во время входной диагностики Л.Э. присутствовала в качестве супервизора и наблюдала за ее проведением в «аквариуме».

Цели были следующие:

– определить, нуждается ли будущий студент в дальнейшей расширенной логопедической диагностике с целью уточнения диагноза и принятия решения о предоставлении логопедической помощи и в какой форме;

– апробация речевой карты.

ЧТЕНИЕ: чтение медленное, но не послоговое. С трудом удается чтение сложных слов, сначала прочитывает про себя, при этом при чтении наблюдаются как бы спотыкания, поэтому темп чтения прерывистый.

Затруднения случаются в словах со стечениями согласных и в словах, непонятных по смыслу. Так, Артем не смог прочесть слово ***снаряжение***.

Чтение интонационно невыразительно.

ПОНИМАНИЕ ПРОЧИТАННОГО: на данном этапе диагностики проявил себя как достаточно сдержанный и немногословный. В основном предпочитал отмалчиваться и предоставлял возможность ответить на вопрос своим братьям.

Знание такого вида речи как «письмо» у Артема отсутствует.

Не имеет представления и о такой части речи как числительное, пробелы в этой теме желательно исследовать в расширенной диагностике.

Понимает текст в целом, понял, кто кому пишет письмо. Были моменты, когда дополнял своих братьев в деталях, особенно если это касалось бытовой ситуации. Если касалось простых ситуаций, делал верное умозаключение, так по ходу разговора дополнял братьев, делая простые выводы.

Однако, если надо сделать выбор из нескольких вариантов и обосновать его, это вызывало затруднение.

Откликается на эмоциональную речь, обращённую к нему. При этом увеличивается речевая активность.

Не всегда внимателен к деталям.

Устная речь представлена в основном в простых предложениях. Замечено неправильное согласование слов в предложении.

Артем, несмотря на молчаливость и неактивность в диалогах, тем не менее присутствует в ситуации, что выражается кивками, подниманием глаз на говорящего, прослеживанием взгляда. Хорошо и адекватно реагирует на юмор.

При предъявлении творческого задания – продолжить прочитанный ранее рассказ в собственном письме, Артем минут 15 сидел, обдумывая свое задание. И даже помощь в виде изменения и облегчения задания не дала ему толчок начать писать, по причине скорее всего, того, что парень в предложенной помощи не ориентируется. А это ЗУНы начальной школы. **Оранжевый** цвет.

ПОСТРОЕНИЕ ФРАЗЫ: устная речь представлена в основном в простых предложениях. Замечено неправильное согласование слов в предложении.

Артем, несмотря на молчаливость и не активность в диалогах, тем не менее присутствовал в ситуации, что выражалось кивками, поднимании глаз на говорящего, прослеживанием взгляда. Хорошо и адекватно реагировал на юмор.

При предъявлении творческого задания – продолжить прочитанный ранее рассказ письменно – Артем минут 15 сидел, а затем попросил разрешить ему выполнить это задание устно.

Артем продолжил прочитанный рассказ очень скупо, в основном повторяя уже прочитанные ранее фразы, не проявляя фантазию. Фразы были простые, в них не выявлялось причинно-следственных связей, отмечалось недостаточно логики.

Наводящие вопросы понимал, давал ответ простыми фразами. **Оранжевый** цвет

ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ (ОС): предпочитал позицию слушающего, поддерживал позицию говорящего только в ситуативных диалогах, и то довольно редко.

Однако нельзя сказать, что парень выпадал из коммуникации. Видно, что он внимательно слушал, кивал, следил за говорящим взглядом, адекватно и быстро реагировал на юмор. **Оранжевый** цвет ближе к желтому.

ПРИНИМАЕТ ПОМОЩЬ: принимает хорошо, если эта помощь находится в поле его ЗАР – «+».

МОТИВАЦИЯ: «+».

Чтение и понимание текста	Построение фразы	Обратная связь		Мотивация	Принятие помощи	Примечание
				+	+	Наличие дисграфических ошибок.

Рисунок 3 – Заполненная диагностическая карта Артема

Примечание Л.Э.: для меня как логопеда важно было получить хоть какой-нибудь образец самостоятельного письма. Поскольку Артем в творческом задании этого не сделал, эту важную и информативную часть для меня я запросила у математиков. Образец письма Артема (буквально 2–3 строчки) помог мне сделать вывод о его трудностях в пись-

менной речи. Так, помимо обилия орфографических ошибок, я увидела несколько дисграфических.

По результатам общей диагностики по РК и анализа письма я решила одну из задач, а именно: взять Артема на дополнительную расширенную диагностику с целью уточнения диагноза и предоставления на основе его логопедической помощи.

По поводу второй задачи – апробации РК – можно сказать следующее: основные пункты карты возможно заполнить в течение процесса диагностики. Для меня этот процесс не вызвал затруднений.

Речевую карту мы заполняли сразу, по горячим следам, во время проведения диагностики. Для этой цели мы пригласили в качестве супервизора логопеда Л.Э. Царгуш. Но для того, чтобы отредактировать созданные кейсы, мы просмотрели видео данной диагностики. Создали единый формат кейсов и описали их с позиции видения преподаваемого предмета.

Видеозапись дала возможность более полно воспроизвести целостную картину диагностики, подметить детали и особенности речи каждого студента, увидеть их во взаимодействии друг с другом и отследить способы обратной связи.

Мы надеемся, что такой инструмент как речевая карта может быть полезен не только педагогам «речевикам», но и другим педагогам в БП. Возможно, что этот инструмент привлечет к себе внимание наших партнеров и сотрудников тех организаций, которые занимаются аналогичными задачами по решению социокультурной реабилитации.

Первичная диагностика выявляет сильные стороны студента, и любой педагог может опереться на них в решении своих задач, тем самым повышая эффективность и сберегая временной ресурс. Она поможет создать условия студенту для прохождения адаптации с наименьшими эмоциональными затратами.

Библиографический список:

1. Вабищевич Т.Н., Дымов А.Б., Сорочан Е.М. Проект диагностики по математике в подготовительном отделении «Большая Перемена» // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 13–14 июня 2013 г.) / под ред. Н.Н. Михайловой и И.Ю. Шустовой – М.: Пробел-2000, 2013. С.211–221.

2. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1999.

3. Злобина О.А., Ладыгина И.А., Царгуш Л.Э. Диагностика обратной связи в разных образовательных пространствах (из опыта работы полипрофессиональной команды) // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 20–22 апреля 2017 г.) / под ред. Н.Н. Михайловой и И.В. Хромовой. М.: Пробел-2000, 2017. С. 264–275.

4. Зарецкий В.К. Эвристический потенциал понятия «зона ближайшего развития» // Вопросы психологии. 2008. Вып. 6. С. 13–24.

5. Злобина О.А., Курилова Н.М., Плотникова Е.А., Филонов Н.Л., Царгуш Л.Э. Полипрофессиональная педагогическая деятельность по преодолению речевых трудностей студентов // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 21–23 апреля 2016 г.) / под ред. Н.Н. Михайловой [и др.]. М.: Пробел-2000, 2016. С. 175–190.

6. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика педподдержки. М.: МИРОС, 2001.

7. Плотникова Е.А. Апробация индивидуальной карты речевой деятельности на примере обогащения словарного запаса студента «Большой Перемены» // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 23–24 апреля 2015г.) / под ред. Н.Н. Михайловой [и др.]. М.: Пробел-2000, 2015. С. 309–320.

8. Хромова И.В., Жеребненко А.В. Создание диагностической методики в инклюзивной практике работы педагога дополнительного образования // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 19–21 апреля 2018 г.) / под ред. Н.Н. Михайловой и И.В. Хромовой. М.: Пробел-2000, 2018. С. 411–425.

9. Царгуш Л.Э. Из опыта работы логопедом в «Большой Перемене» // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 13–14 июня 2013 г.) / под ред. Н.Н. Михайловой и И.Ю. Шустовой. М.: Проблем-2000, 2013. С. 221–225.

10. Царгуш Л.Э. Опыт комплексной диагностики речи в коррекционной деятельности студентов «Большой Перемены» // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 20–21 июня 2014 г.) / под ред. Н.В. Касициной. М.: Пробел-2000, 2014. С. 218–225.

11. Царгуш Л.Э. Трудности и ошибки при обогащении словарного запаса у студентов «Большой Перемены» и пути их преодоления // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 23–24 апреля 2015 г.) / под ред. Н.Н.Михайловой [и др.]. М.: Пробел-2000, 2015, С. 320–321.

Приложение

Таблица – Базовые ЗУНы по русскому языку

чтение и понимание	построение фразы	понимание услышанного	обратная связь	письменная речь
1.читает бегло с пониманием прочитанного	1.строит фразу с соблюдением синтаксических и грамматических норм	1. понимает абстрактную речь, переносное значение слов	1. высокий уровень владения ОС как в позиции говорящего, так и в позиции слушающего	1.строит предложения согласно стилистическим и синтаксическим нормам, видит ПСС, выделяет микротемы
2.читает бегло без понимания прочитанного	2.строит фразу с речевыми повторам	2. понимает бытийную речь с конкретными словами	2.высокий уровень владения ОС в одной из позиций (см. прим.)	2.строит предложения с небольшими нарушениями стилистических и синтаксических норм, видит ПСС, выделяет основные микротемы
3.читает по слогам с пониманием прочитанного	3.строит фразу с нарушением грамматических норм	3. понимает общий смысл, трудности вызывают отдельные слова	3.низкий уровень владения ОС (см. прим.)	3.строит предложения с нарушением ПСС, стилистических и синтаксических норм
4.читает по слогам без понимания прочитанного	4.строит фразу с нарушением грамматических и синтаксических норм	4. не понимает общий смысл, понимает лишь отдельные слова	4. не владеет ОС	4.не владеет письменной речью
Отказ (причина неизвестна)				
Не проверяли во время диагностики				

РЕЧЕВАЯ КАРТА СТУДЕНТА_____

трудности	входная диагностика (дата)	мониторинг (дата)	мониторинг (дата)	примечание
1. Чтение и понимание				
2. Построение фразы				
3. Понимание услышанного				
4. Обратная связь				
5. Письменная речь				
мотивация (+-)				
принятие помощи (+-)				

ЛЮДМИЛА
ЕЛЕНА

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДИАГНОСТИКИ

УДК 37.0+ 372.016:51

В.С. Богданова, Т.Н. Вабищевич, А.Б. Дымов

Аннотация. В данной статье рассматривается один из инструментов диагностического сопровождения образовательного процесса на всех его этапах. Предложенная диагностическая таблица позволяет в наглядной форме отслеживать динамику уровня знаний и умений учащихся. Кроме того, демонстрируется, как совместная работа педагога и ученика с таблицей способствует развитию у ученика субъектной позиции по отношению к собственному образованию, тем самым являясь одним из способов формирующего оценивания. Благодаря своей универсальности таблица может быть использована в различных областях образовательной деятельности.

Ключевые слова: диагностика уровня знаний, умений и навыков, диагностика зон актуального (ЗАР) и ближайшего (ЗБР) развития, формирующее оценивание.

EDUCATIONAL OPPORTUNITIES OF DIAGNOSTICS

V.S. Bogdanova, T.N. Vabishchevich, A.B. Dymov

Abstract. The article shows a universal tool of support of the educational process: a colorful chart that allows you to visually analyze the dynamics of the development of student's knowledge and skills. Moreover, it can become a tool of formative assessment contributing to the development of independent and responsible position of a student in regards to his education. The chart can be used in various areas of educational activities.

Keywords: knowledge and skills assessment, evaluation of the zone of proximal development (ZPD) and the zone of actual development (ZAD), formative assessment.

Введение

В данной статье мы, педагоги-математики, предлагаем вашему вниманию опыт организации диагностического сопровождения ребят, которые попадают в «Большую Перемену» (далее БП) из сиротских учреждений и приёмных семей. Отметим здесь два момента: 1) слово «попадают» означает, что ребята приходят к нам либо самостоятельно, либо их приводят (с различными вытекающими отсюда последствиями) и 2) под диагностическим сопровождением мы будем подразумевать диагностику не столько как контроль и оценивание, сколько как средство для решения

определенных педагогических задач и достижения определённой цели. Каковы эта цель и эти задачи, читатель узнает, прочитав эту статью.

Некоторое время назад нами была предложена методика диагностики знаний, умений и навыков (ЗУН) учащихся, где ведущим элементом выступала таблица с раскрашенными в определённый цвет ячейками [1]. Настоящая работа является развитием идеи этой таблицы (мы называем её «раскраской») и в данной статье мы попробуем описать расширенные возможности её использования. С одной стороны, таблица является удобным инструментом представления результатов входной диагностики и, как следствие, основой создания индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) ученика. С другой, – она выступает в качестве важнейшего инструмента планирования, мониторинга и анализа результатов уже учебной деятельности, когда можно наглядно отслеживать динамику ЗУН ученика в соотнесении с его начальным уровнем и уровнем ФГОС (по классам).

Наконец, будут продемонстрированы её потенциальные возможности в процессе самодиагностики и планировании самообразования учащегося, а также в формировании его субъектной позиции.

Со времени публикации статьи [1] указанная методика развивалась, были внесены важные изменения в таблицу, сделавшие работу с ней проще и удобнее, и главное, стало легче оценивать динамику развития в предметной области. Подробнее об этом будет рассказано в соответствующих разделах.

Для того чтобы помочь ученику осваивать необходимые знания и умения по предмету, педагогу необходимо понимать:

- какие знания ученик уже освоил,
- как он осваивает новый материал,
- какие трудности испытывают ученик и педагог в процессе обучения (например, у ученика плохая память или недостаточно развиты навыки обратной связи и др.).

Для этого необходимо организовать систему диагностических мероприятий на протяжении всего образовательного процесса.

Наша практика показывает, что, в зависимости от того, с какими целями или запросами к нам приходит ученик, условно можно выделить следующие этапы диагностического сопровождения работы с ним:

I. Диагностика как встреча с неизвестностью и организация деятельности в адаптационный период на основе этой диагностики

II. Диагностическое сопровождение учебного процесса (мониторинг, итоговая диагностика)

III. Диагностика как инструмент совместного с учеником проектирования образовательного маршрута

IV. Самодиагностика ученика

Как, в зависимости от этапа, будут меняться цели и методы диагностики, мы рассмотрим в следующих разделах, а пока приведем небольшую историю про одного нашего студента[1].

Петя пришел в «Большую Перемену» 6 лет назад после окончания коррекционной школы и обучался тогда в коррекционном колледже на повара. Но мечтал получить аттестат об общем образовании и впоследствии поступить на исторический факультет.

Сначала Петя проходил входную диагностику: педагоги определяли, какими знаниями на данный момент располагает студент, на какие его сильные стороны можно опереться. Уровень знаний по математике на тот момент соответствовал начальной школе (4 класс).

Начиная с базовых тем, опираясь на сильные стороны Пети (организованность, умение пользоваться справочными материалами, хороший уровень обратной связи), педагоги шаг за шагом работали сначала с «латанием дыр», затем постепенно продвигались по школьной программе. Регулярно проводился мониторинг по пройденному материалу. Эти результаты фиксировались в таблице, которая помогала ученику и педагогу в наглядной форме оценить, что уже получилось, а над чем еще предстоит работать. Это помогало студенту избавиться от страха, что он «топчется на месте».

Типичная трудность наших студентов (и Петя не исключение) – желание получить инструкцию педагога на все свои действия. «Вы мне скажите, как надо, и я всё сделаю». Чтобы студент перешел в более активную позицию по отношению к своему образованию, педагог пригласил Петю к совместному планированию работы (используя тем самым тактику педагогической поддержки содействие [6]). Через некоторое время Петя сам стал принимать участие в составлении своей программы обучения, вместе с педагогом выделял темы, на которые необходимо делать упор при подготовке к экзамену.

---

[1] Иногда наших учеников мы называем студентами.

В итоге Петя успешно сдал экзамены за 9 классов, получил аттестат, сейчас учится в колледже СПО. При этом ему удается планировать свою работу, распределяя время между разными предметами и договариваясь о сроках с педагогами.

Отметим, что методика работы с диагностической раскраской соотносится с технологией *формирующего оценивания* (*formative assessment*), которая является современной международной стратегией образования [2]. Формирующее оценивание основано на адресной поддержке обучения, актуализирующей учебную самостоятельность каждого обучающегося, помогает ему самостоятельно находить наилучшие стратегии и способы своей учебной деятельности. Это процесс поиска и интерпретации фактических данных, которые позволяют учащимся и их учителям понять, на каком этапе усвоения знаний они находятся, и в каком направлении им следует двигаться. Кроме того, оно выступает важнейшим инструментом установления обратной связи учитель-ученик. Формирующее оценивание не противопоставляется *суммирующему* (*итоговому*) *оцениванию* (*summative assessment*), а взаимодополняет его. По нашему мнению, диагностическая раскраска может служить одним из инструментов формирующего оценивания.

I. Входная диагностика

Цель: *понять, какими знаниями обладает ученик; помочь ему увидеть свои сильные стороны.*

Отметим, что ребята, которые обращаются к нам за поддержкой, имеют различные образовательные трудности:

- фактический уровень образования отстает заявленного, часто со значительным разрывом;
- есть значительные пробелы в материале предыдущих классов;
- заученные правила и алгоритмы применяются бездумно, без соотнесения с условиями применимости, по принципу: «применяю, потому что это так делал раньше»;
- типично неумение анализировать, понимать тексты задач и заданий, незнание «математического» языка;
- часто низкая мотивация, отсутствие интереса и нежелание менять ситуацию.

Эти факты являются причиной неуспеха в школе, и, зачастую, причиной потери интереса к изучению математики. Было бы большой ошиб-

кой отказаться от проведения диагностики при знакомстве с новым учеником (мы называем её входной диагностикой). Ребята, которые к нам обращаются, нам незнакомы, мы видим их впервые. И для педагога, и для ученика складывается определённая ситуация встречи с неизвестностью, с присущими этому периоду действиями и эмоциями [3]. При первом знакомстве мы только начинаем понимать, с чем (но не с кем!) мы имеем дело. И если мы, основываясь на опыте работы с другими учениками, считаем, что уже знаем и понимаем ситуацию с новичком («ведь я столько лет проработал», «я вижу его как облупленного» и т.п.), мы скатываемся к оценочным суждениям и типологии. Разумеется, если ребёнок успешен, при встрече с ним мы будем чувствовать облегчение и радость, подсознательное или сознательное приятие, прекрасно понимая, что в дальнейшем такой ученик не будет источником проблемных ситуаций. Однако если возникает типология неуспешности, появляются суждения типа «ученик тупой», «неспособный», то это ведёт к негативным последствиям, фактически перекрывая возможности работы с учеником.

Для того чтобы можно было организовать эффективное учебное взаимодействие, необходимо опираться на те знания и умения, которые есть у ученика в данный момент, особенно в ситуации, когда кажется, что «он ничего не знает». Поэтому главной целью входной диагностики является не столько подтверждение того, что ученик не способен справиться с заданиями заявленного уровня, сколько определение того уровня, на котором он **может** работать самостоятельно, так как именно эти знания и станут основой в освоении предмета. Только с опорой на реальные знания ученика можно предложить ему индивидуальный образовательный маршрут, где он сможет быть успешным, сумеет преодолеть страх и неуверенность в своих силах. Кроме того, и педагог, и ученик смогут соотнести свои усилия, необходимые для достижения желаемого уровня знаний.

Методика проведения входной диагностики предполагает «подстройку» уровня сложности предлагаемых ученику заданий к уровню его реальных знаний и может включать два этапа: экспресс-диагностику и расширенную диагностику. Такое разделение очень условно, поскольку входная диагностика может быть проведена и в течение нескольких уроков в один день, а может – в течение нескольких недель. Обычно хватает одного этапа, после которого становится вполне понятным уровень

ЗУН ученика. Если же требуется определить этот уровень точнее и глубже, то проводятся дополнительные занятия.

Ученикам предлагаются задания только по некоторым ключевым темам и базовым умениям, некоторые из них напрямую связаны с практическим опытом учащихся (покупки в магазине, расчет времени), но от освоения этих тем зависит возможность успешно продолжать обучение математике в рамках основного общего образования.

Результаты входной диагностики уровня математических знаний по выделенным темам фиксируются в таблице-раскраске [1]. Пример раскраски представлен на *рисунке 1*.

Каждая тема в таблице содержит в себе подтемы, а те, в свою очередь, свои подтемы и т.д. В итоге возникает своеобразная лестница, состоящая из ступенек освоения знаний по данной теме.

Если следовать идеям Л.С. Выготского, то зелёный цвет в таблице-раскраске соответствует ЗАР (зоне актуального развития), когда ученик может выполнять задание сам, без посторонней помощи; жёлтый и оранжевый цвета соответствуют ЗБР (зоне ближайшего развития), когда задание ученик делает успешно лишь при поддержке (подсказках) педагога; наконец, красный цвет – это зона запредельного развития (ЗЗР), когда ученик не может решить задание в данный момент, поскольку у него просто отсутствуют или не освоены знания по этой теме [4].

Например, на основании *рисунка 2* можно визуально обозначить ЗБР и ЗАР студента по одной из важнейших тем математики – вычислительные навыки (действия с числами). Мы увидели парадоксальную ситуацию: традиционно операции сложения и вычитания «легче» операций умножения и деления, а у студента они лежат в области ЗБР, десятичные и обыкновенные дроби находятся пока в запредельной области (ЗЗР), и к их изучению (повторению) можно будет приступить далеко не в самом ближайшем будущем. Задачей ближайших занятий стало уточнение причин трудностей, проявляющихся при сложении и вычитании натуральных чисел, а также закрепление правил арифметических действий с ними.

По итогам входной диагностики педагоги делают вывод об уровне знаний учащихся относительно классов общеобразовательной школы, определяют примерные границы их зоны актуального и зоны ближайшего развития, что позволяет соотнести уровень знаний ученика и заявленную учебную цель.

ФИО студента	А----ов Андрей
Дата заполнения	28.09.2018
Преподаватели	Дымов А.Б.

Качественный уровень ЗУН	Соответствие школьной оценке
устойчивые умения (уверенно делает, знает твердо)	4 – 5
неустойчивые умения 70/30, скорее знает (в основном знает, редкие ошибки)	3
неустойчивые умения 50/50, скорее не знает (что-то слышал, но не уверен), как правило неверно	2+ – 3-
несформированные умения, устойчивые ошибки, не знает (даже ничего не слышал)	2
не проверяли во время собеседования	

Содержание предметных знаний	Уровень по школьной программе								
	1 - 2	3 - 4	5	6	7	8	9	10	11
ЧИСЛОВЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ И ВЫЧИСЛЕНИЯ									
	1 - 2	3 - 4	5	6	7	8	9	10	11
АЛГЕБРАИЧЕСКИЕ ВЫРАЖЕНИЯ									
	1 - 2	3 - 4	5	6	7	8	9	10	11
УРАВНЕНИЯ									
	1 - 2	3 - 4	5	6	7	8	9	10	11
НЕРАВЕНСТВА									
	1 - 2	3 - 4	5	6	7	8	9	10	11
ТЕКСТОВЫЕ ЗАДАЧИ									
	1 - 2	3 - 4	5	6	7	8	9	10	11
ВЕЛИЧИНЫ									
	1 - 2	3 - 4	5	6	7	8	9	10	11
КООРДИНАТЫ И ВЕКТОРЫ									
	1 - 2	3 - 4	5	6	7	8	9	10	11
ФУНКЦИИ И ИХ ГРАФИКИ									
	1 - 2	3 - 4	5	6	7	8	9	10	11
ТРИГОНОМЕТРИЯ									
	1 - 2	3 - 4	5	6	7	8	9	10	11
НАЧАЛА МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА									
	1 - 2	3 - 4	5	6	7	8	9	10	11
ОСНОВЫ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТИ									
	1 - 2	3 - 4	5	6	7	8	9	10	11
ГЕОМЕТРИЯ									

Рисунок 1 – Таблица-раскраска в обобщенном, свернутом виде

Примечание:

- *зелёный цвет в этой таблице соответствует тому, что учащийся уверенно решает задание сам;*
- *жёлтый – учащийся справляется на простом уровне, допуская некоторое количество ошибок;*
- *оранжевый – что-то слышал, делает попытки решать, но правильного результата, как правило, не получает;*
- *красный – не знает вообще, как выполнять задание;*
- *серый – задания на эту тему не использовались в процессе диагностики.*

Рисунок 2 – Таблица-раскраска в развернутом виде (фрагмент)

По окончании периода диагностических занятий с помощью созданной раскраски, а также на основе наблюдений формируется педагогическое заключение.

Надо отметить, что представление результатов диагностических занятий в виде раскраски, с одной стороны, облегчает организацию учебных групп в соответствии с уровнем знаний по предмету, а с другой помогает педагогу учитывать индивидуальные трудности учеников в группе. Например, принять решение о дополнительных индивидуальных занятиях, чтобы поддержать включение ученика в ту или иную груп-

пу. Это помогает построить индивидуальный образовательный маршрут ученика с учетом возможностей Образовательного центра.

II. Диагностическое сопровождение учебного процесса

Цель: *оценить продвижение по пройденным темам, видеть динамику и планировать на основе этого дальнейшую работу.*

Итак, группы сформированы, начинается учебная работа. Педагогу надо понимать, что наступил период, когда у «новичка» проявляются, помимо учебных, адаптационные трудности (при работе в группе, при взаимодействии с педагогом или другими ребятами и т.д.). Тогда, в зависимости от ситуации, педагог применяет соответствующие тактики педагогической поддержки [5; 6]. В организации же учебной работы по предмету, главная цель педагога в период адаптации – разблокировать активность ученика, помочь преодолеть страх совершения ошибки и негативного оценивания со стороны окружающих. Для этого необходимо выстроить доверительные отношения с учеником, помочь ребятам добиться благоприятной деловой атмосферы в учебной группе. Все это невозможно без создания для ребят ситуации успеха в учении. Главный акцент делается на «зелёную область», на сильные стороны ученика, пусть даже их и немного. Необходимо дать ученику поверить в свои силы, дать шанс, надежду на то, что он сможет преодолеть свои трудности сначала с поддержкой педагога, а впоследствии уже вполне самостоятельно. Поэтому в адаптационный период выбор тем для занятий осуществляется с опорой на ЗАР студента. Раскраска помогает определиться с выбором тем и спланировать занятия по предмету с учетом возможностей всех ребят группы.

Чтобы разблокировать активность ученика, надо понимать, что здесь могут возникать различные ситуации. Например, ученик, в принципе, хотел бы быть активным на занятиях, но состояние постоянного неуспеха вызвало неверие в свои силы. Страх совершить очередную, по его прежнему опыту, предосудительную ошибку, страх быть осмеянным окружающими полностью блокирует его активность [7].

Другой случай, гораздо более трудный, когда опыт неуспеха длится настолько давно, что у ученика полностью отсутствует мотивация к обучению, осложненная еще и тем, что не сформировались навыки сосредоточенной умственной деятельности, умственное напряжение непривычно, кажется слишком утомительным. И здесь работа с учеником

должна идти не столько в предметной области, сколько в осознании его жизненных целей и необходимости для их достижения преодолевать свое «неохота».

И в том, и в другом случае, на начальном этапе, работа в предмете должна разворачиваться только в той области и на том уровне, где ученик успешен; хорошо, если удаётся использовать его субъектный опыт и его увлечения и интересы. (Например, молодой человек, который отказывался выходить к доске для решения задач, но любил рисовать самолеты, так увлекся рисованием, что заодно решил про этот самолет задачу, возникшую в процессе обсуждения рисунка [6]). На начальном этапе раскраска – один из инструментов выявления сильных сторон ученика в поиске области успешности («зелёной области»). Успех ученика в трудном для него деле, прежде всего, повысит его заниженную самооценку и его доверие к педагогам. Как следствие, он увидит в педагоге не контроллера-оценщика, как было ранее в его опыте, а может открыть для себя иной тип отношений, когда педагог становится его партнером в преодолении учебных трудностей.

Опыт успеха в предмете и доверительная атмосфера на занятиях позволит ученику почувствовать себя уверенно настолько, чтобы рискнуть и попробовать решать незнакомую задачу. Для этого необходимо обеспечить условия, чтобы пробы ученика были успешными, что позволит перейти к следующему этапу, когда возможен переход ученика в зону его ближайшего развития. На этом этапе учебной деятельности раскраска поможет педагогу выбирать задачи для таких проб из тем «желтой» и «оранжевой» области, обеспечивая ученику необходимую поддержку, меняя его отношение к ошибкам, которые являются неотъемлемой частью освоения нового, помогая наработать опыт успешного освоения нового. Раскраска в этом случае уже используется для мониторинга динамики в изучении предметных знаний. Надо сказать, что в этом случае используется несколько иной вариант раскраски.

Первоначально идея таблицы-раскраски появилась для оформления результатов диагностических занятий у новичков. Позже, когда мы стали использовать эту идею при организации учебного процесса, раскраска была доработана с учетом других задач. В процессе развития идеи была разработана (и уточняется до сегодняшнего момента) таблица всех тем школьной программы в соотнесении с классами (мы назвали ее «инвариантом»), причем в каждой теме мы стремимся выделить необходимые

«ступеньки» освоения этой темы. Возможности EXCEL позволяют сворачивать или, наоборот, разворачивать детализацию по ступенькам той или иной темы, исходя из программы, по которой педагог работает с учащимися. Это позволяет видеть и педагогу, и ученику, как идёт продвижение, даже если обобщающий результат по теме еще остается в «красной области». При этом в итоге мы можем свернуть таблицу до первоначальной обобщенной и сопоставить с предыдущей таблицей, отслеживая динамику в освоении знаний.

III. Диагностика как инструмент совместного со студентом проектирования образовательного маршрута

Цель: *способствовать развитию субъектной позиции студента: вместе с педагогом ученик уже готов посмотреть на «красную область» своих знаний и не испугается этого, понимание реальной картины поможет ему двигаться вперёд.*

Раскраска может стать инструментом не только для педагога, но и для самого ученика. Это является важным шагом на его пути к активной позиции по отношению к собственному образованию, особенно принимая во внимание миссию и задачи «Большой Перемены» – самостоятельное развитие учащегося.

Когда уже пройден этап взаимной адаптации ученика и педагога БП, когда уже в достаточной мере ясна цель его занятий, понятна мотивация, а честный разговор об уровне знаний не поверг в уныние и не воспринят как личное оскорбление, тогда педагог совместно с учеником могут при помощи «раскраски» оценить результаты своей работы и спланировать последующие шаги, реализуя один из способов формирующего оценивания.

Периодически педагог с учеником садятся вместе, открывают документ с раскраской и смотрят:

– какой была ситуация, к примеру, полгода назад;

– какие темы пройдены и на каком уровне;

– какие темы предстоит изучить.

В чём преимущество такой работы с учеником?

Во-первых, это осознание им реалистичной картины собственных знаний, избавление от иллюзий по этому поводу; во-вторых, приобретение учеником навыков самооценки и, в-третьих, освоение навыков планирования и распределения ресурсов.

Рассмотрим каждый из этих моментов чуть подробнее.

1. Зачастую к нам приходят ребята с очень низким уровнем знаний. Принятие того факта, что в 18 лет ты знаешь математику на уровне третьеклассника, и не опустить при этом руки, требует определенного мужества и честности по отношению к себе. Педагог должен трезво оценивать ситуацию и хорошо понимать особенности своих учеников: кто из них готов к такому взгляду на свои знания, а для кого это может стать ударом и лучше пока повременить. В то же время, совместная работа с раскраской позволяет привнести определенность в работу. Любому учащемуся важно понимать, на каком этапе освоения знаний он находится, успешно ли продвигается? Названия тем и оценки для наших ребят порой звучат абстрактно, а вот картина из жёлтых, зелёных, красных ячеек гораздо понятнее своею наглядностью и позволяет оценить адекватность поставленной цели и возможные сроки её достижения.

2. Навыки самооценки.

Многие ученики привыкли всё время ориентироваться на оценку извне. Вопросы: «Как ты оцениваешь свою работу? Как, на твой взгляд, ты поработал – хорошо или мог бы лучше?»

3. Навыки планирования и распределения ресурсов.

Научившись оценивать свою работу относительно себя же в прошлом и убедившись, что прогресс в знаниях есть, ребята, если они ставят перед собой амбициозные цели получить аттестат, поступить в вуз, приходят к необходимости соотнести свои знания с общеобразовательными стандартами. Среди наших учеников есть такие, кто, успешно освоив одну тему по математике, хотят только ей и заниматься (например, решать уравнения) и не понимают, что для успеха на экзамене этого недостаточно. Словами переубедить такого упрямца иногда бывает довольно трудно. А вот показать наглядно, из чего вообще состоит курс восьмого класса, что из него освоено, а что нет, может быть удачным ходом. Постепенное перекрашивание учеником «красных областей» своей таблицы через оранжевое и жёлтое в зелёное – довольно приятное занятие, которое становится дополнительным стимулом к работе.

Кроме того, когда перед учеником стоит задача подготовиться к экзамену за минимальный срок, то нет возможности подробно изучать все темы. Тогда полезно вместе с учеником рассмотреть весь перечень заданий и выделить из них те, которые надо освоить в первую очередь. И, что особенно важно, распределить эти темы во времени, спланировать, сколько часов приходится на каждую из них.

Понятно, что педагоги делают это сами, когда готовятся к урокам. Но привлекая к этой работе студента, они дают ему возможность совершенствовать необходимые общеучебные навыки планирования, расстановки приоритетов и, при необходимости, корректировки планов. А главное, что в процессе такой работы к ученику приходит понимание, что именно он, а не кто-то другой определяет его процесс обучения, и именно от его работы напрямую зависит результат.

IV. Самодиагностика ученика

На самом деле, цель педагога всегда состоит в том, чтобы ученик со временем стал настолько самостоятельным, что уже не нуждался бы в помощи и сам справлялся с решением своих задач. Аналогично обстоит дело и с диагностикой. Проходя при поддержке педагога первые три этапа: входную диагностику, мониторинг, совместное проектирование – ученик приобретает необходимые навыки планирования, учится адекватно себя оценивать и т.д.

Всё это нужно человеку не только при обучении в «Большой Перемене», но и в любом другом учебном заведении, и в выстраивании своей жизни в целом. Нам бы очень хотелось, чтобы работа по проектированию, способствуя развитию системного мышления ученика, продолжалась и в других пространствах. Тогда ученик не испугается трудностей на пути к далекой цели, а сумеет оценить своё к ней продвижение и увидеть уже сделанные и предстоящие шаги; и новые знания будут включатся в уже существующую у него систему знаний как необходимый элемент на пути к этой цели.

Конечно, при этом маловероятно, что ученик будет сам заполнять и раскрашивать таблицы по темам (что, впрочем, не исключено). Однако усвоенные общие принципы оценивания своей работы помогут ему чувствовать себя увереннее, дробить сложные задачи на более мелкие подзадачи и проектировать свою деятельность с помощью будь то схем или таблиц, или планов, или просто удерживая это в памяти. В конечном итоге, ученик начинает делать шаги на пути становления себя как субъекта собственной жизнедеятельности.

Заключение

В этой статье мы показали, как такой диагностический инструмент, как таблица-раскраска, может служить наглядным, эффективным и, главное, универсальным педагогическим средством диагностики в раз-

личных предметных областях и на разных этапах организации диагностической деятельности: начиная с качественного оценивания ЗУН на входной диагностике и заканчивая совместным проектированием образовательного маршрута ученика и его самодиагностики. В БП раскраску как свой рабочий инструмент уже используют преподаватели русского языка, биологии, английского языка. По аналогичному принципу построена диагностическая таблица общеучебных навыков исследовательской программы «Самоучка». Надеемся, что этот универсальный инструмент найдёт своё применение и в других организациях основного и дополнительного образования, в самых разных областях предметных знаний.

Библиографический список:

1. Вабищевич Т.Н., Дымов А.Б., Сорочан Е.М. Проект диагностики по математике в подготовительном отделении ОЦ «Большая перемена» // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Н.Н. Михайловой и И.Ю. Шустовой. (г. Москва, 13–14 июня 2013 г.). М.: Пробел-2000, 2013. С. 209–218.

2. Землянская Е.Н. Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся // Электронный журнал «Современная зарубежная психология». 2016. Том 5. № 3. С. 50–58.

3. Дымов А.Б., Иванова Е.Р., Линник М.А. Встреча с неизвестностью // Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 21–23 апреля 2016 г.) / редколл: Н.Н. Михайлова [и др.]. М.: Пробел-2000, 2015. С. 160–174.

4. Зарецкий В. К. Эвристический потенциал понятия «Зона ближайшего развития» // Вопросы психологии. 2008. № 6. С. 13–25.

5. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки. М.: МИРОС, 2001.

6. Богданова В.С., Вабищевич Т.Н., Дымов А.Б. Возможности тактик педагогической поддержки на уроках математики // Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 19–21 апреля 2018 г.) / под ред. Н.Н. Михайловой и И.В. Хромовой. М.: Пробел-2000, 2018. С. 319–335.

7. Богданова В.С., Вабищевич Т.Н., Сорочан Е.М. Как стать успешным на уроках математики? // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования: матер. IV Междунар. науч.-практ. конф. М.: Пробел-2000, 2016. С. 206–215.

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВЕЧЕРНЕЙ ШКОЛЫ

УДК 373.3/.5

Р.Ф. Ломова

Аннотация. Статья посвящена вопросам взаимодействия педагога с учащимися. Автор статьи сначала рассказывает об особенностях контингента учащихся вечерней школы, а затем рассуждает о взаимодействии педагогов с детьми и роли команды в этом процессе. При этом особое внимание автор уделяет вопросам принятия решений в коллективе, выработке программ, проектов, планов.

*Ключевые сло*ва: контингент, взаимодействие, сопровождение, команда, результат.

INTERACTION BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS IN THE EVENING SCHOOL

R.F. Lomova

Abstract. The article is devoted to the interaction of the teacher with students. The author of the article first talks about the features of the contingent of evening school students, and then talks about the interaction of teachers with children and the role of the team in this process. At the same time, the author pays special attention to the issues of decision-making in the team, the development of programs, projects, plans.

Keywords: contingent, interaction, support, team, result.

В МБОУ ВСШ №27 работаю 10 лет. Контингент обучающихся подростков в нашем учебном заведении довольно разнообразен. Можно выделить три группы учащихся: 1) с низким уровнем базовых знаний по предметам; имеющих мотивацию к обучению; 2) с низким уровнем базовых знаний по предметам; не имеющих мотивации к обучению; 3) имеющие хороший уровень знаний по предметам, у которых есть или отсутствует мотивация к обучению. Это подростки с отклонениями в поведении; подростки, попавшие в трудные жизненные ситуации; учащиеся, имеющие негативный опыт получения образования; взрослые учащиеся; молодые матери; учащиеся с ОВЗ.

Изучение особенностей контингента учащихся вечерней (сменной) школы выявляет отличия среди учащихся: ребята приходят с разным уров-

нем способностей, низким уровнем знаний. Одни из них имеют негативный опыт в учебной деятельности, другие оказались в трудной жизненной ситуации, имеют отклонения в интеллектуальном развитии или ограничения в здоровье, не умеют общаться со сверстниками и учителями, проявляют признаки отклоняющегося поведения (асоциального, девиантного), являются воспитанниками или выпускниками детских центров (имеют свои особенности при взаимодействии со сверстниками и педагогами) и др.

Особенности развития и поведения такой категории детей выдвигают необходимость постоянного поиска новых подходов в образовательном процессе, в том числе важность индивидуального сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. Вопрос развития и совершенствования профессионализма педагогов стоит сегодня на первом месте. Ведь только педагог, находящийся в постоянном поиске, готовый к изменениям, способен сегодня найти контакты для взаимодействия с разными по своему уровню детьми.

В условиях вечерней (сменной) школы важным становится освоение педагогами методики педагогического сопровождения и поддержки О.С. Газмана и его последователей Н. В. Касициной, Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфина и др. Над этой проблемой школа работает уже около десяти лет.

Взаимодействие педагогов нашей вечерней школы – это комплексное, целостное процессуальное образование, обеспечивающее интеграцию индивидуальных действий психолога, социального педагога, педагога-организатора, учителя-логопеда, методиста и учителей-предметников в единую систему совместной деятельности.

Основные результаты этого взаимодействия – это определение педагогами основных принципов педагогической поддержки учащихся в школе и разработка и обоснование модели индивидуального образовательного маршрута (ИОМ), тьюторского сопровождения учащихся.

Как бы ни тяжело было с кадрами, но в последние годы в нашей школе сформировалась хорошая команда. Команда для нас – это группа людей, имеющих высокую квалификацию в области педагогики, максимально преданных общей цели, для достижения которой они действуют сообща, взаимно согласовывая свою работу и отвечая за результаты деятельности своей организации.

Наша команда – это директор школы Наталья Андреевна Щинова, руководитель школьного методического объединения, педагоги, социальный педагог, педагог-психолог.

Деятельность членов команды определяется общей целью и обязательствами. Производительность команды зависит от индивидуального и группового вклада ее участников.

Основные принципы работы команды:

– наличие согласованных целей и всеобщее участие в достижении;

– общность преданных делу людей, взаимодополняющих друг друга;

– атмосфера поддержки, уверенность и открытость каждого из членов команды;

– возможность и обязанность высказывать свои идеи;

– согласованность действий даже при несовпадении мнений;

– отсутствие внутренних конфликтов;

– регулярные обзоры проделанной работы с целью изучения собственного опыта в достижении успеха и преодолении неудач.

Функциями команды при этом являются:

– определение стратегических направлений развития МБОУ ВСШ №27 и условий, при которых эти направления должны быть реализованы;

– координация деятельности педагогического коллектива при реализации основных направлений развития школы и повышению качества образования;

– анализ и оценка результатов деятельности школы, коррекция стратегических планов.

Результатами работы команды мы считаем:

– гармоничное развитие единого образовательного пространства и творческая реализация личности (программа «Истоки человечности»);

– внедрение инновационной деятельности (проект ИОМ);

– вовлечение в совместную деятельность всех педагогов. Развитие кадрового потенциала (программа «Путь педагога к успеху»);

– включение здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс (программа «Шаг к здоровью»).

Успешность команды определяют открытость, ответственность, сотрудничество, умение выслушать члена команды, принять его позицию или найти рациональное зерно, ценность каждого человека, мобильность, непрерывное самообразование, креативность, компетентность.

На практике принятие программ, планов, разработок проходит как минимум три этапа. Идея проекта рождается, как правило, в команде. Она обсуждается членами команды и передается для обсуждения в кол-

лектив. Так, например, началось создание модели тьюторского сопровождения учащихся, да и модели взаимодействия педагогов тоже.

На педагогическом совете или семинаре, как правило в заключительной его части, педагогам предлагается разработать свою модель или доработать предложенную. Над проектом работают три или четыре творческие группы. Далее представители каждой творческой группы выступают со своими предложениями или изысканиями. Находятся общие моменты, которые закладываются в основу проекта. Представленные несоответствия или спорные моменты тут же обсуждаются, и если к общему мнению члены коллектива не приходят, то еще некоторое время данный проект будет находиться в свободном доступе для каждого члена коллектива. Информация и предложения по проекту размещаются на специальном стенде в учительской.

По прошествии определенного заранее срока (две или три недели) проект вновь возвращается в команду и дорабатывается с учетом внесенных членами коллектива предложений. Здесь он утверждается и получает путевку в жизнь. Все общие творческие дела, программы и проекты проходят через каждого члена коллектива, а не просто спускаются сверху как нечто надуманное кем-то.

Чтобы познать суть, надо найти то, что объединяет. С этой целью в вечерней (сменной) школе № 27 города Новосибирска была организована совместная подготовка всего педагогического коллектива к городскому семинару по теме «Качество взаимодействия субъектов в образовательной деятельности как фактор совершенствования личности в условиях вечерней (сменной) школы». В работе семинара приняли участие около 40 представителей областных и городских общеобразовательных школ, вузов и других образовательных центров: директора школ, заместители директоров по УВР, методисты, социальные педагоги, педагоги-психологи, учителя-предметники дневных и вечерних школ, старший методист районного центра развития образования, студенты высших учебных заведений.

В ходе подготовки были определены творческие группы по направлениям секций: «Командное взаимодействие в едином образовательном пространстве школы», «Развитие личности ученика через взаимодействие педагогов», «Активные формы взаимодействия с родителями как средство повышения эффективности воспитания», «Содержание деятельности во взаимодействии учитель – ученик», а также координа-

ционная группа. Задачами творческих групп являлся сбор материалов, составление тезисов и интерактивная часть секций. На протяжении первого полугодия творческие группы проводили самостоятельную работу, предоставляли свои наработки на обсуждение координационной группы, всего педагогического коллектива. Наряду с этим одновременно проведены несколько семинаров с интерактивной методикой работы по группам, в которых вырабатывались и осмыслялись позиции педагогов по данным направлениям, вносились дополнения и изменения. Также проведены педагогический совет по теме «Повышение результативности обучения учащихся с особыми образовательными потребностями посредством развития профессионально-личностного потенциала педагога», школьный семинар «Координация работы тьютора, классного руководителя и учителя-предметника».

Это очень важный момент, к которому мы пришли, пожалуй, только в последние три года. Наши формы взаимодействия проходят более результативно. Творческий потенциал коллектива вырос. Педагоги готовы к дальнейшему совершенствованию своего профессионального мастерства. Так, например, увеличилось число педагогов, имеющих высшую квалификационную категорию. Результаты сдачи детьми ГИА и ЕГЭ стали выше. Уменьшилась текучка кадров. Стало интереснее работать с детьми и вообще в школе.

ОБ ОПЫТЕ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ

УДК 376.5

В.С. Богданова, Е.М. Сорочан

Аннотация. В данной статье авторы анализируют опыт организации занятий по финансовой грамотности для выпускников детских домов и детей-сирот в образовательном центре «Большая Перемена». Рассматривается такая форма проведения занятия, как ориентационно-ролевая игра, ее модель и элементы. При описании ситуаций, с которыми организаторы столкнулись в ходе этих встреч, также обозначены трудности участников, которые игра позволяет выявить, и возможные пути их преодоления. В заключении сформулированы основные трудности и вопросы для дальнейшего исследования.

Ключевые слова: финансовая грамотность, ориентационно-ролевая игра, выпускники и воспитанники детских домов, личные финансы.

AN EXPERIENCE IN FINANCIAL LITERACY WORKSHOPS FOR ORPHANS

V. S. Bogdanova, E. M. Sorochan

Abstract. The article is dedicated to analyzing of financial literacy workshops for the children living in orphanages and orphanage graduates held at Big Change Educational Center. The format of orientational role play, its model and elements are explained. When describing the cases we faced during the workshops we also analyze our students' difficulties related to financial and psychological aspects and the ways of solving them. In conclusion the key problems and questions for further research are stated.

Keywords: financial literacy, orientational role play, orphans and orphanage graduates, personal finance.

1. Вступление

«Зачем нужны занятия по финансовой грамотности»

В этой статье мы хотели рассказать о занятиях по финансовой грамотности, которые мы проводили в образовательном центре «Большая Перемена» (далее БП).

Эта статья не ставит своей целью «ответить на все вопросы и дать готовый «правильный рецепт», здесь скорее содержится описание нашего опыта, проблем, с которыми мы столкнулись и попытки размышления над их причинами и способами решения. Мы надеемся, что этот опыт может быть полезен преподавателям, которые проводят или планируют проводить такие занятия.

БП – образовательный центр, в котором молодые люди, выросшие в детских домах и психоневрологических диспансерах, могут получать дополнительное образование в соответствии со стоящими перед ними целями (сдача ОГЭ, ЕГЭ, поддержка при обучении в колледже или институте, самостоятельное проживание и проч.). Так как возраст учащихся очень разный, то в БП мы всех называем студентами. Важной целью БП является не столько оказать помощь в рамках конкретных предметов, сколько развить в учащихся самостоятельность, рефлексию, критическое мышление, подготовить к самостоятельной жизни.

В этом контексте знакомство с основами финансовой грамотности представляется нам очень важным. Часто по достижении 18 лет молодые люди покидают стены детского дома, имея на счету определенные

накопления, но при этом их опыт обращения с деньгами минимален. К сожалению, мы видим, как часто наши студенты попадают в неприятные финансовые ситуации, не могут планировать свои траты на месяц (и даже не задумываются об этом), необдуманно обращаются в кредитные организации, становятся жертвами мошенников. Все это привело нас к мысли о том, что в БП необходимо проводить занятия по финансовой грамотности.

Изначально цели этих занятий мы для себя формулировали так:

– пробудить интерес к сфере финансов;

– заронить идею, что своими личными финансами можно управлять;

– создать пространство, в котором можно обсуждать финансовые вопросы (в том числе делиться собственным опытом – как позитивным, так и негативным);

– для тех, кто уже готов к этому, обсуждать риски различных ситуаций и способы минимизации этих рисков.

В каком же формате лучше это делать? Нам показалось, что с учетом поставленных целей оптимальным вариантом будет «экономический клуб», то есть встречи, на которые приглашаются все желающие. Этот формат более гибкий и свободный и предполагает более активную вовлеченность участников в процесс, что для нас было очень важным.

2. Экономический клуб – первый опыт

Итак, темой первой встречи нашего экономического клуба мы выбрали «составление бюджета». Сначала мы показали участникам сценку, в которой два человека спонтанно принимают решение о покупке, не задумываясь о том, хватит ли каждому из них денег на необходимые расходы. Вместе мы обсудили зачем составлять бюджет, студенты поделились своим опытом в этом вопросе. Потом мы разбились на команды, и каждая команда постаралась составить бюджет одного из персонажей, используя ту ситуацию, которая была дана в описании.

С одной стороны, занятие прошло вполне успешно: студенты участвовали достаточно активно, проявляли интерес. Но при этом у нас сложилось ощущение, что их интерес был достаточно «абстрактным». Мы считали, что составление бюджета – это очень острая важная проблема для наших студентов, но выяснилось, что они сами не считают это ***своей собственной проблемой.*** Они готовы «поиграть в это», если это интересно и нетрудно, но в большинстве своём они не связывают это со своей

текущей жизнью. «Это кто-то не умеет планировать, а я умею» (при этом мы знаем, что этот человек регулярно сидит на одной гречке и вынужден брать деньги в долг). «Когда мне будет нужно, я смогу, чего там» (при этом мы так много видели тех, кто не смог).

Такие реакции наших студентов мы связываем в первую очередь с тем, что у них не очень хорошо развита рефлексия, им трудно анализировать свои поступки и их причины, видеть аналогии и переносить выводы, сделанные в одной ситуации, на другую.

В рамках учебной ситуации, когда образец действий был задан (нужно составить бюджет, вот вам формат бюджета), наши студенты действовали достаточно успешно, но можем ли мы считать, что они в реальной ситуации поведут себя так же? У нас были большие сомнения на этот счет.

Таким образом, по результатам первой встречи, мы поняли, что необходимо менять формат, делая его более приближенным к реальной жизненной ситуации.

3. Ориентационно-ролевая игра – что это?

По совету нашего научного руководителя Нины Николаевны Михайловой мы попробовали провести занятие в формате «ориентационно-ролевой игры» [1; 3]. Взяв за основу модель ориентационно-ролевой игры, описанную в ее диссертационном исследовании, мы адаптировали ее к задачам нашего экономического клуба. Подробное описание данного типа игр можно найти в списке прилагаемой литературы, здесь же мы отметим лишь отдельные аспекты этой игры, которые были нам особенно важны с точки зрения стоящих перед нами целей.

Чем же именно социально-ролевая игра была нам полезна, ведь у нас на первом занятии формат тоже был игровым? Первое занятие, которое мы провели, строилось по схеме, изображенной на *рисунке 1*.

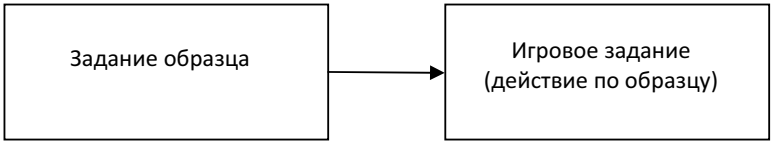

Рисунок 1 – Схема игры с заданным образцом

Мы изначально давали игрокам некоторый образец (шаблон бюджета), и далее предлагали действовать по данному образцу. В ориентаци-

онно-ролевой игре же последовательность событий совершенно иная. Мы изначально не предлагаем никаких решений и образцов, погружая студентов в игровую ситуацию. Они начинают действовать в ней спонтанно, совершая типичные для себя ошибки. После игры происходит рефлексия, мы обсуждаем вопросы: почему ты действовал именно так? Что могло бы помочь избежать этой ошибки? и пр.

Данный тип игр по сравнению с игрой с заданным образцом имеет следующие плюсы:

– более приближен к реальным жизненным ситуациям;

– эффективнее развивает рефлексию у студента, помогает понять что-то про себя (свои слабые стороны, в чем именно его личная трудность);

– повышает мотивацию в изучении экономики (столкнувшись со своей ошибкой уже труднее сказать «я всё это знаю»);

– является очень хорошим диагностическим инструментом (подробнее об этом – ниже).

Как же необходимо готовить и проводить ориентационно-ролевые игры? Что необходимо учесть, чтобы приблизиться к поставленным целям?

Ниже мы приводим модель ориентационно-ролевой игры, предложенную Михайловой Н.Н. (см. *рисунок 2*).

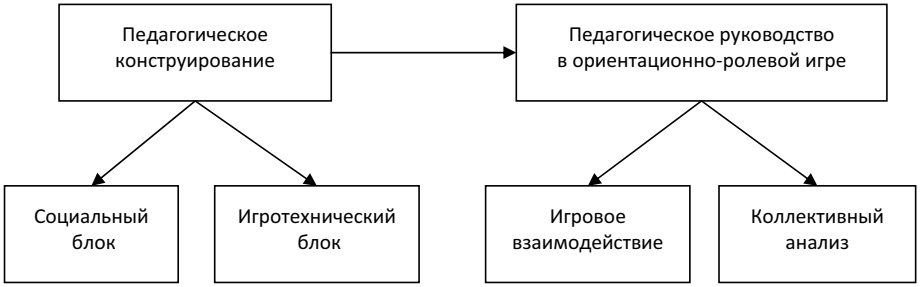

Рисунок 2 – Модель ориентационно-ролевой игры

Далее мы кратко опишем важные исходя из нашего опыта аспекты по каждому из этапов этой модели.

1. Педагогическое конструирование

Здесь речь пойдет о том, как планировать ориентационно-ролевую игру. На этом этапе важно обратить внимание на два важных аспекта:

а) Социальный блок.

Социальный блок – это описание того общества, в котором все мы живем, та область, из которой мы будем выбирать игровые ситуации. Как мы уже говорили, наши студенты зачастую не имеют адекватного представления о том, как устроено общество, с какими социальными институтами люди взаимодействуют и каковы их интересы. Так, один юноша искренне уверен, что все банки – жулики. Мысль о том, что карточка, на которую приходит его стипендия и которой он расплачивается, это тоже банковский продукт, для него была не очевидна.

Из всего многообразия жизненных ситуаций мы выбираем те, которые актуальны для наших студентов в данный момент, о чем они говорят в коридорах. В ходе встречи мы кратко информируем, как работает то или иное учреждение (например, банк принимает деньги клиентов в виде вкладов, а потом предоставляет другим клиентам кредиты и это неотъемлемая часть любой экономики).

б) Игротехнический блок.

Если социальный блок – это «декорации», в которых будет разворачиваться наша игра, то игротехнический блок – это «сценарий». Планируя игру, важно продумать, какие именно ситуации мы будем разыгрывать. Важно, чтобы эти ситуации, с одной стороны, были типичными и узнаваемыми для наших студентов, чтобы они имели о них какое-то представление. С другой стороны, важно, чтобы ситуации потенциально содержали в себе некий конфликт, проблему. Это делает игру интереснее, но, что самое главное – больше соответствует нашим целям – позволяет способствовать развитию рефлексии у студентов, ведь проблемные ситуации всегда потом интересно обсудить: а почему я повел себя именно так? Как бы я сделал в следующий раз? Почему? Можно сказать, что игровые ситуации должны быть такими, чтобы они «провоцировали» студентов совершать свои типичные ошибки, и увидеть последствия этих ошибок.

Примеры игровых ситуаций:

– Вам звонят по телефону, представляются сотрудником банка, говорят, что по Вашей карте прошла подозрительная операция, чтобы ее заблокировать необходимо сообщить номер карты и CVV.

– Друг просит одолжить существенную сумму денег: дадите или нет?

– У Вас украли кошелек и Вам срочно нужны деньги – что делать? На выбор предоставляются две фирмы, предлагающие кредиты: Сбербанк и микрофинансовая организация. Станете ли в них обращаться? Как понять, где условия выгоднее для Вас?

2. Педагогическое руководство в ориентационно-ролевой игре

Итак, игра спланирована. А что же важно учитывать собственно при проведении занятия, при разворачивании игровой ситуации?

а) Игровое взаимодействие.

Вмешательство педагога в игровой процесс должно быть минимальным. Ведь для нас важны спонтанные, непосредственные реакции ребят на игровую ситуацию, слишком активное вмешательство педагога может им помешать, поэтому мы стараемся максимально быть в стороне и наблюдать (это одна из главных задач педагога на этом этапе). Впрочем, иногда вмешиваться приходится (например, для того, чтобы «включить» в игру кого-то из участников, или для того, чтобы обострить какой-то конфликт. В таком случае лучше делать это «изнутри» игровой ситуации, то есть взять на себя какую-то роль и в рамках этой роли общаться с ребятами, опять-таки для того, чтобы не разрушить спонтанность игры.

б) Коллективный анализ.

Завершающая часть игры – подведение итогов и коллективный анализ. Важно посмотреть на произошедшее в игре, попробовать разобраться в причинах, сделать выводы и наметить другие ходы. После всего накала страстей в игре, когда кто-то потерял деньги и весьма огорчен, а кто-то, наоборот, рад выигрышу, обсуждать бывает непросто. На данный момент большая часть рефлексии у нас проходит после встречи – в разговорах на кухне, на уроках, в беседах с кураторами.

4. Опыт проведения ориентационно-ролевой игры

Итак, мы начали проводить встречи в формате ориентационно-ролевых игр. Надо заметить, что в плане диагностики возможных проблем эти игры были для нас очень полезны и показательны. Несмотря на то, что нам казалось, что студенты «знают теорию», то есть в учебных ситуациях они часто рассуждали весьма здраво и правильно, в игровой ситуации, приближенной к реальной жизни, они вели себя совсем иначе. Приведем некоторые примеры реакций, которые мы наблюдали:

– студент А, получив премию, совершил массу дорогостоящих покупок, о которых давно мечтал, не задумавшись о том, останутся ли у него деньги на еду и прочие обязательные расходы;

– студент Б получив премию, долго размышлял о том, куда бы ее вложить, но в итоге так ни на что и не решился, все участники так или иначе распорядились полученными средствами, а он не потратил ни ко-

пейки, потому что «а вдруг чего, кругом одни жулики», «никому нельзя доверять»;

– студент С выбирал, в каком банке открыть депозит – в известном банке с небольшими процентами, или в неизвестном банке с очень высокими процентами, в итоге вложил все свои средства в последний вариант, подписал договор не читая, в результате банк оказался мошенником, и студент потерял все свои деньги;

– студент С устроился на высокооплачиваемую работу директором фирмы (при этом никаких специальных знаний не требовалось, но его это не смутило) и в итоге вынужден был нести ответственность за незаконную деятельность фирмы.

Признаемся, что многие из этих реакций ребят и их объяснения своих действий, стали для нас полной неожиданностью. Ещё явственнее мы увидели, насколько зачастую представления наших студентов об устройстве общества и о различных его нормах, отличаются от наших собственных.

Таким образом, эти игры помогли нам лучше понять ребят, их трудности и сделать некоторые предположения о том, каким образом можно было бы с ними работать. Появилось много ситуаций, которые можно анализировать вместе с ребятами.

5. Заключение

В заключение нам хотелось бы сформулировать некоторые выводы и поделиться теми размышлениями, к которым мы пришли, проанализировав описанный выше опыт проведения экономических встреч:

– Проблемные финансовые ситуации, в которые попадают наши студенты связаны не только и не столько с отсутствием знаний в области экономики, сколько с отсутствием опыта, неразвитостью рефлексии, неумением анализировать и делать выводы в реальной жизненной ситуации, внушаемостью и пр. Нам кажется, что это во многом касается не только выпускников детских домов. Ведь как часто мы сами чувствуем (или даже знаем?), что чего-то делать не стоит, но все равно это делаем. Почему? Что с этим делать? Таким образом, мы понимаем, что занятия по финансовой грамотности должны ставить своей целью именно накопление опыта действия в различных ситуациях и умения анализировать собственные мотивы и мотивы других. И нам кажется, что форма ориентационно-ролевой игры достаточно хорошо подходит для этих целей.

– Планирование и проведение социально-ориентационных игр является для нас, как для преподавателей математики, довольно непростой задачей. Ведь на уроке математики опытному педагогу как правило понятно, какие примерно ошибки могут совершить ученики и как на них реагировать. В экономических играх спектр действий гораздо шире, и не всегда легко сразу сообразить, каким образом лучше обсуждать те или иные действия так, чтобы это способствовало поставленным целям. Нам не всегда удаётся подвести итоги игры и сразу сделать с ребятами какие-то выводы. Кроме того, важно, обсуждая ошибки студентов следить за тем, чтобы само пространство встречи оставалось для них комфортным и безопасным, это тоже не всегда просто, ведь с другой стороны, нам важно, чтобы студент осознал свою проблему и был готов обсуждать ее, к этому готовы не все и не всегда. Сейчас мы поняли, что необходимо фиксировать свои наблюдения и делиться ими с кураторами студентов, чтобы они могли потом обсудить их со своими студентами отдельно.

– Еще одна трудность для нас заключается в том, что в этой области гораздо труднее сформулировать и отследить какие-то измеримые результаты наших занятий. В школьных предметах таким измеримым результатом может быть сданный экзамен, а с финансовой грамотностью всё сложнее. Можем ли мы гарантировать, что после наших занятий студенты станут вдумчивее и осторожнее относится к принятию финансовых решений? Как можно отслеживать динамику их продвижения? Пока эти вопросы остаются для нас открытыми. Те плюсы, которые мы видим сейчас – это повышение интереса среди наших студентов к сфере финансов, появление пространства, где можно обсудить интересующие тебя вопросы. Мы надеемся, что это – шаг (пока первый и небольшой) в правильном направлении.

Библиографический список:

1. Михайлова Н.Н. Ориентационно-ролевая игра «Семья» // Творческая педагогика. М., 1991.

2. Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы: Сб. науч. трудов // М.: АПН СССР, 1989.

3. Михайлова Н.Н. Игра как средство социальной ориентации старшеклассников: дисс. … канд. пед. наук. М., 1986.

РАЗВИТИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ
(Из опыта работы центра содействия семейному воспитанию «Наш дом»)

УДК 376.5

Е.Ю. Курышева

Аннотация. В статье представлен опыт работы центра содействия семейному воспитанию «Наш дом» по развитию финансовой грамотности воспитанников в рамках адаптированной программы «Финансовая грамотность».

Ключевые слова: дополнительная адаптированная программа «Финансовая грамотность».

DEVELOPMENT OF CHILDREN-ORPHANS' FINANCIAL LITERACY
(From the experience of the center for the promotion of family education «Nash Dom»)

E.Y. Kurysheva

Abstract. The article presents the experience of the organization «Nash Dom» (Our Home) on the development of financial literacy of pupils in the framework of the adapted program «Financial literacy».

Keywords: additional adapted educational program financial literacy.

Финансовая культура в современном развитом и быстро меняющемся мире стала еще одним жизненно необходимым элементом в системе навыков и правил поведения. Как показывает опыт, у старших воспитанников и выпускников организаций для детей-сирот недостаточно развиты навыки грамотного финансового поведения, обеспечивающие их личную финансовую безопасность и финансовое благополучие. Это обусловлено рядом факторов, в том числе недостаточным вниманием к вопросам финансового образования со стороны воспитателей, а также отсутствием готовых рабочих программ и учебных пособий по данной теме.

Воспитанники знают, что такое деньги, но далеко не все умеют с ними обращаться. Как показывает практика, знаний и опыта по управлению личными финансами у воспитанников недостаточно. Денежные средства, выделяемые на личные нужды воспитанников, а также их учёт, находится под контролем воспитателей, что в свою очередь влечёт

снижение уровня ответственности воспитанников за трату денег, учёт и планирование расходов. Покупки зачастую совершаются спонтанно, ориентиром является лишь наличие/отсутствие денежных средств. В то же время, они могут доверчиво относиться к рекламе финансовых услуг, особенно, если она размещена на популярных в их среде Интернет-ресурсах, подвергаясь финансовым рискам, а также могут стать жертвой финансовых мошенников.

Очевидно, что образовательная деятельность по формированию ответственного финансового поведения и приобретению воспитанниками финансовых компетенций необходима и целесообразна.

Представленная программа имеет **социально-экономическую направленность**, предназначена для использования в семейных группах Центров содействия семейному воспитанию и направлена на оказание помощи воспитанникам в ориентации в мире финансов, приобретению финансовых компетенций: умению следить за состоянием личных финансов, планировать доходы и расходы, совершать коммунальные платежи, искать и использовать необходимую финансовую информацию. Особое внимание в программе уделяется вопросам финансовой безопасности воспитанников, их защите от финансового мошенничества.

Программа представляет собой модульный курс теоретических и практических занятий по вопросам финансовой грамотности.

Нормативные документы, регламентирующие разработку и реализацию рабочей программы «Финансовая грамотность» (далее Программа):

– ФГОС образования детей с ограниченными возможностями здоровья;

– Постановление Правительства Российской Федерации от 24 мая 2014 г. № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей»;

– Концепция развития дополнительного образования в РФ (утверждена распоряжением Правительства РФ от 04. 09.2014 № 1726-Р);

– Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р);

– Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 годы (распоряжение Правительства Российской Федерации от 25 сентября 2017 г № 2039-р).

Программа «Финансовая грамотность» является адаптированной и разработана на основе программы «Основы финансовой грамотности» В. В. Чумаченко, А. П. Горяева.

При разработке программы приняты во внимание:

– условия и возможность освоения программного материала на базе воспитательной семейной группы;

– условия и возможности воспитательного пространства Центра во взаимодействии с социальными партнёрами;

– финансовая инфраструктура района города.

Новизна программы заключается в следующем:

– учёте индивидуальных интеллектуальных особенностей воспитанников, уровня базовых знаний, а также их индивидуального практического опыта в сфере финансовой грамотности;

– предоставлении возможности воспитанникам индивидуальной траектории изучения, учитывая различные жизненные обстоятельства, не позволяющие посещать коллективные занятия;

– предоставлении возможности самостоятельного изучения материала с последующей консультацией для дополнительного разбора вопросов;

– предоставлении возможности воспитателям семейных групп самостоятельно ориентироваться в приоритетных разделах содержательной части программы и определения количества часов на изучения темы / раздела, учитывая потребности воспитанников, уровень усвоения программного материала; наличие имеющихся знаний и опыта финансовых действий;

– предоставлении возможности воспитателям семейных групп привлекать к проведению занятий различных специалистов – представителей государственных банков, волонтёров НКО, социальных педагогов Центра, других сотрудников.

Актуальность программы определяется Стратегией повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 годы (распоряжение Правительства Российской Федерации от 25 сентября 2017 г. № 2039-р). Повышение уровня финансовой грамотности воспитанников Центра является важной задачей воспитательной работы.

Педагогическая сообразность данной программы состоит в том, что её реализация позволит расширить и углубить воспитательную работу Центра по профилактике социальной исключённости и развитию социальной самостоятельности воспитанников посредством целенаправ-

ленной образовательной деятельности, направленной на приобретение ключевых финансовых компетенций, что особенно важно при переходе старших воспитанников на самостоятельное проживание.

Цель: создание условий для формирования финансово грамотного поведения воспитанников Центра посредством включения их в образовательную деятельность по изучению основ финансовой грамотности

Задачи.

Обучающие:

– Формирование и развитие представлений о личном финансовом планировании;

– Формирование и развитие представлений о различных рассчётно-кассовых операциях;

– Формирование и развитие представлений об основных источниках доходов граждан;

– Формирование и развитие умения проводить элементарные финансовые расчёты, вести учёт личных денежных средств;

– Формирование и развитие представлений об услугах, предоставляемых банками (кредит, депозит, текущий счёт);

– Формирование и развитие представлений о правилах заёмщика;

– Формирование представления и развитие умения распознавать случаи финансового мошенничества и финансовых махинаций.

– *Развивающие:*

– Развитие мотивации и устойчивой потребности в получении новых знаний и навыков в сфере финансовой грамотности, осознания ее важности и практической пользы для личного благополучия.

– *Воспитательные:*

– Воспитание личной ответственности за своё финансовое поведение.

Рекомендуемая возрастная категория – воспитанники старшего возраста (15–18 лет), готовящиеся к самостоятельному проживанию**,** так как не все понятия доступны в более раннем возрасте. В то же время, отдельные темы могут быть рекомендованы к изучению воспитанниками более младшей возрастной категории в соответствии с их желанием, базовыми знаниями, наличием имеющегося опыта, а также с учётом их индивидуальных особенностей.

Форма организации образовательной деятельности предполагает возможность проведения индивидуальных, групповых занятий,

а также самостоятельное углубленное изучение материала, в соответствии с условиями, возрастными и индивидуальными особенностями воспитанников.

Формы проведения занятий: беседа; обсуждение; самостоятельная работа по изучению теоретического материала; тренинги; открытое занятие; встреча с представителями финансовых организаций; экскурсии в банк; работа с купюрами и монетами; деловая игра; индивидуальные и групповые консультации; практические занятия аналитического и проектировочного характера.

Сроки реализации программы: 1 год обучения 36 часов.

Программа представляет собой модульный курс теоретических и практических занятий по финансовой грамотности.

Количество часов, отведенное на изучение каждого модуля, является примерным.

Режим занятий: 1 раз в неделю по 1 часу.

Контроль знаний проводится в процессе усвоения материала, по итогам которого воспитателем проводится консультация для дополнительного разбора вопросов, вызвавших затруднения у воспитанников. Форма контроля знаний определяется педагогом в зависимости от состава группы, возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников.

Ожидаемыми результатами реализации настоящей Программы является достижение главной цели – повышение уровня финансовых знаний, вовлеченность воспитанников в процесс формирования финансово грамотного поведения, осознание воспитанниками важности получения финансовых знаний как необходимого условия своего финансового благополучия.

К концу обучения воспитанники будут иметь представления, связанные с понятиями: «финансовый план», «коммунальные платежи», «депозит», «кредит», «страхование», «пенсии», «налоги», «финансовые махинации и мошенничество».

Получат возможность научится применять теоретические знания по финансовой грамотности для практической деятельности в повседневной жизни; находить, извлекать и осмысливать информацию правового характера, связанную с финансовыми вопросами.

Научатся:

– формулировать финансовые цели, предварительно оценивать их достижимость;

– сопоставлять свои потребности и возможности, оптимально распределять свои материальные и трудовые ресурсы, составлять личный финансовый план;

– оценивать и принимать ответственность за финансовые решения и их возможные последствия для себя, своего окружения;

– грамотно обращаться с деньгами в повседневной жизни;

– выявлять признаки мошенничества на финансовом рынке в отношении физических лиц.

Критерии оценки: повышение уровня финансовых компетенций: наличие умения следить за состоянием личных финансов; наличие умения планировать доходы и расходы; наличие представлений о поиске и использовании необходимой финансовой информации, наличие представлений о финансовых рисках и финансовой безопасности.

Формой подведения итогов программы может быть портфолио воспитанника, а также карта оценки результатов освоения.

Содержание программы структурировано в автономные организационно-методические блоки – модули, содержание, порядок и объём которых может изменяться в зависимости от уровневой дифференциации воспитанников, индивидуальной траектории движения по учебному курсу.

Учебно-тематический план

№п\п	**Название модуля. Тема занятия**	**Количество часов**		
		всего	**теория**	**практика**
1	Модуль 1 «Личное финансовое планирование»	10		
2	Модуль 2 «Депозит»	5		
3	Модуль 3. «Кредит»	6		
4	Модуль 4. «Расчётно-кассовые операции»	6		
5	Модуль 5 «Страхование»	2		
6	Модуль 6 «Налоги»	2		
7	Модуль 7 «Финансовые махинации»	5		
	Итого	**36**		

Модуль 1. «Личное финансовое планирование» (10 часов)

1.1. Введение. Что такое финансовая грамотность. Что отличает финансово-грамотного человека. Человеческий капитал. Способы принятия финансовых решений в условиях ограниченных ресурсов. – 1 ч.

1.2. Личный бюджет. Домашняя бухгалтерия. Структура, способы составления и планирования личного бюджета. – 1 ч.

1.3. Коммунальные платежи. Единая платёжная ведомость. Упражнение в заполнении. – 2 ч.

1.4. Личный финансовый план: финансовые цели, стратегия и способы их достижения. – 2 ч.

1.5. Деловой практикум. Составление личного финансового плана. – 1 ч.

1.6. Деловой практикум. Поход в магазин. Покупки, расходы. Работа с Тетрадью учёта личных денежных средств. – 2 ч.

1.7. Проверка знаний. Тестирование. – 1ч.

Модуль 2 «Депозит» (5 часов)

2.1. Банк и банковские депозиты. Преимущества депозитов. Возрастные ограничения использования депозита. Условия депозита. – 1 ч.

2.2. Как собирать и анализировать информацию о банке и банковских продуктах. – 1 ч.

2.3. Как читать и заключать договор с банком. Управление рисками по депозиту. – 1ч.

2.4. Экскурсия в банк. – 1 ч.

2.5. Проверка знаний. Тестирование. – 1ч.

Модуль 3 «Кредит» (6 часов)

3.1. Кредит, его основные характеристики. Виды банковских кредитов для физических лиц. Принципы и условия кредитования (платность, срочность, возвратность). – 1ч.

3.2. Кредитный договор. Кредитная история. – 1 ч.

3.3. Кредит как часть личного финансового плана. Типичные ошибки при использовании кредита. – 2 ч.

3.4. Практикум: кейс «Покупка машины». – 1 ч.

3.5. Проверка знаний. Тестирование. – 1ч.

Модуль 4 «Расчетно-кассовые операции» (6 часов)

4.1. Хранение, обмен и перевод денег – банковские операции для физических лиц. – 1 ч.

4.2. Виды платежных средств. Чеки, дебетовые, кредитные карты. Обеспечение надёжности операции с картой. Правила безопасности при пользовании банкоматом. – 2 ч.

4.3. Формы дистанционного банковского обслуживания – правила безопасного поведения при пользовании интернет – банкингом. – 1 ч.

4.4. Практикум. Пользование банкоматам по правилам финансовой безопасности. – 1 ч.

4.5. Проверка знаний. – 1 ч.

Модуль 5 «Страхование» (2 часа)

5.1. Страховые кампании и их услуги. Страховые риски. Участники договора страхования. Виды страхования в России. Учимся понимать договор страхования. – 1 ч.

5.2. Практикум. Кейс «Страхование жизни». – 1 ч.

Модуль 6 «Налоги» (2 часа)

6.1. Что такое налоги. Виды налогов для физических лиц. Для чего платят налоги. Как работает налоговая система в РФ. – 1 ч.

6.2. Как использовать налоговые льготы и налоговые вычеты. – 1 ч.

Модуль 7 «Защита от мошеннических действий на финансовом рынке» (5 часов)

7.1. Основные признаки и виды финансового мошенничества, правила личной финансовой безопасности. – 1 ч.

7.2. Мошенничество с банковскими картами. Как защитить банковские карты. – 1 ч.

7.3. Махинации с кредитами. Как не стать жертвой кредитного мошенничества. – 1 ч.

7.4. Практикум. Кейс «Заманчивое предложение». – 1 ч.

7.5. Проверка знаний. Тестирование. – 1 ч.

Материально-техническое обеспечение программы: компьютер/ноутбук, экран, проектор, подключение к сети Интернет, принтер, бумага для принтеров А4; бумага для записей (тетради), пишущие принадлежности; электронная версия дополнительных материалов к учебному пособию Чумаченко В.В. «Основы финансовой грамотности» на Интернет-ресурсе www.prosv.ru

Методическое обеспечение программы составляет учебно-методический комплект «Финансовая грамотность»:

1. Чумаченко В.В. Горяев А. П. Основы финансовой грамотности: учебное пособие для общеобразовательных организаций. Москва: Просвещение, 2018.

2. Чумаченко В.В. Основы финансовой грамотности: методические рекомендации: учебное пособие для общеобразовательных организаций. Москва: Просвещение, 2018.

3. Чумаченко В.В. Основы финансовой грамотности: Рабочая тетрадь: учебное пособие для общеобразовательных организаций. 2018.

Интернет-ресурсы – сайты Банка России, федеральных органов исполнительной власти и иных организаций:

- Центральный Банк Российской Федерации www.cbr.ru
- Министерство финансов РФ www.minfin.ru/ru
- Федеральная налоговая служба www.nalog.ru
- Пенсионный фонд РФ www.pfrf.ru
- Роспотребнадзор www.rospotrebnadzor.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ПОМОЩИ СТУДЕНТАМ В ПРЕОДОЛЕНИИ «КОМПЛЕКСА НЕОБУЧАЕМОСТИ» ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ[1]

УДК 372.016:811'40

С.А. Урман, И.В. Хромова

Аннотация. В статье рассматриваются условия формирования «комплекса необучаемости» иностранному языку в вузе на неязыковых специальностях. Описаны педагогические средства преодоления комплекса. Представлена разработанная С.А. Урман усовершенствованная система транслитерации английских букв и буквосочетаний.

Ключевые слова: комплекс необучаемости, преподавание иностранного языка в вузе, педагогическая поддержка, субъектность, транслитерация английских букв и буквосочетаний.

PEDAGOGICAL AND LANGUAGE MEANS OF OVERCOMING STUDENTS' «COMPLEX OF A FOREIGN LANGUAGE LEARNING DISABILITY»

S.A. Urman, I.V. Khromova

Abstract. The article deals with the conditions of formation of the «complex of learning disability» in foreign language in high school, non-linguistic specialties. Pedagogical means of overcoming the complex are described. The improved system of transliteration of English letters and letter combinations developed вy S.A. Urman is presented.

[1] Работа выполнена при поддержке Гранта РФФИ № 17-06-00678а «Конструирование педагогических условий и технологий адаптации студентов в вузе».

Keywords: complex of learning disability, teaching a foreign language at the University, pedagogical support, subjectivity, transliteration of English letters and letter combinations.

Внимание образования к изучению иностранного языка, повышение требований к качеству обучения языку является сегодняшней тенденцией российской школы. В содержании обучения это едва ли не главная инновация (чего стоит только введение второго иностранного). Одновременно с усилением внимания к этой учебной дисциплине в школе, сокращается (мы бы добавили, катастрофически) количество часов иностранного языка в неязыковом вузе. Видимо наступят времена, когда школа будет всем своим выпускникам давать знания, соответствующие сегодняшним образовательным стандартам. Пока дела обстоят иначе, и огромное число ребят, поступивших в вузы, не то что не обладают предусмотренными стандартом компетенциями, но не имеют сколько бы то ни было простейших навыков использования иностранного языка в целях коммуникации, понимания иностранной речи, чтения оригинальных текстов и прочее.

В нашем вузе используется принцип формирования уровневых групп, но необходимо признать, что навыками (именно навыками, то есть автоматизированными умениями) обладают буквально единицы из общего числа студентов, пришедших на первый курс. Несколько лучше обстоят дела со знаниями, которые проявляются в письменных работах, выполнении заданий по грамматике, синтаксису языка и т.д. В области устной речи – говорении, чтении, понимании – обнаруживаются огромные проблемы.

Перед вузовскими преподавателями неязыковых специальностей встает проблема, отличная от проблемы преподавателей профильных дисциплин, а именно: вузовская программа по профильной дисциплине «начинается с нуля» (историк, или физик, или, кстати говоря, преподаватель языка на языковой специальности не опирается на школьные знания). Бо́льшая часть вузовских дисциплин вообще не изучалась в школе, а те, которые созвучны с названиями школьных предметов, иначе структурированы, иначе выстроены методологически и проч. Программа же по иностранному языку на неязыковых специальностях предполагает, что студент освоил иностранный язык на каком-то определенном уровне (пусть даже имея в аттестате отметку «три») и имеет определенную базу, на которой уже надстраиваются новые знания и умения. А точнее было бы сказать – должны надстраиваться. Однако реальность, как уже было

сказано, не такова, и студенты, имеющие в аттестате «тройки» и даже «четвертки» (что по определению не позволяет зачислить их в группу начинающих с нуля) порой не имеют ни навыков, ни знаний.

Можно обнаружить достаточно много исследований причин неуспеваемости студентов неязыковых специальностей в изучении иностранного языка. Обобщая, можно сказать, что причины эти рассматриваются преимущественно в аспекте наличия различных барьеров – лингвистических (пробелы в знаниях и несформированность навыков) и психологических.

Анализ исследований, а также наш собственный опыт позволяет утверждать, что между двумя этими группами барьеров существует причинно-следственная связь. Именно наличие психологических барьеров (как осознаваемых, так и неосознаваемых) ведет к пробелам в знаниях и торможении процесса формирования навыков. Остановимся на них немного подробнее. В основном исследователи выделяют барьеры, связанные со страхами: «различные страхи, связанные с особенностями темперамента, низким уровнем эмоциональной устойчивости и заниженной самооценкой. Наблюдая за студентами разных групп, курсов и возрастов, мы пришли к выводу, что языковой барьер, в основном, возникает у более скромных и застенчивых студентов, а также у тех, кто подвержен «синдрому отличника» [1].

Чаплина Е.И. в своем диссертационном исследовании выделяет следующие психологические барьеры, возникающие у студентов при изучении иностранного языка: эмоциональные, когнитивные и барьеры общения, которые выражаются в скованности перед преподавателем за ошибки и промахи, стеснение говорить с ошибками перед группой, боязнь вызвать смех или неодобрение, скованность в ситуации разговора в паре с хорошо владеющим языком собеседником, неумение применять имеющие знания в ситуации реального общения [2]. Также исследователи выделяют страхи, во многом связанные с тестами и контрольными работами.

---

[1] Е.Ю. Котельникова, И.А. Шпортько. Исследование языковых барьеров у студентов технических специальностей при изучении иностранных языков // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 11 (55). Народное образование. Педагогика [Электронный ресурс] // URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-yazykovyh-barierov-u-studentov-tehnicheskih-spetsialnostey-pri-izuchenii-inostrannyh-yazykov (дата обращения: 15.06.2019).

[2] Чаплина Е.И. Стратегии преодоления психологических барьеров у студентов при изучении иностранного языка: автореф. дисс. … канд. психол. наук. Курск, 2006.

Нетрудно заметить, что все вышеперечисленные страхи являются *неспецифическими* для иностранного языка. Аналогичные страхи студенты испытывают пред контрольной по другим дисциплинам, коммуникативное стеснение не позволяет им уверенно участвовать в семинарах и дискуссиях любого содержания, то же касается боязни вызвать смех, многие студенты молчат и в других ситуациях, потому что не хотят выглядеть глупее товарищей и т.д. Также неспецифическим является страх перед преподавателем, ориентация на его оценку и, скажем больше, – вообще замена мотивации учения мотивацией получения оценки – стереотип, прочно воспитанный школой.

Надо отдать должное теории и практике обучения в вузе: известны не только причины неуспеваемости студентов, но и пути их преодоления. Известно – и преподаватели успешно это применяют, – как снизить страх перед экзаменом и зачетом, как тренировать навыки, как – уже не на школьном, а на другом уровне мышления выпускника школы – дать систему грамматических знаний и т.д.

Однако в нашем стремлении повысить эффективность преподавания мы попытались глубже понять причины непреодолимости барьеров у определенной части студентов, при всем использовании казалось бы проверенных работающих средств. (Далее в тексте под словом «студент», мы будем подразумевать лишь проблемных, неуспешных, имеющих барьеры к изучению языка студентов). Наше главное допущение причин заключается в следующем: *логика изучения иностранного языка в вузе в значительной степени повторяет логику изучения языка в школе*, то есть студент-первокурсник попадает в привычную для него деятельность (привычное содержание, привычные методы, привычные тестовые задания, привычные требования и т.п.), в которой он долго и безуспешно пребывал на протяжении многих лет в школе. Что означает безуспешно? – Это означает отсутствие результата в виде знаний и навыков, которые должны были быть усвоены школьником. Интереснее другой вопрос: почему безуспешно? – Да потому что не было *собственно деятельности*. Ученик совершает действия, которые требует от него учитель, но они вовсе не автоматически складываются в его собственную деятельность, которая (известно, по А.Н. Леонтьеву[1]) непременно основывается на внутренней мотивации (либо на переходе от внешней к внутренней) и заканчивается появлением цели. В психологической структуре деятельности цель не за-

[1] Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат. 1975. С. 48–59.

дается, а возникает в сознании субъекта, тогда это истинная цель, которая ведет к поиску собственных способов и действий для ее достижения [1].

Если цель не стала внутренней потребностью, никакие педагогические средства не могут привести к успешному учению. На внешней мотивации (получение отметки) достигается кратковременный результат (хорошая отметка), но знания, полученные на такой мотивации, являются, во-первых, кратковременными и механическими и, во-вторых, не присваиваются личностью и не становятся фактом ее образования.

Классические отечественные исследования, доказывающие непременность фактора субъектности в эффективном учении осуществлялись, как известно, в большинстве своем на учениках школьного возраста. Тем более этот фактор работает в процессе учения взрослых людей, у которых с возрастом повышается избирательность восприятия и усвоения информации.

Что приобрел ученик в результате пребывания в такой формальной деятельности (на самом деле не-деятельности) по изучению иностранного языка, если он не приобрел ожидаемых знаний и навыков? Такое гигантское количество часов, потраченных на пребывание на уроках, выполнение (или невыполнение) заданий учителя, участие в каких-то экзаменационных процедурах и получение в конце концов некоего балла в аттестат, бесспорно, не могли не обеспечить формирование неких психологических структур. Повторение действия неизбежно ведет к его автоматизации. Если в действии не формируется один навык – формируется другой. Если не формируется навык правильного использования грамматического времени – формируется навык его неправильного использования. Если не формируется навык говорения – формируется навык не-говорения. Не формируется навык правильного произношения английских звуков – формируется навык неправильного произношения звуков. Из осознания у себя роста навыков, свидетельствующих о способности усваивать иностранный язык формируется представление о своих способностях. – Осознание роста «неправильных» навыков формирует представление о своей неспособности.

Уместно назвать и другую характеристику навыка: он срабатывает автоматически в стимулирующей ситуации. Человек, умеющий плавать,

---

[1] См. схему взаимосвязи мотива и цели: Иванова Е.Р., Линник М.А., Волкова С.А. Социокультурная реабилитация субъектности детей-сирот в программе «Самоучка». Данное издание. С. 25.

не будет совершать движения пловца, пока не прыгнет в воду. Но в воде движения возникнут «сами собой». Как только ученик попадает в привычную ситуацию урока, на котором он много лет культивировал свою «неспособность», у него тут же активизируется навык привычного восприятия себя. Поэтому у наших студентов на занятиях по иностранному языку в вузе автоматически включаются все механизмы, восстанавливающие в их самосознании их «неспособность» к языку, соответственно не включается мотивация, не возникает цель и не происходит поиск способов и действий, ведущих к усвоению языка.

Мы несколько скептически относимся к разговорам со студентами о важности иностранного языка, необходимости его для карьеры, вообще для повышения уровня культуры, равно как и к опросам, выявляющим причины неуспешного изучения. Все это апеллирует к сознанию субъекта, а вышеописанный механизм навыка лежит в неосознаваемом пласте психики. На словах абсолютное большинство студентов понимает, что надо изучать иностранный язык, и даже пытается делать некие усилия. Однако сформированный навык формального участия в учебном процессе оказывается чрезвычайно мощным фактором торможения учения.

Задача *педагогической поддержки* студента в такой ситуации заключается в том, чтобы «переконструировать» его деятельность, а точнее сконструировать – *поставить его в субъектную позицию по отношению к своему учению*. Простые увещевания педагогов вуза («вы учитесь для себя», «это не школа и не детский сад», «нельзя научить – можно только научиться» и т.п.) оказываются недостаточными, поскольку школа, к сожалению, не формирует у ученика субъектное отношение к себе и к процессу своего учения.

Исследуя на протяжении двух лет возможности вышеобозначенного подхода мы искали способы разрушения а) стереотипов восприятия иностранного (английского) языка как непонятного и непосильного; б) стереотипов восприятия себя как неспособного и неуспешного. Для этого необходимо было разрушить то привычное, что ассоциировалось у студента с изучением английского языка в школе.

Перечислим кратко ряд апробированных и работающих средств и остановимся на одном подробно разработанном.

В школе большое значение придается тестированию, проверке знаний, выставлению отметки по каждой теме. Мы ориентируемся на самоощущение, самоанализ студента – что у него получается, а что нет, что

дается труднее всего. (Нужно специальное время, чтобы студент научился отдавать себе в этом отчет. На первых порах традиционным ответом является: «Я вообще ничего не знаю и не могу»). Педагог не проверяет истинность утверждений, а работает с тем, на чем сосредоточен студент, когда он в конце концов становится способным сформулировать свои проблемы, сильные и слабые места.

В школе идет работа с текстами, соответствующими изучаемой лексике, часто адаптированными. Мы работаем исключительно с оригинальными текстами, которые являются для студентов трудными и на первый взгляд непосильными. Мы учим студента понимать текст исходя и его (любого) уровня знаний, показываем приемы ориентации (знакомые отдельные слова, сама структура предложения и сочетания слов, порядок слов в предложении, распознавание латинских и греческих корней и т.п.). Тренируется механизм активизации любых ресурсов, что дает студенту ощущение своей состоятельности.

Коммуникативную стеснительность мы ликвидируем следующим способом – ответ по топикам на занятиях не используется как метод проверки. По каждой теме студент посылает преподавателю видео. Причем требования к видео – не просто произнести текст на определенную тему, а записать красиво (если описание квартиры, то сделать экскурсию по ней, если рассказ о городе – снять видео на фоне какого-то объекта, если рассказ о любимом певце – вставить фрагменты его выступлений или его фото с комментариями). Смысл работы, кроме снятия стеснительности, в том, чтобы английский язык, освоенный даже на примитивном уровне, становился не целью, а средством коммуникации.

Другой способ отработки монологических умений – выступление на занятии, но это происходит исключительно с использованием видеопрезентации. Причем, ее можно составлять самостоятельно, а можно найти в интернет, но с условием ее освоить, понять либо адаптировать до своего понимания.

Для освоения специальной лексики «играем» в конференции, где звучат мини-доклады; опять – не требуем, чтобы доклад был заучен, можно пользоваться конспектом в той мере, в какой необходимо (как на настоящих конференциях), вплоть до чтения.

Особо хочется подчеркнуть отношение к ошибкам студента. В диалогах ошибки не исправляются преподавателем (студенты могут исправлять друг друга). Идет постоянно обучение самому чувствовать, в чем

уверен, а в чем нет, и так изменять или упрощать фразы, чтобы снижать вероятность ошибки.

Этим далеко не полным перечнем педагогических средств, используемых нами, мы хотим показать: все направлено на то, чтобы студент почувствовал себя на занятиях в вузе иначе, чем на уроках в школе, чтобы иностранный язык стал для него каким-то *новым* занятием, дал ему совершенно *другие* ощущения, отношения, что явится условием формирования *новой структуры деятельности* по изучению иностранного языка.

Педагогическая поддержка нужна студенту и тогда, когда он оказывается перед непреодолимым препятствием, у него нет собственных ресурсов. В этом случае педагог упрощает ситуацию, чтобы он была посильна студенту. Таким непреодолимым препятствием у студентов вуза является отсутствие базовых умений, на которые в вузовской программе не отведено ни часа времени. Это чтение и произношение. Это обстоятельство явилось стимулом для одного из авторов – С.А. Урман разработать и ввести в преподавание (не применяемый в школе) подход.

Усовершенствованная система транслитерации английских букв и буквосочетаний

Одной из основных проблем является недостаточное владение учащимися основами английской фонетики. Данная проблема встречается у 90 % поступающих на неязыковые факультеты студентов. Опрос учащихся показал, что подавляющее большинство не имеет представления о транскрипции и способах ее расшифровки. Аудиальное запоминание так же не тренированно, в связи с чем обучение студентов чтению становится крайне проблематичным. Для решения данной проблемы автором была разработана усовершенствованная система транслитерации английских букв и буквосочетаний, посредством максимально приближенной к нужному звучанию замены латиницы на кириллицу, с сопутствующими обычной транскрипции значками. Подобный метод прежде применялся для изучения латинского и немецкого языков, а также, в некоторых английских учебниках, разговорниках и компьютерных программах, хотя автор и оценил предлагавшуюся до сих пор транслитерацию, как не точную и не отражающую даже основ фонетической системы английского языка. В данной работе автор отдельно транслитерировал транскрипционные значки для облегчения обучения студентов навыкам чтения транскрипции.

Значки:

˙ - краткость звука

: - удлинение звука

ʼ - смягчение звука

ʳ - призвук

Знаки:

[ə] - [о˙] [ə:] - [ё]

[i:] - [и:] [ǽ] - [я]

[ʌ] - [а˙] [a:] - [a:]

[ɔ] - [о˙] [u] - [у]

[u:] - [у:]

Таблица 1 – Транскрипция и транслитерация звуковой системы английского языка

Гласные звуки в английском языке			
E [**i:**] [и:] he, she	A [**ei**] [эй] name	I [**i**] [и] his, it	I [**ai**] [эй] line
E [**e**] [э˙] ten	OW [**au**] [ау] town	A [**æ**] [э] hat	OY[**ɔi**] [ой] toy
A [**a:**] [a:] car	O [**ou**] [оу] go home	O [**ɔ**] [о˙] not	ERE [**iə**] [и:] here
U [**ʌ**] [а˙] nut	ARE [**ɛə**] [эа] dare	OO [**u**] [у] good	OO +k [**u**] [у] Look
OO + n, l [**u:**] [у:] food	U[**juə**] [ю] Europe	U [**ju:**] [ю] tune	I [**aiə**] [эйе] hair
U [**ɜ:**] [ё:] turn	OU[**auə**] [ауэ] our	A [**ə** :] [ё] earn	AL[**ɔ:**] [о˙] all
Правила чтения			
Чтение буквы «А»			
A ay,ai [ei] – [эй] в открытом слоге	Name [нэйм]		
A [æ] - [я] – в закрытом слоге	Hat [хят]		
A [a:] – в закрытом слоге на r	Far [фа:ʳ]		
A [ɛə] – [эа]в конце слова гласный + re	Dare [дэа]		
A [ɔ:] – [о˙]сочетания all, au	All [о˙л]		
Чтение буквы «О»			
O [əu] – [оу]в открытом слоге	Home [хоум]		
O [ɒ] – [о˙]в закрытом ударном слоге	Box [бокс]		
O [ɜ:] [ё] – в некоторых словах с “wor”	World [уёʳ лд]		
O [ɔ:] – [o:] в закрытом слоге на r	Form [фо:ʳм]		
O [u:] – [у:] в сочетании “oo”	Too [тʼу:]		
O [u] – [у] в сочетании “oo”	book [бук]		
O [aʊ] – [ау] в сочетании “ow”	Town [тʼаун]		
O [ɔɪ] – [ой] в сочетании “oy”	Boy [бой]		
O [ʊə] – [уэ:] в сочетании “oo”	Poor [пуэ]		

Чтение буквы «U»	
U [yu:], [yu] – [ю:] в открытом слоге	Pupil [пью:пл]
U [ʌ] – [а·] в закрытом слоге	Nut [на·т]
U [u] – [у] в закрытом слоге	Put [пут']
U [з:] – [ё] в сочетании “ur”	Turn [тё^{р}н]
Чтение буквы «E»	
E [i:] – [u:] в открытом слоге, сочетании “ee”, “ea”	He [хе:]
E [e] – [э·] в закрытом слоге, сочетании “ea”	Hen [хэ·н]
E [з:] – [ё] в сочетаниях “er”, “ear”	Her [хё]
E [ıə] – [иэ] в сочетаниях “ear”	Hear [хиэ]
Чтение буквы «I»	
i [aı] – [ай] в открытом слоге	Five [файв]
i [ı] – [и] в закрытом слоге	His [хиз]
i [з:] – [ё] в сочетании “ir”	First [фёст]
i [aıə] – [айе] в сочетании “ire”	Fire [файе]
Чтение буквы «Y»	
Y [aı] – [ай] в конце слова	Try [т'рай]
Y [ı] – [и] в конце слова	Family [фэмили]
Y [j] – [й] в начале или середине слова	Yes [йес]
Чтение буквы «C»	
C [s] – [с] перед i, e, y	Pencil [пэнс'л]
C [k] – [к] кроме сочетаний ch, tch и не перед i, e, y	Cat [кэт']
C [tʃ] –[ч] в сочетаниях ch, tch	Chair [чиэ^{р}]
Чтение буквы «S»	
S [s] – [с] кроме: в конце слов после гл. и звонких согл.	Say [сэй]
S [z] – [з] в конце слов после гл. и звонких согл.	Days [д' эйз]
S [ʃ] – [ш] в сочетании sh	Shop [шоп]

Чтение буквы «T»	
T [t] – [тʿ] кроме сочетаний th	ten [тʿэн]
T [ð] – [^{д}з] в сочетании th	Then [^{д}ззэн]
T [θ] –[сʿ] в сочетании th	Thin [сʿин]
Чтение буквы «P»	
P [p] – [п] кроме сочетания ph	Pen [пэн]
P [f] – [ф] в сочетании ph	Photo [фото]
Чтение буквы «G»	
G [g] – [г] кроме сочетаний ng, не перед e, i, y	Go [гоу]
G [dʒ] – [джь] перед e, i, y	Age [эйджь]
G [ŋ] – [н:] в сочетании ng в конце слова	Sing [сыин:]
G [ŋg] – [н] в сочетании ng в середине слова	Strongest [стон^{г} эст]

Как видно из *таблицы 1*, автор не заменяет, как это чаще всего делается в разговорниках, буквы латиницы примерно соответствующими ей буквами кириллицы, но чаще употребляет сочетание данных букв, чтобы точнее передать английские звуки. Так же используются значки призвука и смягчения «палатализации» некоторых звуков. В таблице также даны примеры применения транслитерации к некоторым словам, что должно облегчить студентам и школьникам работу с новой транскрипцией.

В *таблице 2* автор приводит сложные для восприятия учащихся буквосочетания английского языка, также транслитерированные буквами кириллицы в соответствии с требуемым звучанием. В первой колонке таблицы даются дополнительные объяснения, когда и каким образом должны звучать те или иные сочетания. Предполагается, что данные таблицы будут длительное время использоваться студентами в качестве наглядных пособий до овладения навыками чтения традиционной транскрипции, которая приводится автором во второй колонке.

Таблица 2 – Транскрипция и транслитерация буквосочетаний английского языка

Буквосочетание гласных	Английская транскрипция	транс-литерация	примеры
a+s+согласная	[a:]	[а:]	ask, fast, pass;
a+l+согласная — в закрытом слоге под ударением	[ɔ:]	[о:]	small, salt, tall;
a+l+k (l не читается)	[ɔ:]	[о:]	talk, chalk
wa, qua+r+согласная (r не читается)	[ɔ:]	[о:]	war, warm, quarter
wa, qua+согласная (кроме r, l)	[ɔ]	[о·]	want, quantity
wa, qua — в открытом слоге	[ei]	[эй]	wave, quake
ai, ay — под ударением	[ei]	[эй]	stain, day
au, aw	[ɔ:]	[о:]	author, law
ea, ee	[i:]	[и:]	sea, steel
ear — под ударением, если за этим сочетанием не стоит согласная	[iə]	[иэ:]	dear
ear — перед согласным	[ə:]	[ё]	learn, early
eer — под ударением	[iə]	[иэ]	engineer
ew — если не стоит после l, r, j	[ju:]	[йу]	few, dew
ew после **l, r, j**	[u:]	[ю]	flew, drew, jewel
i+ld	[ai]	[ай]	mild
i+nd	[ai]	[ай]	find
i+gh	[ai]	[ай]	flight
o+ld	[ou]	[оу]	old, gold
oo+k	[u]	[у]	took, look
oo+согласная	[u:]	[у:]	mood, shoot, foot
oa	[ou]	[оу]	road, load
ou, ow	[au]	[ау:]	out, town, loud
u	[u:]	[у:]	rule, blue, june
ui	[ju:]	[йу]	suit
ui после **r, l ,j**	[u:]	[у:]	fruit, sluice, juice

Буквосочетания согласных	Английская транскрипция	Транс-литерация	Пример
c+e, i, y	[s]	[с]	palce, pencil, icy
C	[k]	[к]	crystal, cubic, can
g+e, i, y	[dʒ]	[джь]	page, giant, Egypt
g	[g]	[г]	go, big, gave
j	[dʒ]	[джь]	jet, just
s в конце слова, после гласной и звонкой согласной, в середине слова между гласными	[z]	[з]	his, plans, because
s других случаях	[s]	[с]	so, stand, lamps
th	[θ]	[с·]	think, thin, thank
th	[ð]	[^{д}з]	this, that, with
sh	[ʃ]	[ш]	show, ship
ch, tch	[tʃ]	[ч]	inch, match
ph	[f]	[ф]	physics, telephone
w — перед **r** в начале слова не читается	-	-	write, wrong
qu	[kw]	[куи]	quick, equipment
wh+гласная (кроме **o**)	[w]	[уо]	what, when, why
wh+o	[h]	[х]	who, whom, whose
ture в безударной позиции	[tʃə]	[че]	lecture, culture
tion, ssion — в безударной позиции	[ʃn]	[шн]	motion, session
ci+безударная гласная	[ʃ]	[ш]	social, electrition

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДЛЯ ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛЕПКЕ ИЗ ГЛИНЫ

УДК 37.01+ 37.036.5

Н.Г. Карачанская

Аннотация. В статье представлены и обоснованы педагогические условия, благодаря которым занятия по художественной лепке из глины будут благоприятными и эффективными, в контексте развития образного мышления детей дошкольного возраста, рассмотрены необходимые профессиональные и личностные качества учителя-художника.

Ключевые слова: педагогические условия, воспитание, развитие, творчество, образное мышление, художественная лепка из глины.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR HARMONIOUS DEVELOPMENT OF THE FIGURATIVE THINKING OF PRESCHOOL AGE CHILDREN AT CLAY MODELLING

N.G. Karachanskaya

Abstract. The article presents and substantiates the pedagogical conditions by which clay art modeling classes will be favorable and effective in the context of the development of the figurative thinking of preschool age children. Author considers the necessary professional and personal qualities of a teacher-artist.

Keywords: pedagogical conditions, education, development, creativity, figurative thinking, art clay modeling.

Содержательная сущность «педагогических условий» для гармоничного развития детей была раскрыта в работах Я. А. Коменского, который в своём произведении «Материнская школа» описывает благоприятные, наполненные искренней любовью, эстетикой и творчеством условия для «взращивания» дошкольного детства, которое, безусловно, является фундаментом развития цельной, нравственной и творческой личности [4].

В настоящее время понятие «педагогические условия» уточняется и дополняется многими авторами. Мы будем придерживаться концепции специалиста в области социальной педагогики А. В. Мудрика, который рассматривает процесс воспитания и образования учащихся, как специ-

ально созданные условия (материальные, духовные, организационные) для гармоничного развития человека. Введённое им понятие «жизнедеятельность», помимо «деятельности», содержит «игру» и «общение», что очень важно для дошкольного детства [7]. При этом, следуя А. В. Бакушинскому и другим авторам, необходимо исходить из внутренних потребностей и интересов самого ребёнка, а путь воспитания предпочесть пути образования и последнее подчинить первому. Бакушинский обосновывает первенство воспитательного влияния на творческую волю и подчинение ей всего аналитического аппарата.

Иными словами, воспитание, которое имеет дело с чувствами, эмоциями, душевными качествами человека, играет первостепенную роль в художественно-эстетическом и творческом развитии ребёнка. В свою очередь, художественно-эстетическая чувствительность в ребёнке, его устойчивое желание выразить своё отношение, любовь к миру, развивает его эмоциональный интеллект и ведёт к культуре творческой личности – основной цели художественного воспитания.

Совершенный Учитель Сократ из всех добродетелей главной считал мудрость. Линейная логика ума часто оказывается бессильной, а мудрость сердца даёт благоразумие и целостный образ картины происходящего.

Олицетворение мудрости целого или Целомудрие – маленькие дети. Как маленькие «сократы», они задают нам наводящие вопросы и часто ставят в тупик, показывая иллюзорность человеческого эго. Полагаясь на знание о материальном бытие, мы забываем главную истину, которую чувствовали в детстве, когда пребывали в радости Настоящего момента. Именно об этом говорил Л. Н. Толстой, советуя брать пример с маленького ребёнка, который, как Дитя Вечности, живёт в настоящем, интуитивно осязает все элементы природы и растворён в их блаженстве, являясь неотъемлемой частью Целого.

И. Кант, указывая на врождённость нравственного императива, восклицает: «Две вещи на свете наполняют мою душу священным трепетом: звёздное небо над головой и нравственный закон внутри нас». Но природная чистота детства, при неблагоприятных условиях окружения ребёнка, может со временем (подобно солнцу заслонённому тучами) уйти далеко вглубь и не проявлять себя, уступив место поверхностному существованию. Как семя, упавшее на неподготовленную почву, не сможет реализовать свой природный потенциал. Поэтому, педагогические

условия, которые мы создаём для ребёнка в детской школе искусств (или других образовательных средах), могут стать реальной возможностью его самореализации, раскрытия глубины творческого потенциала и становления мудрой жизненной позиции в обществе.

Следует сказать, что современный взгляд на развитие образного мышления и воображения детей значительно отличается от недавних представлений Ж.Пиаже, Л. С. Выготского и других гениальных учёных прошлого столетия. В настоящее время способность мыслить образами и фантазировать считается ключевым, ведущим процессом в развитии ребёнка, а творчество – универсальным и естественным способом существования [1].

При этом особой приметой современного времени является глубокий интерес общества к эстетическому, художественному воспитанию и образованию детей, осознание особой роли дошкольного детства в дальнейшем гармоничном развитии творческой личности. И это в частности выражается в значительном увеличении потоков детей дошкольного возраста в подготовительные группы художественных школ и школ искусств. В настоящее время раннее развитие и интеллектуально-творческий потенциал ребёнка являются предметом пристального изучения учёных, а образное мышление, как способность мыслить образами, считается центральным фактором общей одарённости.

Итак, перечислим основные педагогические условия обучения детей дошкольного возраста (на подготовительных отделениях детских школ искусств, художественных школ и других учреждениях дополнительного образования), которые на наш взгляд наиболее эффективны в контексте развития образного мышления детей:

1. Мотивация и устойчивый интерес ребёнка к изобразительной деятельности.

2. Развитие ситуации успешного сотворчества (ученик – учитель – коллектив).

3. Комфортная художественно-пространственная среда.

4. Акцент на самостоятельное творчество.

Отметим, что это деление условно, так как существуют сложные взаимосвязи между всеми звеньями единого воспитательно-образовательного процесса *(рисунок 1)*.

Разработанная нами модель развития образного мышления детей на примере художественной лепки из глины, в некоторой мере, отражает

Рисунок 1 – Модель развития образного мышления детей средствами художественной лепки из глины

влияние фундаментального принципа дополнительности, из которого следует неразрывная связь как психических процессов (ощущение, восприятие, представление, воображение, образное мышление ребёнка), так и заявленных педагогических условий, которые являются катализаторами для успешного протекания этих процессов [2].

Ребёнок – главная ценность, поэтому первым условием мы считаем интерес самого ребёнка, его желание, внутренняя потребность к изобразительной деятельности. Одним из основных мотивов, побуждающих детей к художественному творчеству, является познавательный интерес. Ребёнок создаёт в своём воображении доступную ему картину мира и передаёт своё отношение к окружающей действительности. Дошкольный возраст, в силу своих психологических особенностей, обладает уникальной познавательно-творческой активностью, при этом изобразительная деятельность является чуть ли не единственной возможностью выразить себя. Ребёнок, как искатель, ведёт диалог с самим собой и с миром через творчество. Поэтому, необходимо поддерживать интерес ребёнка к этой деятельности и укреплять его творческие возможности: организовывать познавательные прогулки с детьми на природу, в парки, зоопарки, на интересные художественные выставки и в музеи; целенаправленно посещать мастер классы народных умельцев и т.п.

В дошкольном возрасте происходит осознание детьми необходимости усердно трудиться для осуществления своей мечты (например, стать художником). Для «включения» этого мотива можно проводить беседы с детьми, где бы они рассказывали о том, кем хотят стать, когда вырастут. В этих беседах дети начинают понимать, что умение видеть красоту природы, открывать внутри себя совершенную человеческую красоту и творить её вокруг себя, пригодится во всех профессиях. А желание сделать собственными руками красивый подарок для мамы – один из самых сильных мотивов для детей младшего возраста.

Известно, что устойчивый интерес к чему-то напрямую связан с умением сосредотачивать внимание на определённой деятельности. Одна из причин рассеянного внимания часто кроется в состоянии здоровья ребёнка. Несоблюдение режима дня, питания, прогулок на свежем воздухе, сказывается на общем самочувствии ребёнка и влияет на качество его внимания.

В связи с этим отметим, что в искусстве лепки из глины есть множество положительных моментов, которые могут захватить внимание ребёнка, удивить и увлечь его. Как основополагающий элемент Земли,

являясь природным, естественным материалом, белая глина приятна на ощупь, пластична, с ней интересно и легко работать, она не сушит нежную кожу ребёнка и привлекает его внимание красивым молочным цветом. Кроме того, работа с глиной (глиняная «арт-терапия») успокаивает сверхактивных детей, мобилизует на творческую деятельность медлительных и неуверенных, т.е. балансирует психофизическое состояние ребёнка (единство его разума, сердца и внимания).

Кроме того, рассеянность внимания может быть следствием недостаточных волевых качеств ребёнка, когда при малейшей трудности он бросает попытки и отвлекается. Воспитание воли посредством работы над элементарными пластическими формами из глины изучала Хелла Лёве [5]. Были получены достоверные данные о положительном влиянии лепки на формирование воли у детей младшего школьного возраста.

Исходя из этих и других психолого-педагогических достижений научной теории и практики, а также собственного учительского опыта, мы стремимся сохранять равновесие между эмоционально-чувственной и интеллектуально-логической составляющими педагогического взаимодействия. Однако, психологические особенности детей раннего возраста, естественным образом способствуют более эмоциональному общению в детской среде.

В ситуации сотворчества (ученик – учитель – коллектив) ребёнок испытывает вдохновение и состояния успеха, что формирует в нём устойчивый интерес и, в дальнейшем, яркую потребность в творческой деятельности. Главная задача педагога – создать все необходимые условия на занятиях, чтобы процесс освоения и самовыражения проходил в атмосфере радости и приподнятого настроения. Для создания такой атмосферы учитель сам должен быть источником творческого наслаждения и иметь радостную, оптимистическую натуру. Эмоциональный комфорт в детской среде наступает тогда, когда дети чувствуют уважение и любовь со стороны учителя. Психика ребёнка настолько тонка в своей проницательности, что он спонтанно ощущает и впитывает в себя эту энергию любви, которая окрыляет и созидает его творческую душу. В то же время, ответное искреннее чувство «проливается» на преподавателя, мотивируя его на новые педагогические достижения.

Личность учителя, по мнению выдающихся педагогов (К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского и др.) обладает такой нравственной силой, которую не заменят ни учебники, ни чтение морали, ни поощрения, ни наказания.

Ушинский мудро раскрывает суть образного мышления ребёнка, подчёркивая, что он мыслит формами, красками, звуками, ощущениями [12]. И поэтому, как утверждает Сухомлинский, ребёнок должен жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, фантазии и творчества [11]. Добавим, что лепка из природной глины гармонично объединяет многие возможности разностороннего развития ребёнка, и в первую очередь его образного мышления, так как «ум ребёнка находится на кончиках его пальцев».

Известно, что детям обычно нравится воплощать ту деятельность, которой занимается любимый ими учитель. И наоборот, антипатия к личности преподавателя автоматически переносится на соответствующий предмет. Поэтому, на первый план выходит постоянная работа учителя над улучшением своих основополагающих человеческих качеств: терпения, прощения, сострадания и Любви к детям.

Учитель улыбается всему,
Он мудр и терпелив и знает меру,
Воспитывать – себя, детей любить
И пестовать их собственным примером.

Чуткость, внимание, любовь учителя, его широкий кругозор и опыт профессионального мастерства очаровывают ребёнка, воспринимаются им как чудо, открытие, исполнение его чистого желания (ребёнок хочет выразить своё видение, но пока не может), а учитель для него – волшебник, проводник в храм искусства и науки. Подобно первому проходу юного акробата по канату в цирке, когда наставник ведёт его за руку, а ребёнок начинает ощущать внутренний баланс, свои ножки, и в нём рождается это волшебное чувство веры в себя. Подобное состояние, пережитое в детстве, хорошо описал Йохан Вольфганг Гёте: «Волшебство – это вера в себя. И когда тебе это удается – удается и все остальное».

«Волшебство – это вера в себя».
И когда это нам удаётся,
Океан поднимает любя
И волною на голову льётся.
Удаётся всё очень легко,
Как небесное, так и земное,
Гималаи дают молоко
И на млечном пути – остальное…

По мнению известного исследователя детской одарённости А.И. Савенкова, основным фактором развития креативности ребенка является, не столько его включение в творческую деятельность, сколько наличие в его окружении образца творческой деятельности [8; 9]. Чтобы ребёнок мог черпать в нём источник своего вдохновения, находить для себя приёмы и методы мастерства, чувствовать себя уверенным и защищённым под крылом опытного наставника [8]. Итак, определим структуру педагогических способностей, которыми должен обладать педагог-художник:

– собственное художественное мастерство, наслаждение творческим процессом;

– способность легко и ясно объяснять учебный материал;

– чувство юмора и меры;

– наблюдательность, педагогический такт, справедливость;

– природная скромность и искренность.

Художник-педагог творит вместе с детьми, личным примером вдохновляет ребят, подбадривает, одобряет их, радуется успехам и сопереживает неудачам. Наслаждение творчеством, которое испытывают ученики и учитель, становится сильнейшим мотивом для совершенствования их мастерства. Описанная выше ситуация успешного сотворчества невозможна без осуществления следующего педагогического условия – создания комфортной художественно-пространственной среды. Необходимо наличие просторного оборудованного класса с подсобным помещением, в котором есть вода, глина, место для её хранения, стеллажи для просушивания изделий, инструменты и т.д. Учебный кабинет следует оформлять лучшими работами детей, а также гипсовыми слепками с античных образцов, что позволяет формировать у воспитанников представление об уровне исполнения работы. Разнообразие форм натурных постановок и использование в учебной деятельности специальных наглядных средств обучения улучшают внимание обучающихся, утончают восприятие, создают у них конкретные впечатления и представления, помогают развитию воображения и наблюдательности, что в свою очередь повышает познавательную активность, углубляет интерес к изучаемому материалу и является хорошим стимулом личного исследования и творчества. Всё выше сказанное способствует эффективному развитию образного мышления детей, что в свою очередь позволяет решать проблему гармоничного сочетания интуитивного, врождённого спонтанного творчества с приобретением осознанных знаний и умений, не утратив при этом своей индивидуальности.

Не случайно говорят, что выдающийся учёный или глубокий мастер-творец, это хорошо сохранившийся ребёнок. По мнению мудреца Лао-Цзы, «когда вы достигните вершины своего мастерства и духовной зрелости, то увидите, что первая и последняя ступени – рядом стоят».

Исследуя психологию художественного творчества, Л.Б. Ермолаева-Томина, как и другие учёные, утверждает, что художественное произведение творит личность [3]. Поэтому, чтобы из детей вырастить достойные личности, необходимо предоставлять им творческую свободу, не подавлять, не навязывать своё мнение, а с любовью и терпением направлять и развивать. Этим обосновывается четвёртое педагогическое условие – акцент на самостоятельное творчество, которое, в частности, способствует решению поставленной в нашей модели задачи (активизировать творческую деятельность).

В учебном процессе самостоятельная работа в классе даёт возможность закреплять изученный материал, применять его по своему творческому усмотрению. В домашних условиях ребёнку также следует предоставить комфортные условия для творчества. Для этого необходимо сотрудничать с родителями на предмет развития образного мира ребёнка, а также касательно гарантированной обеспеченности детей собственным творческим уголком. В этом сокровенном для юного творца месте, его не нужно беспокоить по пустякам и уважать его личную художественную деятельность.

Воспитание детей в семье и в школе – это творческий процесс, тончайшее искусство. В этом педагогическом «ваянии» учителя и родители должны руководствоваться принципом «не навреди», так как в их руках драгоценная «глина» – душа ребёнка.

Если в вашей глубине
Есть святое чувство,
Радость – это красота,
А Любовь – искусство!

Личностно-деятельностный подход, обогащённый мудростью гуманной педагогики, т. е. любовью, позволяет найти баланс в педагогическом взаимодействии ребёнка и взрослого.

Чтобы обобщить всё сказанное, воспользуемся метафорой, сравнив педагогические условия обучения с тёплым солнечным светом и прохладной живительной влагой – незаменимыми элементами для роста молодых побегов. Детству необходим идеальный образ любящего учи-

теля, который является примером во всех отношениях. Тогда могут быть преодолены неблагоприятные стихийные влияния среды, социальные и семейные проблемы. В свою очередь, хорошо организованный учебный процесс (не лишённый игры и спонтанности), дидактика и методика, вместе с добрым, сердечным общением в детском коллективе, обязательно принесут свои драгоценные плоды.

Там, где дышит Земля Небесами,
Все цветы открываются сами…

Библиографический список:

1. Веракса А. Н. Воображение дошкольника // Дошкольная педагогика и психология. Хрестоматия / Ред. Н.Е. Веракса. М.: Мозаика-Синтез, 2014. С. 376–391

2. Гранатов Г. Г., Рашикулина Е.Н. Дополнительность как фундаментальная идея философии образования: обоснование, развитие и диагностика // Философия образования. 2018. № 3 (76). С. 113–125.

3. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: учеб. пособие для вузов. М.: Академический проект, 2003.

4. Коменский Я.А. Материнская школа. М.: Педагогический музей А.С. Макаренко [Электронный ресурс] // URL: http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Komensky/01_Comenius_Mother_school.htm (дата обращения: 07.03.2018).

5. Лёве Х. Работа с глиной. Формирование воли в младших классах: пер. с нем. Киев: Наири, 2008.

6. Мгновенья Вечности: персональный сайт Валерия Нирмалаева. 2011 [Электронный ресурс] // URL: http://nirmalaev.blogspot.ru (дата обращения: 09.03.2019).

7. Мудрик А. В. Мои методологические штудии // Социальная педагогика: проблемы: / под общ. ред. Т.А. Ромм, Т.Т. Щелиной. Арзмасс: АГПИ, 2011. С. 76–92.

8. Ростовцев Н. Н. О педагогической деятельности и методах преподавания: мемуарные записки. Омск: ОмГПУ, 2002.

9. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учеб. пособие для вузов по специальности «Педагогика и психология». М.: Генезис, 2010.

10. Савенков А. И. Путь к одаренности: Исследовательское поведение дошкольников: учеб. пособие. СПб: Питер, 2004.

11. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. М.: Концептуал, 2016.

12. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. М.: Гранд-Фаир, 2004.

Раздел IV. Педагогическая поддержка в инклюзивном образовании

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ И ДЕТЬМИ, ОСТАВШИМИСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

УДК 376.5(574)

М.У. Ибраев

Аннотация: В статье описаны как общая международная, так и национальная казахстанская программно-стратегическая и нормативно-правовая базы, регламентирующие работу с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей. Проанализированы тенденции последних лет в системе образования Республики Казахстан в данном направлении работы, приведены конкретные данные в целом по стране и отдельные примеры по пристоличному региону – Акмолинской области.

Ключевые слова: дети-сироты, формы устройства детей, концепция, тенденции, деинституционализация.

CONCEPTUAL AND PRACTICAL FUNDAMENTALS OF WORK WITH ORPHANS AND CHILDREN DEPRIVED OF PARENTAL CARE IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

M.U. Ibrayev

Abstract: The article describes both the universal international and national Kazakhstani strategic and legal frameworks regulating the work with orphans and children deprived of parental care. The author analyzes the latest trends in the system of education in the Republic of Kazakhstan and demonstrates explicit nationwide data and individual cases in Akmola region.

Keywords: orphans, forms of children's living arrangements, concept, trends, deinstitutionalization.

Всемирный форум образования в Джомтьене (1990 г.), как известно, одной из глобальных проблем современности определил неравный доступ к получению образования и провозгласил принцип «Образование для всех», поддержанный и развитый на последующих всемирных форумах в Дакаре (2000г.) и Инчхоне (2015 г.). В свою очередь, Генераль-

ная ассамблея ООН (2015 г.), обозначив 17 целей устойчивого развития (ЦУР) человечества на ближайшее тысячелетие, после таких первоочередных целей как «ликвидация нищеты», «ликвидация голода», «хорошее здоровье и благополучие» четвертой ЦУР определила «качественное образование», подчеркнув тем самым важность получения образования для социального благополучия людей всех стран и народов. При этом международным сообществом признано, что одной из наиболее уязвимых категорий детей в плане обеспечения равного доступа к качественному образованию являются дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации (ТЖС), среди которых особо выделяются дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей (ОБПР).

Республика Казахстан, осознавая всю значимость вышеуказанных проблем и поддерживая международные подходы к их решению, изложенные в ряде основополагающих документов [1–18], к настоящему времени создала определенную законодательную и программно-стратегическую базу [19–38]. Как отмечено в проекте Концепции государственной политики Республики Казахстан в интересах детей до 2030 года (март 2019 г.) [39]: «Подписав Конвенцию о правах ребенка и присоединившись к основополагающим документам ООН в области расширения и защиты прав и возможностей детей, Республика Казахстан выразила приверженность к участию по формированию среды, комфортной и доброжелательной для жизни детей. За годы Независимости в Казахстане сформирована национальная модель защиты прав ребенка, выстроенная на институциональном и законодательном уровнях, в соответствии с международными стандартами».

При этом, по нашему мнению, проблемы детей-сирот и ОБПР должны решаться в контексте внедрения и развития инклюзивного образования как решения комплекса целого ряда задач по формированию инклюзивной политики, инклюзивной культуры и инклюзивной практики. В свою очередь, развитие инклюзивного образования должно стать своего рода фундаментом создания инклюзивного общества.

В то же время необходимо различать значение термина «дети с особыми образовательными потребностями (ООП)» в законодательно определенном (на данном этапе) и более широком смыслах его понимания. Так, в Законе Республики Казахстан (ЗРК) «Об образовании» даны следующие определения: «инклюзивное образование – процесс, обеспечивающий равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом

особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» (п. 21–7), а также «лица (дети) с особыми образовательными потребностями – лица, которые испытывают постоянные или временные трудности в получении образования, *обусловленные здоровьем (выделено нами)*, нуждающиеся в специальных, общеобразовательных учебных программах и образовательных программах дополнительного образования» (п. 19-3); интернатные организации – организации образования, обеспечивающие государственные гарантии прав на образование определенных категорий лиц с предоставлением места проживания (п. 27). В ЗРК «О правах ребенка» понятиям «ребенок-сирота», «ребенок, оставшийся без попечения родителей» даны следующие определения:

ребенок, оставшийся без попечения родителей, – ребенок, который остался без попечения единственного или обоих родителей в связи с ограничением или лишением их родительских прав, признанием родителей безвестно отсутствующими, объявлением их умершими, признанием недееспособными (ограниченно дееспособными), отбыванием родителями наказания в местах лишения свободы, уклонением родителей от воспитания ребенка или от защиты его прав и интересов, в том числе при отказе родителей взять своего ребенка из воспитательного или лечебного учреждения, а также в иных случаях отсутствия родительского попечения (п. 1 ст. 1);

ребенок-сирота – ребенок, у которого умерли оба или единственный родитель (п. 8 ст. 1).

С другой стороны, в Концептуальных подходах к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан (НАО им. Ы. Алтынсарина, 2015 г.) указано: «В мировой практике инклюзивное образование основывается на реализации индивидуализированного подхода в обучении и воспитании лиц с особыми образовательными потребностями. К лицам с особыми образовательными потребностями относятся:

− дети с ограниченными возможностями;

− дети-мигранты, дети семей беженцев, оралманов[1], национальных меньшинств;

– дети, имеющие трудности социальной адаптации в обществе (*дети-сироты (выделено нами)*, виктимные дети, с девиантным поведени-

[1] Оралма́ны (каз. *оралман* – дословный перевод: «возвращенец») — этнические казахи-репатрианты, переселяющиеся в Казахстан из соседних стран (Узбекистана, Китая, Туркмении, России, Киргизии), а также ряда других стран Азии.

ем, из семей с низким социально-экономическим и социально-психологическим статусом)».

Как следует из статистических данных Комитета по охране прав детей МОН РК на начало 2019 года в Казахстане проживают 25 753 детей-сирот и детей ОБПР, что составляет 0,4 % от общего количества детей страны 5 млн 784 тыс. 583 чел. Абсолютно большая часть из них (20 447 или 79 %) проживают в семьях казахстанских граждан, 5 306 детей или 21 % воспитываются в организациях для детей-сирот, сеть которых состоит из 21 дома ребенка (437 детей) системы здравоохранения, 18 медико-социальных учреждений системы социальной защиты населения (725 детей) и 80 организаций системы образования (4144 ребенка) шести видов: 32 детских дома, 9 школ-интернатов, 14 детских деревень, 14 домов юношества, 2 приюта, 9 детских домов семейного типа.

Деятельность организаций образования для детей-сирот регламентирована приказами Министра образования и науки Республики Казахстан 22 февраля 2013 года № 50 «Об утверждении номенклатуры видов организаций образования», от 30 октября 2018 года № 595 «Типовые правила деятельности организаций образования соответствующих типов», от 18 июня 2013 года № 229 «Об утверждении типовых правил деятельности видов организаций образовании для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

В последние годы в стране приоритетными направлениями в сфере защиты прав детей-сирот определены такие как раннее выявление семейного неблагополучия, развитие семейных форм устройства, оказание своевременного комплекса услуг семьям, попавшим в трудную жизненную ситуацию. В настоящее время действующим законодательством предусмотрены четыре формы семейного устройства детей-сирот, в том числе опека (попечительство), патронат, приемная семья, усыновление.

Все формы семейного устройства материально стимулируются. Так, с 2004 года выплачивается пособие на содержание ребенка, переданного на патронатное воспитание в размере 9 МРП (22 725 тенге) на ребенка дошкольного возраста, 10 МРП (25250 тенге) на ребенка школьного возраста, а также заработная плата патронатному воспитателю, по аналогии с оплатой воспитателям интернатных учреждений. С 2011 года производится ежемесячная выплата пособия опекунам и попечителям в размере 10 МРП (25 250 тенге). С 2015 года казахстанским гражданам, усыновившим ребенка, производится единовременная денежная выпла-

та в размере 75 МРП (189 375). С 2017 года на содержание ребенка в приемной семье также производится выплата пособия в размере 10 МРП (25 250 тенге), и выплата денежных средств обоим приемным родителям из расчета размера должностного оклада основного персонала среднего уровня квалификации без категории сферы образования (В4-4) со стажем работы до года (41 410 тенге).

Ряд мер направлен также на защиту прав детей-сирот на обеспечение жильем и получение профессионального образования: с июля 2013 года законодательно закреплена норма, предусматривающая первоочередное право на получение жилища детей данной категории (при распределении не менее двадцати процентов от общего количества жилищ из коммунального жилищного фонда). В период получения образования детям–сиротам предусмотрены бесплатное проживание, питание, обмундирование, стипендия. При получении очного образования сохраняется право на получение пособия по потере кормильца до достижения 23 лет. Кроме того, при поступлении в вузы и колледжи определена 1% квота государственного образовательного заказа. В рамках поэтапной трансформации детских домов и мер, направленных на профилактику социального сиротства, в 2017 году законодательно закреплен новый вид организации образования – Центр поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. На сегодняшний день в республике функционируют 12 Центров в 8 регионах республики: Акмолинская (1), Актюбинская (1), СКО (2), Костанайская (4), Карагандинская (1), г. Алматы (1), ЗКО (1), Жамбылская (1). В 2017 году для единого учета и контроля над своевременной защитой прав детей-сирот введена в действие Республиканская база данных детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц, желающих принять детей на воспитание в свои семьи.

В результате этих и ряда других мер в стране сложилась устойчивая тенденция уменьшения числа детей-сирот и связанное с ней сокращение сети организаций для детей-сирот, в первую очередь детских домов, со 188 (2013 г.) до 119 (2019 г.). При этом общий контингент воспитанников организаций для детей-сирот снизился на 4,5 тысячи детей.

Результаты проводимой работы в данном направлении можно проследить на примере пристоличной Акмолинской области: так, благодаря развитию семейных форм устройства детей-сирот за период с 2012 по 2018 гг. ликвидированы 3 детских дома; приют для детей и подростков ОБПР преобразован в Центр поддержки детей, оказавшихся в трудной

жизненной ситуации, а детский дом для детей-сирот с интеллектуальными нарушениями в специальный комплекс детский сад – школа-интернат с соответствующим изменением функционала. При этом комплексы зданий и сооружений бывших детских домов сохранили свое назначение объектов социальной сферы: в одном из них расположилось медико-социальное учреждение, второму возвращен статус детского сада (успешно функционирует по внедрению инклюзивных практик в образовательный процесс), в третьем расположились детская музыкальная школа и кабинет психолого-педагогической поддержки.

Однако, несмотря на эти, безусловно, положительные тенденции имеется целый ряд проблем, изложенных в аналитических документах уполномоченных государственных органов и неправительственных организаций, профессионально занимающихся рассматриваемым направлением в своей деятельности. Анализ показывает, что ежегодно около 1000 родителей лишаются родительских прав, более 2 тысяч детей попадают в детские дома, около 7 тысяч детей попадают в Центры адаптации несовершеннолетних. На учете в органах внутренних дел состоят более 10 тысяч неблагополучных семей, которые также нуждаются в оказании им социальной, психологической, юридической помощи. Также отмечается слабое межведомственное взаимодействие в области оказания помощи семьям, попавшим в трудную жизненную ситуацию, которые являются одним из основных источников социального сиротства, и усложненные процедуры оформления документации для получения специальных социальных услуг.

Исходя из анализа ситуации и с целью ее кардинального улучшения в рамках общего социально-экономического развития государством в средней и долгосрочной перспективе намечаются конкретные меры по следующим основным направлениям: укрепление институциональных и законодательных основ для защиты детства; обеспечение качественного обучения и воспитания, культурного развития и безопасности детей; формирование безопасного и комфортного окружения для детей; повышение цифровой грамотности и обеспечение информационной безопасности; обеспечение формирования здорового образа жизни и экологической грамотности детей и подростков; обеспечение поддержки детей-инвалидов и детей с особыми образовательными потребностями, детей мигрантов, оралманов, беженцев; обеспечение прав и интересов детей, находящихся в «конфликте с законом»; обеспечение защиты прав и ин-

тересов детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: внедрение обязательной подготовки приемных родителей для предупреждения возврата детей в детские дома, создание системы профессионального сопровождения усыновителей, опекунов, патронатных воспитателей, приемных родителей в период адаптации и на последующих этапах жизни ребенка; продолжение реформирования учреждений для детей-сирот путем разукрупнения, создания условий, приближенных к семейным; перепрофилирование в центры (службы) по поддержке семей и детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, при активном участии волонтеров и некоммерческих организаций, развитие государственно-частного партнерства; переход к системе открытого усыновления с отказом от тайны усыновлений; продолжение создания и развития региональных систем постинтернатного сопровождения и адаптации выпускников детских домов.

По мнению экспертов и аналитиков, эти меры позволят добиться существенного улучшения ситуации и достичь ряда определенных конкретных результатов, в первую очередь, таких как увеличение доли детей-сирот, воспитывающихся в семьях казахстанских граждан до 90 %; сокращение количества детских домов; создание высокоспециализированных служб для защиты детей; постепенное сокращение числа детей, переданных на международное усыновление; обеспечение инклюзивного образования до 90 %; увеличение охвата интегрированными специальными социальными услугами всех категорий детей.

Библиографический список:

Международные правовые документы

1. Конвенция ООН о правах ребенка
2. Конвенция по ликвидации всех форм расовой дискриминации
3. Факультативный протокол, касающийся торговли детьми, детской проституции и детской порнографии
4. Факультативный протокол, касающийся участия детей в вооруженных конфликтах
5. Конвенция о борьбе с торговлей людьми и с эксплуатацией проституции третьими лицами
6. Международный пакт о гражданских и политических правах
7. Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах
8. Конвенция МОТ о запрещении и немедленных мерах по искоренению наихудших форм детского труда

9. Конвенция МОТ об охране материнства

10. Протокол о предупреждении и пресечении торговли людьми, особенно женщинами и детьми, и наказании за нее

11. Конвенция о защите детей и сотрудничестве в отношении иностранного усыновления

12. Конвенция о гражданско-правовых аспектах международного похищения детей

13. Конвенция о правах инвалидов

14. Конвенция «О борьбе с дискриминацией в области образования»

15. Конвенция «О международном порядке взыскания алиментов на детей и других форм содержания семьи и Протокола о праве, применимом к алиментным обязательствам»

16. Принципы, касающиеся статуса национальных учреждений, занимающихся поощрением и защитой прав человека (Парижские принципы)

17. Минимальные стандартные правила ООН, касающихся отправления правосудия в отношении несовершеннолетних (Пекинские правила 1985 г.)

18. Рекомендации Комитета ООН по правам ребенка (70 сессия от 17–18 сентября 2015 г.)

Действующие законодательные акты Республики Казахстан

19. Конституция Республики Казахстан

20. Закон РК «О правах ребенка в Республике Казахстан»

21. Закон РК «О государственной молодежной политике в Республике Казахстан»

22. Закон РК «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями»

23. Закон РК «О детских деревнях семейного типа и домах юношества»

24. Закон РК «О специальном государственном пособии»

25. Кодекс РК «О здоровье народа и системе здравоохранения»

26. Кодекс РК «О браке (супружестве) и семье»

27. Закон РК «О профилактике правонарушений среди несовершеннолетних и предупреждении детской безнадзорности и беспризорности»

28. Закон РК «О государственных пособиях семьям, имеющим детей»

29. Закон РК «Об образовании»

30. Закон РК «О специальных социальных услугах»

31. Закон РК «О профилактике бытового насилия»

32. Закон РК «О физической культуре и спорте»

33. Закон РК «О государственной молодежной политике»

34. Закон РК «О минимальных социальных стандартах и их гарантиях»

Действующие стратегические и программные документы

35. Указ Президента Республики Казахстан от 6 декабря 2016 года № 384 «Концепция семейной и гендерной политики Республики Казахстан до 2030 года»

36. Указ Президента Республики Казахстан от 24 июля 2018 года № 460 «Об утверждении Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2016–2019 годы»

37. Указ Президента Республики Казахстан от 15 октября 2018 года № 634 «Об утверждении Государственной программы развития здравоохранения Республики Казахстан «Денсаулық» на 2016–2019 годы»

38. Стратегические планы государственных органов и др.

39. Концепция государственной политики Республики Казахстан в интересах детей до 2030 года (март, 2019 г. – проект)

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ОБЪЕДИНЕНИЯ ДЕТЕЙ РАЗНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП В СООБЩЕСТВЕ (анализ опыта)

УДК 374 316.7

И.Д. Демакова, И.Ю. Шустова

Аннотация. В статье анализируется опыт работы в интеграционном лагере Российского общества Януша Корчака «Наш Дом», где на протяжении 26-ти лет осуществляется по сути инклюзивное образование – объединение детей разных групп по различным основаниям – социальному и экономическому статусу семей, национальности и гражданства, здоровья, педагогической проблематики и проч. Показаны формы, методы и, главное, – гуманистические принципы корчаковской педагогики, которые позволяют в этих условиях решать задачи развития и социальной адаптации.

Ключевые слова: интеграционный лагерь, гуманистическая педагогика, социальная адаптация, воспитательная деятельность.

EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE TEACHER IN THE CONDITIONS OF UNIFICATION OF CHILDREN OF DIFFERENT SOCIAL GROUPS IN THE COMMUNITY (experience analysis)

I.D. Demakova, I. Y. Shustova

Abstract. The article analyzes the experience of working in the integration camp of the Russian society Janusz Korchak «Our Home», where since 26 years, inclusive education has been performed with children of different groups on various grounds –

social and economic status of families, nationality and citizenship, health, pedagogical problems, etc. There are described the forms, methods and, most importantly, principles of humanistic pedagogy that allow the conditions to solve the problems of development and social adaptation.

Keywords: integration camp, humanistic pedagogy, social adaptation, educational activity.

Известно, что воспитательная деятельность организуется с учетом процессов, проходящих в социуме, и, в первую очередь, с учетом положения в обществе детей. Социальный статус ребенка предполагает узаконенную и гарантируемую на государственном уровне поддержку детей взрослыми с целью достижения максимально полного раскрытия потенциала развивающейся личности на каждом возрастном этапе. Одной из наиболее характерных особенностей сегодняшнего положения российских детей является то, что их жизнь протекает в условиях жесткой социальной дифференциации, дегуманизирующей пространство их детства.

В течение двадцати шести лет (1993–2019) организуется и ведется работа в интеграционном лагере Российского общества Януша Корчака «Наш Дом», где отрабатываются механизмы внедрения в практику концепции воспитательной деятельности педагога как фактора гуманизации пространства детства в условиях интеграции в единое сообщество детей разных социальных групп.

В Корчаковском лагере «Наш Дом» под одной крышей собираются дети-инвалиды, дети из детских домов, дети из многодетных, полных и неполных семей, дети из малоимущей прослойки населения (в том числе из семей безработных) и из семей «новых русских», дети с проблемами в обучении и общении, не принятых школьными педагогами, и прекрасно успевающие дети. Дети 3-х рас, 15 национальностей из 4-х стран в возрасте от 6 до 17 лет. Не менее специфичен вожатский состав, собравшийся «на ясный огонь» корчаковских идей. Это международный коллектив: в лагере работают вожатые из России, Украины, Голландии, Германии, США и Швейцарии, Италии, Бразилии – активные участники корчаковского движения в своих странах. Они волонтеры, работающие добровольно и бесплатно – студенты педагогических и других вузов, молодые педагоги, социальные работники, психологи, переводчики, актеры, музыканты, инженеры, проявляющие интерес к проблемам детей-инвалидов и сирот.

История лагеря «Наш Дом» – это история о поисках смысла того, что было названо его создателями «интеграцией». Анализ архивов лагеря позволяет проследить путь развития интеграционного лагеря как гуманистической воспитательной системы. Идея интеграции больных и здоровых детей родилась в процессе ознакомления в 1992 году студентов, активных членов корчаковского движения, с опытом работы с детьми-ивалидами в лагерях, организованных Детским орденом милосердия. Идея заключалась в организации совместного отдыха детей-инвалидов и здоровых детей. Первый лагерь был организован в 1993 году в Таганроге. В нем вместе со здоровыми детьми жили дети-инвалиды: глухие и слабослышащие, слепые и слабовидящие, слепоглухонемые дети из Загорска, дети с ДЦП и увечьями. Этот этап работы показал, что успех лагеря обеспечивается сочетанием в лагере корчаковских идей работы с детьми (традиционных для гуманистической педагогики) и инновационных форм воспитания, обусловленных его интеграционным характером.

Рождались формы работы, адекватные специфическим условиям интеграции: «одомашнивалась» среда (дети жили не в отрядах, а в «семьях» численностью 10–12 человек). В «семьях» старшие помогали младшим, здоровые – больным, взрослые – детям, а дети – педагогам. Был введен гибкий режим, обеспечивающий высокую степень свободы – например, ребенок мог в любой момент перейти в другую «семью», переселиться в другую комнату, решить, хочет ли он участвовать в том или ином мероприятии и т.д. Дети занимались в многочисленных кружках, которые вели вожатые, начала складываться система праздников и традиций.

Жизнь лагеря «Наш Дом» пронизана гуманистическими идеями. Эти идеи организаторы лагеря черпают из педагогического наследия выдающегося польского педагога, врача и писателя Януша Корчака. В основе концепции лагеря «Наш Дом» – идеи Я. Корчака о правах ребенка, о диалоге между взрослыми и детьми как доминанте их взаимоотношений, о прощении как основном принципе педагогической деятельности. Право на уважение, по Корчаку, – главное право ребенка. Оно является результатом убежденности педагога в том, что ребенок как человек активный и самостоятельный способен сам организовать свою жизнь. Педагогический коллектив принял концептуальную идею Корчака – идею самостоятельности. Корчак был уверен, что только знания, добытые самостоятельно и пережитые ребенком, становятся средством

его развития. Корчаковская идея самостоятельности детей стала одной из концептуальных идей лагеря.

В концепции лагеря нашли отражение права ребенка, которые разработал Корчак: право на ошибку, на тайну, на уважение детского незнания и труда познания, текущего часа и сегодняшнего дня, мистерии исправления, усилий и доверчивости, права на использование своих достоинств и сокрытие своих недостатков, на движение, игру, собственность. Так же, как у Корчака, в лагере каждый ребенок не абстрактная фигура, а конкретный человек со своей реальной жизнью.

При создании концепции лагеря для нас было важно то, что Корчак имел дело с детьми разных социальных групп. Это были дети из бедных семей Варшавы, из богатых («дети салона»), дети, с которыми Корчак общался в летних лагерях. В условиях войны, дети, родившиеся в Палестине, дети в гетто и т.д. Именно здесь берет начало универсальный характер взглядов Корчака на детство и детей. Инвариантные характеристики воспитательной деятельности педагога, сформулированные Корчаком, нашли отражение в Конституции лагеря, которая получила название «Права и обязанности гражданина «Нашего Дома»». В основу этого документа были также положены основные идеи Конвенции ООН о правах ребенка.

Целью лагеря является развитие, социальная адаптация и интеграция детей. Основными направлениями деятельности лагеря являются:

- интеграция детей, инвалидов и здоровых детей в их совместной деятельности;
- физическая реабилитация детей путем вовлечения их в посильные спортивные мероприятия;
- развитие правовой культуры, построение в лагере отношений демократического общества, где дети и взрослые имеют равные права. В лагере педагоги уважают мнение детей, стремятся учитывать в работе их привычки, привязанности, трудности и проблемы, помогать в их решении. Здесь открыто говорят об ошибках, о непонимании и конфликтных ситуациях;
- в лагере организовано самоуправление, по образцу корчаковских детских домов. Здесь работает детский парламент, выпускается газета, осуществляется уборка и дежурство. Как у Корчака, в лагере действуют почтовые ящики, в которые дети могут анонимно опускать письма и записки, доска объявлений, проводятся плебесциты по поводу самых

важных событий – все это обеспечивает педагогов «обратной связью», помогает оперативно принимать решения;

• интеллектуальное и творческое развитие – одно из самых важных направлений работы с детьми. В лагере работают кружки, мастерские. Дети изучают иностранные языки, поют, рисуют, танцуют, учатся играть на гитаре, флейте, активно участвуют в праздниках и конкурсах. Популярны в лагере ролевые игры, психологические тренинги, проводимые вожатыми или приглашенными специалистами;

• знакомство с культурой и традициями других стран. Привлечение в лагерь вожатых и детей из других стран стимулирует изучение иностранных языков, а знакомство с культурой и традициями других народов расширяет кругозор детей, воспитывает терпимость к людям других рас, национальностей, религиозных конфессий. В лагере ежегодно проводятся фестивали культуры России, Украины, Голландии, Германии, карнавалы и другие массовые мероприятия.

В Концепции серьезное внимание уделено проблеме изучения детей (один из постулатов Корчаковской педагогики).

Замечено, что в условиях интеграционного лагеря актуальность изучения детей повышается в связи с разнородностью «детского населения», что делает необходимым понимание, чем каждая дифференцированной группа детей отличается друг от друга и чем они похожи. Условно мы разделили детей на семь групп: дети-инвалиды (в основном слепые и слабовидящие), дети-сироты, дети «жертвы школы», дети из бедных семей, дети из семей «новых русских», дети-иностранцы, «трудные дети» – группа, в которую периодически входят (и выходят) дети из всех групп. Заметим, что это деление носит условный характер: на практике все дети «перемешаны», они объединяются в «семьи», вместе занимаются в кружках, участвуют в праздниках и соревнованиях и т.д. Однако гуманизация пространства детства всех этих детей требует от педагогов знания и понимания различий детей каждой группы и учета полученных данных в организации жизни лагеря.

За прошедшие годы мы убедились, что у каждой группы детей существуют свои проблемы. Так, например, испытывают очень серьезные затруднения, особенно на первых порах, слепые дети, которым в лагере приходится активно общаться со зрячими без опыта такого общения. Существует определенный барьер и у зрячих детей при первой встрече с детьми-инвалидами. Опыт показывает, что с помощью педагогов эти

проблемы дети преодолевают. Ребята из детского дома счастливы жить вместе с «домашними» детьми, охотно общаются, очень активны, энергичны, многие – талантливы. Однако здесь педагог встречается с проблемами, которые берут начало в их раннем детстве, еще до прихода в детские дома: слабое здоровье, нервная возбудимость, неумение управлять своими эмоциями. Эти дети часто непредсказуемы, много плачут и постоянно борются за внимание взрослых, среди них встречаются дети, замеченные в мелком воровстве. Понимание этих детей – сверхтрудная задача для педагогического коллектива. Работа с ними требует от вожатых много времени, сил, терпения и выдержки.

Особую группу составляют дети – «жертвы школы». Их характерные черты: неуверенность в себе и привычка обороняться от взрослых. Они привозят в лагерную жизнь агрессию (могут организовать драку или начать травлю одного из своих школьных приятелей) или унылую занудность: они брюзжат, выражают недовольство, гордятся тем, что высказывают всем «правду в глаза» – так они берут реванш за школьные неудачи и унижения и привлекают к себе внимание старших. Опыт показывает, что эти дети легко и охотно расстаются с выше названными стереотипами поведения при первом же прикосновении понимающего, доверяющего и помогающего педагога. Это подмечают вожатые, которые пишут в письмах «О лагере после лагеря»: *«К нам попадают дети, которые в школах считаются «плохими». Они вначале никак не могут понять, почему к ним относятся, как ко всем остальным, и иногда ведут себя агрессивно, но потом они становятся одними из самых лучших, надежными, для них важно то, что они начинают понимать, что они не такие плохие и начинают верить в себя» (1999).*

В группу, которую мы условно назвали «дети из бедных семей», входят дети учителей, врачей, инженеров – родителей, не вписавшихся в новую жизнь, живущих на скромные бюджетные зарплаты или временно потерявшие работу. Это дети, которые привыкли к скромной, небогатой жизни в семьях. Часть из них рады быть в лагере из-за возможности отдохнуть и прилично питаться, однако временами они испытывают неудобства рядом с детьми из состоятельных семей. Эти дети хорошо понимают благородные цели лагеря, интересуются Корчаковской педагогикой, охотно и умело общаются со всеми группами детей, в том числе с иностранцами. Эти дети составляют в лагере большинство. Интеллигентная среда, из которой они «родом», поощряет их

активное участие в развитии лагеря: не случайно, вырастая, они пополняют вожатскую команду.

Дети-иностранцы – особая группа. Большая часть из них из семей, связанных с корчаковским движением. Второй мотив приезда в лагерь – воспитанный в семье интерес к России, ее культуре, искусству, истории. Самая большая проблема для этой группы детей – языковой барьер. Не понимая языка, не всегда удовлетворяясь переводами (переводят в лагере вожатые и дети), они нередко впадают в уныние, потому что чувствуют себя в стороне от «столбовой дороги» жизни лагеря. Среди этих детей тоже есть инвалиды, сироты, дети с проблемами в школьной и домашней жизни. Гуманизация их жизни в лагере – серьезная проблема. Необходимо постоянно помнить, что это дети, выросшие в другой культуре, знать ее особенности и создавать условия их активной деятельности в лагере с помощью диалога культур.

Последняя выделенная нами группа – «трудные дети». В отличие от предыдущих, эта группа не имеет постоянного состава – в нее мы включаем детей, с которыми у педагогов возникают проблемы, конфликты. Это своего рода «временный коллектив». Опыт показывает, что почти каждый ребенок за прошедшие годы был членом этого «сообщества» и благополучно его покинул. Сегодня многие члены этой «группы» – лучшие вожатые лагеря. Главный способ преодоления конфликтных ситуаций – заключение «договора о прекращении «войны» и перемирии». Опыт показывает, что «перемирия» заключаются на короткое время, и педагог должен быть готов договариваться снова и снова, проявляя большое терпение и демонстрируя веру в возможность мирного урегулирования ситуации.

Изучение детей показало, что независимо от принадлежности к той или иной группе они имеют общее: все они жаждут реализовать себя в лагере, социализироваться (войти в сообщество). Практика еще раз подтвердила, что условием реализации этих фундаментальных потребностей детей является принятие их взрослыми, которое возможно, если педагоги понимают и принимают своих воспитанников.

Данные, полученные нами в процессе изучения детей, сыграли важную роль в отборе приоритетных направлений деятельности педагога-руководителя лагеря, которая строилась в соответствии с направлениями, обозначенными в теоретической модели: создание условий максимальной самореализации каждого ребенка; вовлечение его в творчество;

обеспечение принятия его детскими сообществами. Заметим, что каждое из названных направлений мы рассматривали как фактор гуманизации жизни всех детей, независимо от состояния их здоровья. В процессе решения всех названных задач решалась сверхзадача: создание мажорной, оптимистичной атмосферы лагеря, которая останется в памяти и в сердце детей как праздник. Заметим, что сегодня, в условиях социальной нестабильности, эта задача приобретает особый смысл.

Деятельность лагеря, нацеленная на построение воспитательного интеграционного пространства, подчиняется следующей логике:

- изучение потенциальных возможностей среды и обоснование отбора ее компонентов для обогащения воспитательного пространства лагеря;
- освоение культурной среды: истории и географии – города или деревни, в которых проводится лагерь;
- знакомство с местными интересными людьми и привлечение их к сотрудничеству.

Вначале была мысль, что мы в «Нашем Доме» создаем нереальную модель мира для детей-инвалидов, но если смотреть глубже, то ведь все мы, возвращаясь из лагеря в свою обычную жизнь, несем то, что приобрели здесь – деятельную любовь к миру. Интеграционные лагеря меняют представления здоровых людей об инвалидах как о принятом, к сожалению, в нашем обществе представлении о них как людях «второго сорта», ни к чему не способных и никому не нужных. Жизнь рядом с ними позволяет понять, что они не только не хуже здоровых людей, но в чем-то гораздо лучше. Интеграционные лагеря нужны и потому, что они дают возможность детям: и инвалидам, и здоровым – изменить представление о смысле жизни любого человека в наше непростое время.

Библиографический список:

1. Грибова О.Е. Открыты к сотрудничеству: кафедра коррекционной педагогики и специальной психологии // Вестник образования, 2016. № 3. С. 9–16.

2. Демакова И.Д. Гуманизация пространства детства: теория и практика. Казань: Изд-во ТГГИ, 2003.

3. Демакова И.Д. Наследие Януша Корчака // Социальная педагогика, 2018. № 2–3.

4. Демакова И.Д., Шустова И.Ю. Воспитательная деятельность педагога школы в социокультурном пространстве современности // Известия Российской академии образования, 2018. № 3 (47). С. 83–88.

5. Караханян А.С. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья как субъект психолого-педагогического сопровождения: материалы Ставропольской сессии науч. школы профессора В.С. Агапова. Ставрополь: СтТМУ, 2015. Т. 1.

6. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования (главы из книги). М.: РООИ «Перспектива», 2011.

7. Шпицберг И. Коридор с прозрачными стенами // Школьный психолог. 2010. № 2. С. 42–54.

8. Шустова И.Ю. Воспитание в событии: ситуативная педагогика // Педагогика. 2018. № 1. С. 5 –60.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ПРИЁМНОГО РЕБЁНКА В ШКОЛЕ

УДК 376.6

Л.П. Шустова

Аннотация. В статье говорится об особенностях адаптации приёмного ребёнка в школе, трудностях адаптационного периода у приёмных детей в отличии от детей, проживающих и воспитывающихся в кровных семьях. Исходя из ситуации развития ребёнка представлены варианты адаптации к новым условиям обучения. Даны рекомендации школьным педагогам, классным руководителям, приёмным родителям по выстраиванию отношений с приёмными детьми в адаптационный период.

Ключевые слова: социальное сиротство, приёмный ребёнок, обучение в школе, особенности процесса адаптации.

FEATURES OF ADAPTATION OF THE ADOPTED CHILD AT SCHOOL

L.P. Shustova

Abstract. In article it is told about features of adaptation of the adopted child at school, difficulties of the adaptation period at adopted children in difference from the children living and who are brought up in blood families. Proceeding from a situation of development of the child options of adaptation to new conditions of training are presented. Recommendations to school teachers, class teachers, adoptive parents on forming of the relations with adopted children during the adaptation period are made.

Keywords: a social orphanhood, an adopted child, training at school, features of process of adaptation.

Проблема социального сиротства является одной из наиболее острых проблем современного российского общества. Перед обществом, семьёй и школой встает сложная задача социализации детей, оказавшихся вне семьи. В настоящее время в педагогической теории и образовательной практике всё ещё недостаточно изучена проблема обучения и воспитания приёмного ребёнка.

Школьные педагоги, классные руководители, педагоги-психологи, как специалисты, выстраивающие траекторию развития приёмного ребёнка в школе, остро нуждаются в материалах относительно специфических проблем обучения и воспитания приёмного ребёнка в семье и школе, психолого-педагогических методов и средств развития профессиональной компетентности приёмных родителей [1].

В чём причины школьных трудностей приёмных детей? Отличаются ли трудности приёмного ребёнка от трудностей других школьников? Можно ли говорить о том, что трудности приёмных детей отличаются от трудностей детей, проживающих и воспитывающихся в кровной семье?

Педагогическому коллективу образовательного заведения необходимо знать специфические проблемы адаптации, обучения и воспитания приёмного ребёнка в школе, его возрастные и личностные особенности, основные воспитательные стратегии и тактики выстраивания отношения с ним.

Известно, что к семи годам заканчивается дошкольное детство и начинается новый этап в жизни ребёнка. Поступление в школу коренным образом меняет характер его жизнедеятельности. Она становится более регламентированной, у ребёнка появляются новые обязанности, отношением к которым во многом будут определяться его взаимоотношения с людьми.

Успешность приёмного ребёнка в школе зависит от того, в какой мере он в состоянии удовлетворить те требования, которые предъявляет к нему новый вид деятельности – учение, то есть в какой мере он готов к школе.

Готовность к школе является итогом всего предшествующего развития ребёнка, результатом системы воспитания, сложившейся в кровной и приёмной семьях, проживания в детском доме. Она характеризуется целым рядом признаков. Прежде всего, это – состояние здоровья ребёнка, развитие двигательной сферы, сформированность познавательных процессов и, наконец, желание стать учеником. Школьные учителя, при-

ёмные родители могут внести свой вклад в формирование готовности ребёнка к школе и в адаптацию к новому образу жизни.

Адаптация ребёнка к новым условиям проходит у всех детей по-разному: одни легко входят в новый коллектив, привыкают к изменившимся условиям, другие испытывают небольшие трудности во взаимодействии с окружающими, теряются в новой обстановке, а у третьих и вовсе процесс адаптации протекает с серьёзными осложнениями и проблемами. Причин тому много, как внутренних, так и внешних.

Приёмные дети не исключение, но помимо прочего на их процесс адаптации к школе оказывает серьёзное влияние нелёгкий жизненный опыт и годы, проведенные в неблагополучной среде кровной семьи и государственном заведении.

Стратегии поведения приёмного ребёнка часто могут отличаться дома, в школе и других жизненных ситуациях. Речь в этом случае может идти о следующих вариантах адаптации:

а) беспроблемной приспособляемости в школе в сочетании с очень провокационным поведением дома;

б) хорошей социальной и эмоциональной адаптации дома и нецелесообразным поведением в школе и в других ситуациях обучения, таких как выполнение домашнего задания;

с) адаптации во всех областях, но отсутствии эмоционального контакта с ребёнком и др.

С целью облегчения адаптационного периода ребёнка весьма своевременными и значимыми будут рекомендации, составленные педагогическим работникам и родителям по выстраиванию отношений с приёмными детьми в этот период [2; 3].

Для школьных учителей, классных руководителей, психологов и социальных педагогов, которые контактируют с приёмными детьми в школе или других организациях, могут оказаться полезными следующие советы.

Следует иметь в виду, что у приёмного ребёнка, вероятно, какое-то время не было тесной связи с близким человеком, то есть ребёнок в течение длительного времени не имел никого, кто бы мог выслушать его проблемы, помог проанализировать причины его неудач и укреплял веры в свои силы и возможности.

Необходимо принимать во внимание тот факт, что приёмный ребёнок, скорее всего, в течение долгого времени формировался в контакте со сверстниками из детдома, общение с которыми протекало не только

с помощью слов, но и с помощью агрессивного физического контакта (укусов и ударов) и, возможно, крика и плача для того, чтобы привлечь внимание взрослого.

Также нужно помнить, что приёмный ребёнок возможно не получил должного речевого развития, соответствующего его возрасту, и поэтому не научился прекращать неприемлемое поведение по просьбе взрослого, который называет его по имени и просит остановиться и прекратить себя плохо вести. Взамен такому ребёнку нужен физический контакт.

Стараться принимать во внимание, что возможный «первоначальный» язык ребёнка, который он слышал в детстве и даже какое-то время мог использовать, забыт, но он всё равно сохранился где-то в его подсознании. Этот «спрятанный и забытый» язык может повлиять на становление и развитие «нового» языка ребёнка, на его произношение и понимание речи. Следовательно, в случаях трудностей с пониманием устной речи, чтением или произношением педагогу следует помнить о том, что может присутствовать влияние «первоначального» языка.

Приёмный ребёнок с его травматическими переживаниями в прошлом может испытывать трудности в математике, так как решение задач, требующее логического мышления, может вызывать у него тревожное состояние. Если ребёнок выказывает беспокойство на уроках математики или чересчур медленно решает задания – это повод для того, чтобы вместе с родителями найти способ решения проблемы, который бы помог научиться ему выполнять задания без чувства страха.

Не следует рассчитывать на то, что ребёнок всегда сможет выполнить задания, адекватные его возрасту. Лучше начинать выполнять те задания, с которыми, ребёнок справится, на которые ответит правильно, чтобы он не чувствовал себя «неудачником» с самого начала. Затем переходить к более сложным заданиям, при выполнении которых может потребоваться помощь взрослых.

Приёмному ребёнку очень тяжело жить в непредсказуемом мире. Поэтому нужно проследить за тем, чтобы было комфортно устроено его учебное пространство, позволяющее легко держать контакт глазами с учителем. Желательно давать ему как можно больше пауз на отдых с возможностью подвигаться.

Приёмным родителям, братьям, сестрам и другим близким родственникам следует придерживаться следующих рекомендаций.

Важно обращать внимание, не ведёт ли себя ребёнок по-разному в школе, дома, других учреждениях. Характерные черты классических симптомов аутизма, синдрома двигательной гиперактивности и других отклонений – когда поведение ребёнка остаётся почти неизменным во всех ситуациях, особенно если ребёнка провоцируют.

Стараться наблюдать за тем, не чувствует ли ребёнок иногда боязнь, например, ночью или в ситуациях, с которыми он не знаком. Самое важное – это повторять вслух и показывать действиями, что его любят и что никогда семья не предаст его.

Следует также обращать внимание на изменения поведения ребёнка, смену его настроения и попытаться представить себе ситуацию, которая вызвала изменение поведения.

Родителям нужно помнить о том, что администрация школы, учителя и другие педагогические работники нечасто в своей практике встречаются с приёмными детьми. Поэтому приёмным родителям необходимо будет делиться с педагогами знаниями о жизненной ситуации приёмного ребёнка, его особенностях.

Важно знать, что чем раньше усыновили ребёнка, тем дольше он не будет понимать, что он не похож на своих родителей, как другие дети. Чем ребёнок старше, тем больше он помнит из своей жизни до помещения в приёмную семью. Однако многие приёмные дети рано или поздно поймут, что у них своя особая история. Желательно, чтобы понимание этого созревало в атмосфере, когда родители и другие близкие взрослые поддерживают его. Нужно попытаться довести до приёмного ребёнка, что у каждого человека своя индивидуальная история, а его история просто необычнее, чем у других. Познание истории своей жизни – часть познавания самого себя, нечто, что является предпосылкой для его социализации и построения индивидуальности.

Часто история жизни приёмных детей состоит из множества потерь, которые ребёнку пришлось пережить в своей кровной семье. И проживать с этой историей совсем не просто, особенно в требовательных и вызывающих страх ситуациях. Важно, чтобы ребёнок говорил родителям и другим взрослым, когда он чувствует себя беспокойным или неуверенным. Если другие поймут, что чувствует ребёнок, шанс, что проблема не проигнорируется, намного больше.

В случае, если приёмный ребёнок скучает по своим кровным родителям и возможным братьям и сестрам, это не значит, что он не любит своих

приёмных родителей или что он недоволен своей жизненной ситуацией. То же самое касается детей, которые хотят навестить своих близких или найти кровных родителей. Может быть и так, что приёмному ребёнку пойдет на пользу контакт с такими же приёмными детьми, как он сам.

Таким образом, глубинные причины многих проблем, в том числе и в адаптации к школе, кроются в ранней потере кровных родителей, в скудном эмоциональном и социальном опыте приёмного ребёнка. Прошлое ребёнка следует рассматриваться в связи с той положительной ситуацией, когда он попадает в психотерапевтичную и стимулирующую домашнюю среду, где требования и ожидания приспособлены к возможностям развития ребёнка. Понимание педагогами и родителями глубинных причин его трудностей могло бы способствовать в определённой степени безболезненному прохождению процесса адаптации приёмного ребёнка в школе.

Библиографический список:

1. Воспитание ребёнка в приёмной семье: учеб.-метод. пособие / под ред. Л.П. Шустовой. Ульяновск: УИПКПРО, 2010.

2. Стать семьёй / Серия «В помощь принимающим родителям и специалистам» / сост. А.Г. Рудов. М.: «ПРИЮТ ДЕТСТВА», 2006.

3. Школьному педагогу о приёмных детях: методические рекомендации / авт.-сост. Л.П. Шустова. Ульяновск: УИПКПРО, 2011.

ДОГОВОР КАК МЕТОД ВОСПИТАНИЯ В ПРИЕМНОЙ СЕМЬЕ[1]

УДК 37.0

И.В. Хромова, А.Е. Гуляихина

Аннотация. В статье дается описание технологии использования договора в приемной семье, что способствует развитию самосознания ребенка, волевой регуляции поведения и отношений с другими. Раскрываются условия применения метода договора и ограничения его использования. Приводятся примеры вариативного применения технологии в разных семьях.

Ключевые слова: методы семейного воспитания, педагогическая технология, договор, приемная семья.

---

[1] Работа выполнена при поддержке Гранта РФФИ № 18-013-01053а «Конструирование условий формирования «навыков XXI века» у студентов как основы сопротивления деструктивным социальным явлениям».

CONTRACT AS A METHOD OF EDUCATION IN A FOSTER FAMILY

I.V. Khromova, A.E. Gulyaikhina

Abstract. The article describes the technology of using the contract in the family, which contributes to the development of self-consciousness of the child, volitional regulation of behavior and relationship with others. Conditions for use of the contract method and restrictions of its use are revealed. Examples of variable application of technology in different families are given.

Keywords: methods of family education, pedagogical technology, contract, foster family.

Обоснование

Материал статьи дает представление о созданной и используемой на протяжении ряда лет технологии договора в семье, однако она не описывает весь многоступенчатый процесс ее создания и корректировки. В связи с этим сделаем краткое пояснение. «Экспериментальная» семья является приемной, один из авторов (А.Е. Гуляихина) – приемная мать и в то же время создатель и руководитель общественного объединения семей, имеющих разного рода трудности (приемных, семей с ребенком с ограниченными возможностями здоровья, многодетных и проч.). Другой автор статьи – на некотором временно́м этапе консультант по отношению к этой семье, работающий в технологии педагогической поддержки и осуществляющий ее распространение и обучение родителей в том числе и на базе упомянутого общественного объединения.

Мы обозначили в заглавии особый тип семьи, так как описываем опыт именно такой семьи, однако мы отнюдь не имеем в виду, что приемная семья имеет некую определенную специфику и только благодаря этой специфике описанная технология может быть применима к такого типа семьям. Мы используем термин «приемная семья» исключительно в правовом или социологическом аспекте, с точки зрения воспитания детей мы дифференцируем семьи исключительно по набору их индивидуальных характеристик. Условия применения нашей технологии, о которых речь пойдет ниже, могут быть (либо не быть) в любом социологическом типе семей. Именно социально-психологические и психолого-педагогические условия, которые могут быть созданы в *любой* семье дают возможность успешного применения описанной техноло-

гии и – шире – пользоваться другими формами договора как тактики педагогической поддержки (если рассматривать внутрисемейные отношения в этой парадигме).

Технология детско-родительского договора создана как инструмент, позволяющий регулировать поведение ребенка школьного возраста, стимулируя поощряемые формы деятельности и социального взаимодействия и пресекая вредное и небезопасное поведение без нарушения устойчивых межличностных отношений с ребенком и избегая негативных оценок его личности.

Эта система основана на материальном и нематериальном стимулировании желаемого поведения, когда все «добрые» дела ребенка поощряются похвалой, выставлением в таблицу (см. ниже) знака «+», а в конце определенного договором периода выплатой вознаграждения в денежной форме. Предвосхищая скепсис, который может вызвать у читателя использование материального вознаграждения как предмета договора, определим педагогические основания, с опорой на которые создавалась система.

1. Данная семья последовательно реализует такую воспитательную позицию, при которой договор между ребенком и родителями является преимущественной, а в подростковом возрасте – единственно приемлемой формой взаимодействия, а, следовательно, и основой всего воспитательного процесса. Добровольность и принятие сторонами всех условий договора является залогом успешного применения данной воспитательной технологии. Система родилась *по инициативе детей* в семье, которые выразили недовольство тем, что карманные деньги выдаются всем одинаково и независимо от школьных отметок или объема выполненной работы по дому, а также тем, что они сами не могут повлиять на их количество. В результате коллективного обсуждения и родилась вначале идея, а с течением времени и воспитательная технология, которая была опробована, не раз скорректирована и в конце концов принята единогласно всеми сторонами договора.

2. Наличие собственных денежных средств – карманных денег – для свободного, не контролируемого родителями, распоряжения является необходимым фактором социализации ребенка, однако, сумма должна оставаться в разумных пределах и зависеть не только от возраста ребенка, но и от его собственных усилий. Понимание ребенком ценности денег возможно лишь при условии приложения им каких-

либо усилий для их приобретения, особенно в подростковом возрасте. Общественное право не дает возможности подростку, а тем более младшему ребенку, вступать в реальные экономические отношения. Эта задача остается в рамках семейного пространства. Наша система представляет собой социально приемлемый способ получения денег для приобретения желаемых вещей и предметов, она учит разумной экономии и бережливости, дает возможность ребенку самостоятельно загладить материальный ущерб, в случае его причинения семье или третьим лицам.

При создании и внедрении системы участники договора исходили:

– из необходимости регулировать поведение отдельных членов семьи для поддержания баланса всей системы;

– из необходимости взаимного уважения участников договора;

– из наличия у всех участников права голоса, однако, принятие окончательного решения добровольно отдается родителю как носителю авторитета;

– из возможности исправления любого проступка при желании и усердии;

– из обязанности каждого нести свою долю обязанностей по дому;

– из права каждого члена семьи на личные потребности и возможности для их удовлетворения;

– из равных условий для всех детей семьи с учетом возраста, развития интеллекта, навыков и умений.

Описание

Дети сами придумали название нашей технологии: «Таблица дел». В результате предварительной работы, которая заключалась в:

– обсуждении и придумывании способа фиксации поступков,

– определении критериев,

– дифференциации критериев по возрасту,

– определении сроков подведения итогов,

– определении сумм вознаграждения,

– обсуждении вопроса, кто будет оценивать поступки.

Была создана таблица, образец которой представлен на *рисунке 1*, расчерченная по вертикали и горизонтали. В верхней части таблицы указан временной промежуток ее действия с указанием дат, например, 12.05.2017–19.05.2017. За период в нашем случае взята неделя. Начало

и окончание периода приходится на выходной день, когда дети получают вознаграждение и могут его потратить на свои нужды. Количество столбцов соответствует количеству детей, вверху подписаны имена, строки – порядковые номера оцениваемых дел. В левой части каждой клеточки ставятся знаки «+», в правой части – «–».

12.05.2017-19.05.2017

Имя/номер	Н	Я	М	К	С	П	Л	Т
1.	+ -	+	+ + -	+ -	+ -	+	+ -	+ -
2.	+	+	+ +	+ -	+ -	+	+ -	+ -
3.	+	+	+ +	+ -	-	+	+	
4.	+		+	+ -	-	+	+	
5.	+		+	+ -	-	+	+	
6.	+		+	+ -	-	+	+	
7.	+		+	+ -	-	+	+	
8.	+		+	+ -		+	+	
9.	+		+	+ -		+	+	
10.	+		+	+ -		+		
11.	+		+	+		+		
12.	+		+	+		+		
13.			+	+		+		
14.			+	+		+		
15.			+	+				
16.			+	+				
17.			+	+				
18.			+	+				
19.			+	+				
20.			+	+				
21.			+	+				
22.			+	+				
23.			+	+				
24.			+	+				
25.			+	+				
26.			+	+				
27.			+	+				
28.			+					
29.			+					
30.			+					
Итого:	110	30	320	170	0	140	70	0

Рисунок 1 – Образец заполненной матрицы при использовании технологии «Таблица дел»

На предварительном этапе родители и дети обсуждали, а кое-что и записывали, некоторые критерии оценивания, то есть те поступки, которые будут оцениваться знаком «+», те, которые будут оцениваться знаком «–» и те, которые не будут оцениваться. Эти критерии вариативны и напрямую зависят от условий жизни семьи, личности ребенка и поставленных педагогических задач.

Знаком «+» отмечается любое «доброе» дело ребёнка, как из оговоренного и утвержденного списка, так и любое другое, которое не было включено в список, но является «добрым» по взаимному соглашению

взрослого и ребенка. Ребенок при этом может и должен пояснять, почему он считает тот или иной свой поступок хорошим и заслуживающим поощрения. Позиция взрослого состоит в поощрении рассуждений ребенка на тему значимости поступка для самого ребенка или окружающих и стимулирование ребенка к доказыванию своей позиции, отстаивании своей точки зрения. К примеру, знаком «+» могут поощряться отличные школьные оценки, помощь по дому, чистка зубов без напоминаний, забота о домашних питомцах, выполнение домашнего задания, посещение спортивной секции и т.п. В зависимости от того, какое поведение ребенка является желательным, будет формироваться индивидуальный для каждой семьи список.

Знак «–» ставится в таблицу, если ребёнок совершил проступок или его поведение заслуживает осуждения. Этот список должен быть гораздо уже, чем список поощряемого поведения. Он подлежит расширению только по взаимному соглашению взрослого и ребенка. Ребенку необходимо объяснить, в чем его вина или чем его поступок наносит вред окружающим. Знаком «–» отмечаются такие поступки как неудовлетворительные школьные отметки, замечания в дневнике, небрежное отношение к вещам, «обзывательства» или употребление бранных слов, приход домой позже оговоренного времени и т.п. Это те поступки, избежать которых в процессе взросления вряд ли удается, однако ребенок должен научиться нести ответственность за свои поступки и их последствия, в том числе и лишаясь карманных денег, но не родительской любви.

Есть и нейтральные поступки, которые никак не оцениваются. Например, школьные оценки «3» и «4», самообслуживание в подростковом возрасте, небрежно выполненная работа по дому и т.п.

Критерии оценивания строго индивидуализированы и составлены для каждого ребенка в семье с учетом его особенностей. Возраст ребенка и уровень его развития обязательно учитываются при формировании системы оценивания, которая мягко корректируется в ходе его дальнейшего развития: если для первоклассника 6–7 лет «+» ставится за такие дела как самостоятельное мытье в душе, уборка постели, сбор портфеля в школу и аккуратное развешивание в шкаф школьной формы, то подросток 15 лет получает одобрение совсем за другие поступки. При оценивании учитываются индивидуальные особенности ребенка и зона его ближайшего развития.

Все полученные оценки суммируются в конце периода (недели) по схеме: (количество «+» – количество «–») х 10 рублей = сумма карманных денег ребенка. В случае, когда количество «–» превосходит количество «+», сумма карманных равна 0. На новый период, в нашем случае – неделя, вывешивается новая таблица дел. Таблица располагается в общедоступном месте, у входной двери или на холодильнике, так, чтобы каждый член семьи имел доступ к таблице и мог видеть свои и чужие результаты. С закрытием периода все результаты обнуляются и не переносятся на следующий период, кроме тех случаев, когда ребенок зарабатывает деньги, рассчитываясь за причиненный ущерб. Например, Т. сломал крючок в школьной раздевалке и должен возместить ущерб, оплаченный родителями, в сумме 300 рублей. В таком случае ему не выставляются 30 минусов за этот проступок на этой неделе, а в верхней части столбца подписывается сумма долга, которая, уменьшаясь, переносится на следующие периоды до полного погашения.

В случае, когда в середине периода возникла ситуация, когда количество «–» превысило количество «+», ребёнок лишается компьютерных или других электронных игр, пока не исправит ситуацию. Это предотвращает ситуации ухода от ответственности, когда ребенок, совершив проступок в конце недели, решает переждать до следующей, чтобы обнулить все минусы.

Все заработанные средства являются собственностью ребенка и не подлежат в дальнейшем изъятию ни по каким основаниям. Решение об их накоплении или трате ребенок принимает самостоятельно, родитель может только подсказать или посоветовать ему пути использования собственных средств. Все, купленное ребенком, является его собственностью, и в случае порчи или утери этих предметов родители не должны ругать или как-то иным образом наказывать ребенка.

Результаты

Воспитательные задачи, решаемые в процессе применения технологии. За два года применения в семье технологии «Таблица дел» удалось достичь полностью или частично многих педагогических целей. Среди основных хочется отметить формирование:

– навыков самообслуживания и самоорганизации;

– навыков аргументированного спора, отстаивание своей позиции в дискуссии, поиска компромиссов, разумных уступок;

– ценностных основ личности, уважения к другим, их личности и результатам их труда;

– правильного отношения к деньгам, умения их не только зарабатывать, но и разумно тратить;

– позитивного отношения к самому себе, своим возможностям, способностям и достижениям;

– понимания социально приемлемых путей удовлетворения своих желаний и потребностей;

– навыков психофизической саморегуляции и самоограничения;

– более адекватной самооценки;

– понятия справедливости;

– навыков добровольного и ответственного исполнения своей части домашних дел – уборки, стирки, глажки, мытья посуды, ухода за животными;

– навыков ответственности за нарушение личных границ другого человека, порчу его имущества.

Все это привело прямо или опосредованно к снижению тревожности каждого ребенка в семье, снижению уровня психологической нагрузки на родителя в процессе воспитания детей, разумному распределение ответственности на «зону ответственности ребенка» и «зону ответственности родителя», улучшению общего климата в семье, более доброжелательному тону общения и партнерским отношениям с детьми, отсутствию у детей таких поведенческих реакций как выпрашивание денег, шантаж, истерики на тему покупки чего-либо, снижению до минимума родительских непродуктивных псевдовоспитательных действий и фраз, таких как «Сколько можно повторять!», «Есть ли у вас совесть!», «Это же ваши обязанности!» и т.п.

Договор дал возможность детям почувствовать себя более свободными, они получили возможность испытывать больше радости от того, что стали в состоянии приобрести в краткосрочной перспективе как желаемые сладости, так и предметы, имеющие непосредственное отношение к занимаемой ими позиции в кругу друзей или одноклассников, к самоидентификации – спинеры, коллекционные предметы, молодежную атрибутику, косметику, временные татуировки и т.п. Это стимулирует их к более ответственному поведению в школе и большему количеству выполняемых домашних дел, что позволяет родителям решать педагогические проблемы более высокого уровня, нежели вопросы

самообслуживания, не выполненного домашнего задания или мелкого воровства. При этом, помощь по дому не становится работой, рабским трудом, а лишь средством достижения собственных финансовых целей, сопровождающимся одобрением родителей с ощущением собственной нужности и важности своего места (роли) в семье.

Ещё один важный воспитательный момент технологии – это оценивание не личности ребенка, а его поступка. Таким образом, мы не затрагиваем личность, не даем негативных оценок или не высказываем оскорбительных фраз – мы выражаем отношение только к поступку, сохраняя уважение и принятие личности. Конечно, выставление «–» – это своего рода наказание, которое сопровождается объяснением и разбором поступка, однако, оно не наносит ущерба самооценке ребенка и отношениям, как, например, крик, нотации в форме монолога, оскорбительные замечания в его адрес, физические наказания и т.п.

Начинаясь как договор-компромисс, технология «Таблица дел» постепенно перерастает (у каждого ребенка в свое время) в договор-партнерство, который характеризуется более ответственной позицией сторон и большей волевой компонентой ребенка. При внедрении технологии мы явно увидели эту динамику в ***переносе функции оценивания с родителя на самого ребенка.***

Наблюдая за детьми, подростками в семье, мы видим, как за два года каждый постепенно привыкает быть субъектом отношений и нести ответственность, учится достигать поставленных целей социально приемлемыми способами, уважительно относясь к окружающим и не допуская неуважительного отношения к себе, учится самостоятельно анализировать свои поступки, рассматривать их с точки зрения пользы или вреда для себя или окружающих, корректировать свое поведение.

Внедрение

Договорная технология, созданная и апробированная в условиях исследуемой семьи, была применена в других семьях. Причем, эти семьи отличаются от первой по целому ряду параметров: есть однодетные семьи, кровные, семьи с детьми, находящимися под родственной опекой, неполные семьи. Внедрение технологии происходило в три этапа: 1) обсуждение с другими родителями базовых принципов, принципиальных положений системы (в первую очередь вопросов, связанных с родительской позицией, и во вторую – технологии составления

договора, вариативность критериев оценивания, механику включения «Таблицы дел» в жизнедеятельность семьи); 2) пробы использования технологии и 3) рефлексия родителей по поводу использования технологии и ее корректировка. Показателем успешного использования нашей технологии может служить тот факт, что в других семьях эта система начинает решать иные педагогические задачи, адекватные ситуации в каждой конкретной семье, а не только либо вовсе не те, для решения которых создавалась в исходной семье.

Для примера приводим краткие фрагменты описания семей С., В., Л. и Ю.

Семья С. В семье существовала много лет проблема спора между детьми, мальчиками 8, 10 и 16 лет, которые не могли договориться об очередности выгуливания собаки. Другой проблемой была невозможность решения многих бытовых ситуаций без повышения голоса со стороны родителей. Это не устраивало ни родителей, ни детей, которые постоянно просили не повышать на них голос. Карманные деньги в этой семье существовали и ранее, но выдавались произвольно, по просьбам детей или по ситуации – выходные, праздники и т.п. Внедрение системы помогло решить обе проблемы и одновременно упорядочить систему выдачи денег на личные нужды. С собакой теперь гулять хотели все дети, так как это обеспечивало стабильный доход, и делали это самостоятельно, без напоминаний и уговоров. К тому же, мать в семье С. отметила через два месяца, что крик и раздражение в семье существенно уменьшились, обстановка стала гораздо более спокойной: во-первых, родители, вместо того, чтобы повышать голос или читать нотации детям по одному и тому же поводу, получили возможность выразить свое отношение просто поставив «–», а дети, желая одновременно и заработать деньги, и не потерять заработанные, стали более ответственными, уровень их саморегуляции значительно повысился по сравнению с исходным, стало меньше поводов на них ругаться. Общий климат в семье стал более доброжелательным, родители начали применять вместо монологов на воспитательные темы разговоры и даже конструктивные споры с детьми для достижения договоренностей по тем или иным вопросам, аргументировать предлагаемые ими критерии оценивания и выслушивать мнение детей относительно тех или иных ситуаций.

Семья В. Семья проживает в сельской местности, где воспитываются дочь 17 лет и сыновья 14 и 15 лет, в качестве ключевого позитивного

результата, наряду с отмечаемыми выше повышением уровня самоорганизации и ответственности детей и улучшения общего психологического климата, родители отметили изменение отношения к младшему сыну. 14-летний К. всегда учился хуже своих старших брата и сестры, в силу особенностей развития, его академическая успеваемость не поднималась выше оценки «удовлетворительно». Это вызывало множество проблем: родители постоянно отмечали его неуспехи в учебе, брат и сестра дразнили, у ребенка сформировалась низкая самооценка и конфликтное поведение в подростковом возрасте. После применения семьей технологии «Таблица дел», родители мальчика, его брат и сестра, да и он сам с удивлением отметили, что по итогам недели он оказался лучшим. Даже несмотря на несколько «–» за неудовлетворительные оценки или замечания по поведению в школе, он обогнал старших детей по итогам недели за счет огромного количества выполняемой по дому работы. Будучи с детства физически сильным и обладая природной склонностью к физическому труду и уходу за животными, он в 14 лет не только топил дома печь, колол дрова, носил воду, но и кормил всю скотину, помогал матери и отцу в огороде и т.п. Когда в конце периода он оказался «лучшим», заработав больше других детей, то и родители осознали, что К. не неуспешен вообще, а неуспешен только в учебе, взглянули на сына другими глазами. Старшие дети также стали относиться более уважительно, а, главное, самооценка К. повысилась, он поверил в то, что он не хуже других детей и может добиваться успеха и внушительных результатов в других сферах жизни. Снизилось количество конфликтов в школе и постепенно стала повышаться успеваемость. Ребёнок стал более спокоен и уверен в себе.

Семья Л. В семье, где воспитывается четверо детей – 8, 10, 11 и 13 лет, – родители отметили снижение внутрисемейных конфликтов между детьми после введения системы «Таблица дел» по двум причинам: уменьшилось количество споров по поводу выполнения домашних дел или уборки игрушек и личных вещей, а также дети начали кооперироваться и совместно копить значительные суммы на покупку компьютерных игр, вследствие чего стали меньше жаловаться родителям друг на друга, чтобы обидчику родители не поставили «–» и количество денег в общей копилке не уменьшилось. Эта система за короткий срок (2–3 месяца) сумела выработать у детей привычку не развивать конфликты, сотрудничать, а не соперничать, также стали формироваться навыки их самостоятельного решения.

Семья Ю. В семье, где бабушка одна воспитывала внука, существовала проблема воровства. Мальчик 11 лет регулярно совершал кражи небольших сумм или предметов дома или у одноклассников, при этом бабушка, не будучи стесненной в средствах, искренне недоумевала по поводу причин такого поведения, говоря, что дома всегда есть сладости и фрукты в неограниченных количествах, а каждые выходные они с внуком посещают торговые и развлекательные центры, где она покупает ему игры и игрушки, тратя значительные суммы. Бабушка использовала разговоры и даже физические наказания, однако, воспитательные усилия были бесполезны. После разговора с ребенком выяснилось, что ему не покупают жевательные резинки, жевательный мармелад и чипсы, а также бабушка, покупая настольную игру за несколько тысяч рублей, при этом наотрез отказывается приобрести спинер за 150 рублей, который есть уже у всех детей в его классе. Проблема воровства решилась сама собой, когда бабушка позволила внуку заработать собственные деньги и потратить их по своему усмотрению, удовлетворив, таким образом, его потребности в самоутверждении в коллективе и предоставив социально приемлемый путь достижения желаемого.

Главное условие

Изучение Н.Н. Михайловой и С.М. Юсфиным детской договороспособности в условиях образовательного учреждения позволило им сформулировать две основные доминанты, свидетельствующие о наличии способности договариваться:

– ценность договора, то есть договор как то, с чем не хочу расстаться при согласовании отношений;

– умелость договариваться, то есть те средства, методы, технологии, которые использую при ведении переговоров и реализации заключенного договора[1].

Наше изучение возможности использования договора как метода **семейного** воспитания показало, что вышеназванные основные пара-

[1] Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Использование договора в педагогической поддержке детей и молодежи в становлении их способности к самоорганизации // Теория и практика самоорганизации: науч.-метод. пособие / под ред. М.Р. Мирошкиной. М.: Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, Издательский дом «НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА», 2017. С. 112–140.

метры способности договариваться также необходимы ребенку и при заключении детско-родительского договора в семье. Принимая и считая ценными выводы авторов, связанные с изучением договороспособности ребенка, мы в свое исследование включали и проблему договороспособности взрослого в семье – родителя. На наш взгляд, это тем более важно, когда речь идет о заключении неравноправного договора, коим является по сути договор между взрослым и ребенком. При этом для доминирующей стороны – взрослого, осознание ценности договора и наличие в арсенале соответствующего инструментария, является более важными условиями, поскольку именно от него, взрослого, будет зависеть качество реализации договора, его корректирующий и воспитательный эффект. Если же в арсенале педагога или родителя небольшой выбор средств, преимущественно основанных на физической или психологической доминанте, то договор будет ущербным, фиктивным, лишенным и корректирующей, и воспитательной функции. Если ребенок может обучаться (мы и ожидаем, что он будет обучаться) в процессе действия договора, то взрослый должен вступать в договорные отношения более подготовленным, ***уже договороспособным***.

Выше среди результатов применения «Таблицы дел» отмечались изменения в поведении родителей – отказ от неэффективных методов, от крика, нотаций, раздражения и т.п. Нет ли тут противоречия, были ли родители «договороспособными» к началу использования технологии? На наш взгляд, противоречия нет. В поведении родителей мы различаем ***позицию*** (установки, ценности, способность к саморазвитию, к самоизменению) и привычный ***стиль*** поведения. Договороспособность – характеристика позиции. Поведенческие реакции – характеристика стиля. Первое ведет за собой второе. Если взрослый потенциально готов к изменению, «спящая» способность к выстраиванию иных отношении с ребенком под влиянием стимула – договора с ребенком – актуализируется. Между родителем и ребенком происходит своеобразная взаимостимуляция договороспособности. Таким образом, и известные теоретические положения, и наша практика выстраивания договорных отношений в семье дает основания утверждать, что *главным и непременным условием успешного применения договора как метода воспитания является развития родительская позиция.*

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ИНТЕРЕСАХ ВЫПУСКНИКА ДЕТСКОГО ДОМА[1]

УДК 376.3

И.А. Бобылева

Аннотация. В статье охарактеризована модель организации взаимодействия субъектов постинтернатного сопровождения выпускников организаций для детей-сирот. Раскрыты роль, функции и зоны ответственности субъектов. Показано как обеспечивается преемственность на разных этапах сопровождения выпускников. Охарактеризованы особенности организации взаимодействия субъектов при подготовке воспитанников к выпуску из организаций для детей-сирот и после выхода из организации для детей-сирот.

Ключевые слова: субъекты постинтернатного сопровождения, выпускники организаций для детей-сирот, технология индивидуального сопровождения.

ORGANIZATION OF INTERACTION IN THE INTERESTS OF A CHILDREN'S HOUSE GRADUATE

I.A. Bobyleva

Abstract. The article describes a model for organizing the interaction of subjects of post-internatal support for graduates of organizations for orphans. The role, functions and areas of responsibility of the subjects are disclosed. It is shown how continuity is ensured at different stages of graduate support. The characteristics of the organization of interaction of subjects in the preparation of pupils for release from organizations for orphans and after leaving the organization for orphans are characterized.

Keywords: subjects of post-internatal escort, graduates of organizations for orphans, technology of individual accompaniment.

Вопросы организации взаимодействия социальных партнеров встают перед регионами, выстраивающими систему постинтернатного сопровождения выпускников организаций для детей-сирот. Важно не просто согласованно определить роль, функции, зону ответственности каждого субъекта, но и закрепить в нормативных правовых документах регионального уровня ключевые для организации поддержки выпускников позиции.

[1] Статья подготовлена в рамках государственного задания № 073-00092-19-00 на 2019 г. ФГБНУ «ИИДСВ РАО» по проекту «Научные основы семейного и социального воспитания детей и молодежи и педагогическое обеспечение развития воспитания и социализации детей в системе образования».

В данной статье охарактеризуем порядок взаимодействия субъектов постинтернатного сопровождения, принятый во Владимирской области, особенно выделив механизмы обмена информацией и принятия согласованных решений. Порядок разработан в рамках социально значимого партнерского проекта «Шаг вперед: развитие системы постинтернатного сопровождения выпускников детских домов Владимирской области» благотворительного фонда социальной помощи детям «Расправь крылья!» и департамента образования. Проект стал победителем конкурса на предоставление грантов Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества.

Целью взаимодействия субъектов постинтернатного сопровождения является создание условий, способствующих социальной адаптации выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Для достижения цели перед субъектами стоят задачи:

– реализовать комплекс мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, препятствующих социальной адаптации выпускников;

– создать условия для роста самостоятельности выпускников;

– предупредить правонарушения, совершаемые как выпускниками, так и в отношении них;

– создать условия для успешной подготовки воспитанников к выпуску из организаций для детей-сирот, включая профессиональный выбор;

– содействовать в предоставлении выпускникам разных видов помощи;

– активизировать внутренние и привлекать внешние ресурсы для осуществления жизненных планов выпускников.

Охарактеризуем роль субъектов постинтернатного сопровождения Владимирской области:

1) департамент образования администрации Владимирской области осуществляет управление взаимодействием субъектов постинтернатного сопровождения выпускников;

2) государственное казенное учреждение Владимирской области «Центр постинтернатного сопровождения» обеспечивает системность и согласованность действий субъектов постинтернатного сопровождения на территории Владимирской области;

3) организации для детей-сирот обеспечивают подготовку своих воспитанников к самостоятельной жизни и содействие их социальной адаптации после выпуска из организации;

4) профессиональные образовательные организации осуществляют образовательную деятельность по образовательным программам различных видов, уровней и направлений, постинтернатное сопровождение;

5) отделы опеки и попечительства управления образования администрации муниципального образования, органы местного самоуправления в области опеки и попечительства в рамках своей компетенции осуществляют в отношении несовершеннолетних выпускников, полномочия законного представителя в соответствии с законодательством Российской Федерации.

Совместная деятельность субъектов постинтернатного сопровождения включает: обмен информацией о выпускниках и воспитанниках организаций для детей-сирот; согласование планов и действий; проведение совместных мероприятий, направленных на содействие социальной адаптации выпускников.

Для организации постинтернатного сопровождения субъекты применяют в своей деятельности:

– централизованную информационную систему для сбора, учета и анализа данных о социальной адаптации выпускников «Выпускник Плюс» (ИС «ВыпускникПлюс»);

– единую документацию – набор документов, обеспечивающих фиксацию данных, обмен информацией и преемственность сопровождения, последовательность и порядок заполнения которых являются обязательными;

– единые алгоритмы деятельности;

– единые подходы к организации постинтернатного сопровождения выпускников.

Базовой для региона определена технология индивидуального сопровождения (ТИС), предполагающая совместную деятельность специалиста и выпускника, в которой: действия специалиста направлены на создание условий для роста самостоятельности и, следовательно, адаптированности выпускника, а действия выпускника направлены на позитивные изменения в его жизненной ситуации.

Технология индивидуального сопровождения (ТИС) реализуется в организациях для детей-сирот и профессиональных образовательных организациях.

В основе технологии лежат следующие принципы:

– признание за выпускником приоритета в принятии решений, касающихся его жизни;

– учет особенностей выпускника и всей его жизненной ситуации;

– создание условий для раскрытия возможностей выпускника;

– активное обучение выпускника в повседневной жизни при регулярном взаимодействии;

– достижение долгосрочного эффекта.

Постинтернатное сопровождение начинается за год до выпуска из организации для детей-сирот, а завершается по достижению выпускником 23 лет и осуществляется по месту его фактического проживания.

В постинтернатном сопровождении выделяют два этапа:

1) подготовка воспитанников к выпуску из организаций для детей-сирот;

2) начало самостоятельной жизни выпускников, после их выхода из организации для детей-сирот.

Преемственность в работе специалистов на разных этапах сопровождения обеспечивается усилиями центра постинтернатного сопровождения.

Покажем алгоритм организации постинтернатного сопровождения и зону ответственности каждого субъекта в одноименной системе. За год до выпуска для каждого воспитанника предвыпускного года разрабатывается план его подготовки к выпуску из детского дома. С этой целью специалисты организации для детей-сирот заполняют на каждого воспитанника предвыпускного года электронные документы:

– социальную карту, в которой фиксируются социальные данные выпускника на момент принятия его на сопровождение;

– карту социальных навыков, в которой заложена оценка сформированности социальных навыков;

– карту оценки жизненной ситуации (карта ОЖС), которая позволяет охарактеризовать жизненную ситуацию воспитанника с точки зрения имеющихся трудностей и рисков, определить направления работы, а также отслеживать динамику изменения ситуации.

Электронные документы передаются в центр постинтернатного сопровождения, специалисты которого проверяют полноту и правильность их заполнения, а после заносят актуальную информацию в ИС «ВыпускникПлюс».

В начале учебного года центр проводит оценку социально-психологической готовности воспитанников к выпуску из организаций для детей-сирот на основе разработанного фондом пакета диагностических методик.

Социально-психологические особенности воспитанников, рассматриваются как важные внутренние ресурсы для преодоления социального кризиса при переходе к самостоятельной жизни и группируются в три основных фактора:

– личностная самостоятельность – высокая степень индивидуальной автономии, готовность активно действовать и самостоятельно решать собственные жизненные проблемы;

– способность к самообслуживанию – овладение воспитанниками такими деятельностями, как самостоятельная покупка продуктов и товаров, осуществление ухода за одеждой и домом, приготовление пищи, передвижение на общественном транспорте;

– осведомленность и способностью к поиску информации – навыки в поиске и обработке информации, являющейся полезной для решения практических проблем.

Заполненные электронные документы, результаты оценки, а также представления воспитанника о своем будущем, его планы, запрос о необходимой поддержке (отражает «Мой план») позволяют разработать индивидуальный план подготовки к выпуску из детского дома. В нем отражаются задачи подготовки, запланированные и осуществленные действия, произошедшие в результате этих действий изменения. Разрабатывается и принимается индивидуальный план подготовки к выпуску на консилиуме специалистов центра и детского дома, который может проходить в разных форматах, как очно, так и дистанционно (скайп консилиум). При этом задача детского дома обеспечить учет мнения воспитанников при планировании работы, включая профессиональный выбор, в том числе выбор профессиональной образовательной организации для дальнейшего обучения.

Следующий консилиум проходит через три месяца, в течение которых осуществляются запланированные действия, направленные на решение поставленных задач. На консилиуме обновляются индивидуальные планы подготовки к выпуску из детского дома, на основе анализа проделанной работы планируются новые необходимые действия и мероприятия.

Для методической поддержки специалистов детских домов центр проводит индивидуальные и групповые консультации по вопросам психолого-педагогического и социально-правового сопровождения детей-сирот, готовит региональное мероприятие, игру-конкурс «СтартБатл», направленное на создание условий для оценки будущими выпускниками своей готовности к самостоятельной жизни.

К проведению итогового консилиума в конце учебного года специалистами организации для детей-сирот обновляются электронные документы, а специалистами центра еще раз проводится итоговая оценка социально-психологической готовности воспитанников к выпуску из детского дома. Анализ проведенной работы и ее результатов, произошедший изменений в жизненной ситуации выпускника – основная задача итогового консилиума. По итогам консилиума центр готовит аналитическую информацию о готовности каждого воспитанника, выпускника текущего года выпуска к самостоятельной жизни вне детского дома и к продолжению образования в профессиональных образовательных организациях. Эта информация предоставляется на комиссию по выдаче рекомендаций выпускникам на получение профессионального образования, проводимой департаментом образования Владимирской области, и становится ключевым основанием для принятия ее решений. Для субъектов постинтернатного сопровождения центр готовит аналитический отчет о результатах реализации планов подготовки к выпуску выпускников текущего года.

Специалисты профессиональных образовательных организаций заранее получают информацию о поступающих к ним выпускниках. Электронные документы, содержащие основные сведения о жизненной ситуации выпускника, передаются центром в колледжи до начала его обучения. В колледже за каждым выпускником, поступившим на обучение, закрепляется специалист, осуществляющий индивидуальное постинтернатное сопровождение (куратор).

В соответствии с решением комиссии по выдаче рекомендаций выпускникам на получение профессионального образования студентам первого курса из числа сирот с высоким риском социальной дезадаптации подбираются постинтернатные воспитатели (не позднее 30 сентября). Центр осуществляет их подготовку.

Центр передает также в орган опеки и попечительства пакет электронных документов на выпускников, текущего года выпуска, поступив-

ших на обучение в профессиональные образовательные организации, находящиеся на территории данного муниципального образования. В свою очередь органы опеки и попечительства предоставляют субъектам постинтернатного сопровождения по их запросу дополнительную информацию по вопросам имущественных и личных неимущественных прав выпускников.

Для постановки задач индивидуального сопровождения выпускников, обучающихся на первом курсе, а в дальнейшем для анализа результативности осуществленных действий, взаимодействия специалистов с выпускниками, ежеквартально проводятся консилиумы специалистов центра и колледжей. К участию в них приглашаются специалисты организаций для детей-сирот, при необходимости – специалисты органов опеки и попечительства, других органов и организаций.

Задачи сопровождения затрагивают все сферы жизни и, как правило, ставятся в нескольких из них в зависимости от имеющихся жизненных обстоятельств:

– правовой статус – сфера связана с необходимыми документами, удостоверяющими личность, устанавливающими статус, закрепляющими права, в том числе, право на дополнительные гарантии, право собственности и др.;

– образование – сфера определяет область учебы и получения профессии;

– жилье – сфера объединяет обеспечение жильем и условия проживания на данный момент времени и в ближайшем будущем;

– трудоустройство – сфера включает устройство на работу, обстоятельства и содержание занятости;

– источники доходов – сфера соединяет получение средств существования и распоряжение ими;

– поведение – сфера объединяет характеристики взаимодействия с окружающими;

– дети – сфера связана с воспитанием выпускниками своих собственных детей;

– служба в рядах вооруженных сил Российской Федерации – сфера рассматривает подготовку и прохождение службы;

– другое – сфера для иных жизненных обстоятельств.

Для решения поставленных задач индивидуального сопровождения специалисты колледжа, прежде всего кураторы и патронатные

воспитатели взаимодействуют с выпускниками. Осуществленные ими действия отражаются в журнале взаимодействия. Это электронный документ, фиксирующий информацию о содержании и результатах сопровождения в связи с жизненными обстоятельствами выпускников и поставленными задачами.

Ежеквартально специалисты колледжа проводят оценку жизненной ситуации поступивших выпускников, обучающихся на первом курсе, актуализируют информацию карт ОЖС, ставят задачи в журнал взаимодействия, отражают в нем проделанную работу и передают данные электронные документы в центр. Актуальная информация электронных документов вносится специалистами центра в ИС «ВыпускникПлюс».

Включение организации для детей-сирот в постинтернатное сопровождение своих выпускников в течение первого года после выпуска является обязательным. Для студентов второго и более курсов консилиумы проводятся каждое полугодие.

Колледж информирует центр о приеме, угрозе отчисления и самом отчислении выпускника, переводе его в другую профессиональную образовательную организацию, это позволяет скоординировать необходимые действия. Информация о выпускниках, заканчивающих обучение в их профессиональной образовательной организации и направляющихся в территорию первичного выявления для дальнейшего проживания и трудоустройства передает в орган опеки и попечительства за месяц до окончания обучения.

Центр проводит мониторинг социальной адаптации выпускников и представляет аналитический отчет по результатам мониторинга субъектам постинтернатного сопровождения. Субъекты постинтернатного сопровождения по запросу могут получать от центра и другую необходимую им аналитическую информацию. Так органам опеки и попечительства предоставляется аналитическая информация по результатам мониторинга социальной адаптации выпускников муниципального образования, являющегося территорией их первичного выявления. Организации для детей-сирот – информация по результатам мониторинга социальной адаптации ее выпускников.

Таким образом, организация взаимодействия субъектов постинтернатного сопровождения – важный вопрос, решение которого позволяет обеспечить получение выпускниками необходимой им поддержки в ре-

шении актуальных задач социальной адаптации. Первоочередными механизмами организации взаимодействия выступают обмен информацией и принятие согласованных решений, а системообразующим элементом – центр постинтернатного сопровождения. Он обеспечивает единство цели и подхода к сопровождению выпускников, ведение единой документации всеми, кто осуществляет сопровождение выпускников. Центр занимается сбором, хранением, обменом и анализом информации о выпускниках и об их жизненной ситуации, используя для этих целей информационную систему «ВыпускникПлюс».

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПЛАНИРУЕМЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

УДК 37.0+ 371

Н.В. Мурина, С.П. Митюкова

Аннотация. Статья посвящена вопросу обеспечения единства и преемственности семейного и школьного воспитания, повышению педагогической компетентности родителей (законных представителей), воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Рассмотрен вопрос образовательных результатов для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Представлено содержание Программы воспитания школы-интерната в направлении «поддержка семейного воспитания» – формы, методы, ресурсы и результаты работы. Материал может быть интересен педагогам и специалистам образовательных учреждений, работающим с детьми с ОВЗ.

Ключевые слова: взаимодействие семьи и школы, дети с ограниченными возможностями здоровья, воспитание.

ORGANIZATION OF INTERACTION OF SCHOOL AND FAMILY AS A CONDITION OF PROVIDING PLANNED EDUCATIONAL RESULTS

N.V. Murina, S.P. Mityukova

Annotation. The article is devoted to the issue of ensuring the unity and continuity of family and school education, improving the pedagogical competence of parents (legal representatives), raising children with disabilities. The issue of educational results for a child with disabilities is considered. The content of the program of education of boarding school in the direction of “support of family education” –

forms, methods, resources and results. The material may be of interest to teachers and specialists of educational institutions working with children with disabilities.

Keywords: interaction of family and school, children with disabilities, education.

В Государственном общеобразовательном бюджетном учреждении Ярославской области «Ярославская школа-интернат № 6» до 2016 года обучались и воспитывались дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей с ограниченными возможностями здоровья (задержка психического развития и умственная отсталость легкой степени) и нарушением поведения. Основными направлениями работы педагогического коллектива в то время были: социализация и постинтернатная адаптация, профилактика преступлений, правонарушений и самовольных уходов, а так же семейное устройство воспитанников. С 2016 года, когда на обучение поступили дети из семей, имеющие умственную отсталость легкой, умеренной и тяжелой степени, а так же дети с тяжелыми множественными нарушениями развития, появилось еще одно направление работы – помощь семье в социализации детей с ОВЗ.

Семья – первый воспитательный институт, связь с которым человек ощущает на протяжении всей своей жизни. Именно в семье закладываются основы нравственности, формируются нормы поведения, раскрывается внутренний мир и индивидуальные качества личности. В семье осуществляется первичная социализация ребенка. Ребенок не может рассматриваться вне семьи.

Семья для ребенка-инвалида имеет особое значение, так как это условие для выживания. Состояние самих родителей и особенности внутрисемейных отношений являются важнейшим фактором социализации ребенка с ОВЗ и влияют на выраженность отклонения в его развитии.

Прежде чем начать работать с семьей, нужно ее изучить, понять ее проблемы и ресурсы. В начале учебного года мы проводим анкетирование среди родителей обучающихся: тех, кто только пришел в школу, и тех, кто продолжает учиться. За год может поменяться не только место жительства и занятость, но и состав семьи.

Социальный паспорт школы-интерната на 2018 г.: 62% детей воспитываются в неполных семьях, 3 ребенка – в приемных, у 50% семей низкий уровень дохода. 60% родителей не работают или работают временно. 7% родителей имеют основное общее образование, 30% – среднее (11кл), 38% – среднее или начальное профессиональное, 25% – высшее.

Гендерная характеристика семей подтверждает тот факт, что женщины являются основными членами семьи, несущими всю тяжесть заботы о ребенке. В семьях, имеющих детей с инвалидностью, очень высок процент разводов. Практический опыт работы с этими семьями показывает, что многие семьи, считающиеся полными, фактически представляют собой семьи матерей-одиночек, так как отец не живет с семьей, хотя официально брак не расторгнут. Только небольшой процент разведенных отцов активно помогают в воспитании и реабилитации ребенка.

Родители детей с ОВЗ имеют разные проблемные зоны, разные ресурсы. Можно выделить несколько типов поведения:

– активное участие родителей в реабилитации ребенка сочетается с «позитивным контактом» во взаимодействии с ним;

– эмоциональная отстраненность родителей, большая дистанция в общении и низкая чувствительность к сигналам ребенка;

– негативный контакт во взаимодействии с ребенком сочетается с активным участием родителей в реабилитации ребенка;

– негативный контакт во взаимодействии с ребенком сочетается с отказом от участия в реабилитации ребенка (передачей функций воспитания ребенка третьим лицам; формальным отношением к посещению школы-интерната; игнорированием рекомендаций специалистов и т.д.), отстраняющиеся от участия в реабилитации, а то и от воспитания ребенка и общения с ним.

Родители должны быть обязательно включены в образовательную деятельность, чтобы повысить эффективность всего процесса обучения, воспитания, коррекции, укрепить веру в собственные силы, развить способность решать свои проблемы.

Для выявления проблемных зон и ресурсов наших родителей педагоги-психологи регулярно проводят исследования. Также организован консультационный пункт, основными целями которого является обеспечение единства и преемственности семейного и школьного воспитания, повышение педагогической компетентности родителей (законных представителей), воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Родителей консультируют педагоги-психологи, дефектологи, логопеды, социальные педагоги, представители администрации учреждения.

Что же является образовательным результатом для ребенка с ограниченными возможностями здоровья? На этот вопрос сложно ответить. Так как в нашей школе обучаются дети с различной степенью выражен-

ности умственной отсталости, мы говорим о планируемых результатах освоения адаптированной основной общеобразовательной программы обучающимися с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и отдельно – обучающимися с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В случае легкой умственной отсталости существуют личностные и предметные результаты.

Личностные результаты – овладение комплексом социальных (жизненных) компетенций, необходимых для достижения основной цели современного образования – введения обучающихся в культуру, овладение ими социокультурным опытом.

Предметные результаты – освоенные обучающимися знания и умения, специфичные для каждой предметной области, готовность их применения.

В случае умеренной и тяжелой умственной отсталости мы говорим только о личностных результатах, которые формируются через реализацию определенных компонентов (персональная идентичность, навыки адаптации, доступные социальные роли, доброжелательность и эмоции, навыки сотрудничества со взрослыми и сверстниками, установка на безопасный, здоровый образ жизни и т.п.).

Программа воспитания нашего учреждения основана на идеях и принципах Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Ее цель: организация педагогической деятельности по воспитанию детей с ментальными нарушениями на основе всестороннего развития и компенсации нарушений во взаимодействии с семьей.

Самым первым и важным направлением деятельности программы является «Поддержка семейного воспитания» – организация сотрудничества и взаимодействия с семьей для обеспечения комплексного развития ребенка, его обучения, воспитания и коррекции.

Для этого мы определили содержание деятельности по трем составляющим:

- Работа с педагогическим коллективом школы-интерната по организации взаимодействия с семьей (анализ социального состава родителей, их настроя и ожиданий от пребывания ребенка в школе-интернате). Ознакомление педагогов с новыми формами работы с родителями (проведение тренингов, практикумов, мастер-классов по работе с родителями).
- Повышение педагогической компетентности родителей (практикум, круглый стол, консультация, общее родительское собрание, группо-

вое родительское собрание, день открытых дверей, общешкольные мероприятия, мастер-класс, родительский тренинг, педагогическая беседа, социальные сети).

• Вовлечение родителей в деятельность школы-интерната, совместная работа по обмену опытом (праздники, утренники, мероприятия, выставки работ родителей и детей, совместные походы и экскурсии, ремонт и оформление класса, группы).

Используемые ресурсы: сеть интернет, медиатека, опыт других учреждений, технологии проектирования, восстановительные технологии, в том числе медиация, специалисты различных институтов, центров, работающие в сфере работы с семьей, общественные организации, учреждения культуры.

Результатом работы программы по данному направлению мы видим:

– повышение компетентности педагогов во взаимодействии с семьей;

– установление партнерских отношений с семьями обучающихся;

– повышение педагогической компетентности родителей;

– создание атмосферы взаимопонимания, общности интересов, эмоциональной взаимоподдержки;

– объединение усилий педагогов и родителей для развития и воспитания детей.

«Ярославская школа-интернат № 6» работает в тесном сотрудничестве с научно-методическим сообществом Ярославля. Мы являемся базовой площадкой регионального Института развития образования по теме «Организация взаимодействия школы и семьи как условие обеспечения планируемых образовательных результатов». Цель – освоение и внедрение новых технологий взаимодействия с родителями в условиях школы-интерната для обеспечения планируемых образовательных результатов обучающихся.

Кроме того, учреждение является соисполнителем региональной инновационной площадки по теме «Создание муниципальной модели внедрения восстановительных технологий в воспитательную деятельность образовательных организаций» на период 2018–2020 г.г. Работа над темой происходит в сотрудничестве с рядом образовательных учреждений Ярославля под руководством Муниципального учреждения «Городской центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» г. Ярославля.

О результатах работы говорить еще рано, но сделано достаточно много:

1. Запланированы и проводятся тематические общешкольные собрания

• Школа + семья: шаг навстречу. (Развитие социального партнёрства. Содействие формированию у родителей ответственности за воспитание детей.) –октябрь 2018 г.

• Союз семьи и школы в делах и достижениях. (Интеграция усилий школы и семьи в создании условий для развития ребенка) – декабрь 2018 г.

• Лето детей – забота взрослых. Безопасные каникулы. (Определение приёмов совместной деятельности. Формирование у родителей ответственности за воспитание детей.) – март 2019 г.

• Социально-психологическое сопровождение образовательного процесса. (Определение приёмов совместной деятельности. Формирование у родителей ответственности за воспитание детей.) – май 2019 г.

2. Создан совет учреждения, в состав которого входят представители родительской общественности.

3. Организована работа консультационного пункта.

4. Регулярно проходит анкетирование родителей на предмет изучения удовлетворенности качеством оказываемых услуг, проблемных зон, ресурсов.

5. Помимо официального сайта учреждения, создана страница в социальной сети ВКонтакте для удобства общения и обмена информацией.

6. Специалисты разработали методические пособия для родителей (буклеты), в которых даны рекомендации по развитию ребенка.

7. Для классных руководителей разработаны методические рекомендации по проведению родительского собрания, а также результаты изучения проблем, с которыми родители сталкиваются при взаимодействии со своими детьми, и о готовности участия в мероприятиях по обмену опытом и преодолению трудностей.

Библиографический список:

1. Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р. [Электронный ресурс] // URL: https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html (дата обращения: 07.02.2019 г.).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 [Электронный ресурс] // URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/#ixzz5epHJRk8u (дата обращения: 07.02.2019 г.).

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

УДК 378.018.43

А.А. Воронцова

Аннотация. В статье рассматривается опыт сопровождения детей-инвалидов в школе дистанционного обучения. Представляется опыт социализации учеников во время внеурочной деятельности. Демонстрируется результативный опыт проведения виртуального летнего лагеря для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дети-инвалиды, социализация, внеурочная деятельность, сопровождение, виртуальный летний лагерь.

DISTANCE LEARNING AS A WAY OF SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

A.A. Vorontsova

Anstract. The article deals with the experience of support of disabled children in the school of distance learning. The experience of socialization of students during extracurricular activities is presented. The effective experience of the virtual summer camp for children with disabilities is demonstrated.

Keywords: distance learning, children with disabilities, socialization, extracurricular activities, support and virtual summer camp.

В настоящее время образование детей-инвалидов является одним из приоритетных направлений в государственной политике Российской Федерации в сфере образования. Согласно Федеральному закону РФ «Об образовании в Российской Федерации» необходимо создать условия для получения без дискриминации качественного образования лицам с ограниченными возможностями здоровья и лицам с инвалидностью, а также социальному развитию этих лиц [3]. Таким образом, основная цель предоставить – качественное и доступное образование детям-инвалидам.

В школе дистанционного обучения уроки проводятся при помощи программы Skype, основная форма взаимодействия ученика и учителя – индивидуальная. Это связано с неодинаковым уровнем усвоенного предметного материала учеником, его возможностями при обучении, скорости восприятии информации, частым отсутствием по болезни или плановой реабилитацией в лечебных, оздоровительным учреждениях. Именно

эти причины не позволяют обучать детей в групповой форме. Заметим, что при таком взаимодействии тормозятся процессы социализации, коммуникации, но с введением внеурочной деятельности появилась возможность группового взаимодействия, на совместных очных мероприятиях: праздниках, встречах, мастер-классах, круглых столах. В нашей школе дистанционно обучаются дети со всей Ярославской области и подобные встречи побуждают учеников приезжать на очные мероприятия. В перечень внеурочной деятельности входят и коррекционные занятия. Как правило, они носят групповой, индивидуальный, дистанционный и очный характер. Такое взаимодействие с учениками носит воспитательный, коррекционный, развивающий характер. Они призваны повышать познавательную и социальную активность, способствовать развитию личностных качеств [1].

В процессе внеурочной деятельности мы наблюдали детей-инвалидов с разными ограниченными возможностями здоровья. Элементы коррекционной работы проводятся во время обучения предмету. Больший результат достигается включением ребенка во внеурочную деятельность, когда проводятся групповые мероприятия, которые позволяют обучающемуся общаться и быть в социуме [4]. Тем самым происходит накапливание словарного запаса, повышение уровня самооценки. При таких занятиях результативными средством будет проектная, исследовательская деятельность, когда обучающийся может презентовать свой труд.

Участвуя в мероприятиях, каждый ребенок находит свое место и проявляет себя. Ярким примером может послужить выступление слабослышащего ученика с песней, основанной на жестовом языке. Тем самым он смог поднять уровень своей самооценки и побывать в ситуации успеха. Конечно, до этого была проделана серьезная работа с привлечением специалиста, владеющим этим навыком. Во время внеурочной деятельности появляется возможность использовать музыкальные инструменты, которые подключены к компьютеру, потому как в учебное время не всегда находится время на овладение музыкальными инструментами.

В информационной среде разработаны тематические кружки, отвечающие запросам учеников и их родителей. Вместе с тем, в каникулярный период в школе организуется отдых детей при помощи дистанционных технологий. На протяжении пяти лет разворачивается тематическая летняя смена, где каждый обучающийся имеет возможность проявить себя. Обучение в данной школе проводится при помощи дистанционных

технологий, происходит взаимодействие всех участников педагогического процесса «ребенок – родитель – учитель» между собой на расстоянии.

В процессе многолетней работы мы убедились, что во время внеурочной деятельности у обучающегося развиваются все сферы индивидуальности [2]. С помощью дистанционных технологий осуществляется коррекционная работа с учеником. Такая форма работы предоставляет возможность скрыть от собеседника видимые внешние особенности ребенка и дает шанс быть наравне со своими здоровыми сверстниками.

В школе имеются дети с нарушением зрения, но и они участвуют наравне с другими детьми. На очном мероприятии обычно рядом сидит родитель или педагог, который описывает все происходящее. Так, ученица, которая имеет ограничение по зрению, выступила на празднике, посвящённом Дню Победы, и прочитала стихотворение, которое сама сочинила.

Во время внеурочной деятельности реализуется интеллектуальное направление. С помощью дистанционных технологий проводятся предметные недели. В информационной среде учителя выкладывают различные задания: квесты, проблемные задачи, кейсы с различными ситуациями, кроссворды на заданную тему и другое. Это позволяет создать дополнительные условия для раскрытия творческих способностей учеников, выявить одаренных и талантливых детей, оказать поддержку интеллектуальному развитию и создать ситуацию успеха для каждого. По традиции, в конце каждой предметной недели происходит встреча в реальности. Например, в 2017–2018 учебном году активные участники посетили библиотеку и приняли участие в диспуте об актуальных проблемах подростков. Учащиеся побывали в Ботаническом саду ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, где им была проведена обзорная экскурсия с аудиогидом.

Дети участвуют не только во внутришкольных олимпиадах. По результатам мониторинга, в 2017–2018 учебном году обучающиеся школы дистанционного обучения приняли участие в олимпиадах и конкурсах 334 раза, из них 135 –одержали победу и 112 – заняли призовые места. В минувшем году семь обучающихся приняли участие в региональном этапе Всероссийского конкурса сочинений и два – в региональном этапе олимпиады по математике. Оба обучающихся прошли в заключительный региональный этап олимпиады по математике.

В процессе внеурочной деятельности особое место занимает взаимодействие классного руководителя с учениками. Хотя обучение предметам в школе и носит индивидуальный характер, но каждый ученик

состоит в небольшом классе (5–6 человек), где его курирует классный руководитель. Приведем пример. Во время классного часа, направленного на формирование навыков экологического поведения ученики узнали, что оставленное в розетке зарядное устройство продолжает потреблять энергию. Результатом этого стало знание, что необходимо своевременно вынимать зарядное устройство из розетки.

В этом году в дистанционной школе впервые был проведен день самоуправления. Старшеклассники проводили уроки младшим детям. На уровне присутствовал учитель-предметник, который являлся сторонним наблюдателем и не вмешивался в образовательный процесс. Несомненно, личный пример педагога является для ученика неким эталоном поведения.

Классный руководитель может организовать и внеурочную деятельность учеников, направленную на сохранение здоровья ученика. Инициативной группой был предложен флешмоб, направленный на физическую активность ученика на время перемены. Суть состояла в том, чтобы ученик в эти 15 минут не пропадал в социальных сетях, а занялся физической деятельностью. С помощью непринужденной игровой формой, он выполнял любые упражнения, снимал зарядку на камеру, а после вкладывал в информационную среду. Если к этому он добавлял фразу с хештегом (#делайснами), то такое действие побуждало и других людей поучаствовать в флешмобе в пространстве сети интернет.

Одним из условий формирования общечеловеческой культуры в рамках реализации образовательных программ школы дистанционного обучения является создание единой системы теоретических и практических видов деятельности школьников во внеучебное время.

Виртуальный летний лагерь – одна из наиболее эффективных форм образования и воспитания во внеурочное время, поскольку представляет собой комплексную форму, объединяющую в себе праздники, игры, проектную деятельность, экскурсии, наблюдения и исследования; изучение краеведческого материала в тесной связи с историей и культурой своего края, широкую программу коммуникаций в разновозрастных коллективах в деятельности по самоуправлению.

Дистанционный летний лагерь включает в себя весь комплекс педагогических средств, который направлен на оздоровление и снятие напряжение у обучающихся. Во-первых, он помогает плавно перейти ребенку от учебной деятельности к отдыху и расслаблению, задает вектор на культурно досуговую деятельность во время каникулярный период.

С помощью таких средств идет оздоравливание детей, снимаем групповое, индивидуальное напряжение и уменьшается число конфликтность.

Работа виртуального летнего лагеря позволяет осуществлять переход от учебной деятельности к творческому освоению и присвоению культуры общества. Смена учебной деятельности на альтернативные формы групповой, индивидуальной и коллективной работы в лагере позволяет ребёнку уйти от стереотипов обучения, что делает его более увлекательным, мобильным и повышает образовательный потенциал. Работа лагеря наиболее полно способствует расширению и углублению знаний о природе и обществе, о малой родине и ее культурном богатстве и героическом прошлом, а также – о ее настоящем; вырабатывает умения оценивать состояние окружающей среды, формирует и развивает умения реальной гражданской деятельности.

Виртуальный летний лагерь организован на базе портала дистанционного образования Ярославской области в период летних каникул (смена 9–14 дней). Лагерь был сформирован на основе изучения летней занятости обучающихся (опрос родителей, законных представителей) в возрасте от 7 до 16 лет, мотивированных на проявление гражданской позиции и на изучение предметных наук. В лагере реализована программа работы по направлениям: гражданско-патриотическое; образовательно-содержательное (краеведческое); воспитательное; здоровьесбережение.

Образовательная часть включала синтез теоретических занятий, практикумов, экскурсий, конкретной исследовательской и проектной работы, организацию праздников. Воспитательные мероприятия подобраны с учётом тематики лагеря и возрастных особенностей детей. Здоровьесбережение включало встречи с психологом школы ежедневно в индивидуальном режиме и в группах (в соответствии с потребностями каждого ребенка и для развития навыков коммуникации) и минут здоровья. Образовательная часть программы лагеря способствует не только систематизации и обобщению знаний, но формирует у учащихся обязательный минимум знаний, необходимых для проведения исследовательской работы, а именно: теоретические и практические навыки написания и оформления работ, подготовка презентаций, разработка и выступлений и непосредственно выступления.

Практическая часть предусматривает проведение различных экскурсий, ролевых игр и защиту проектов, мастер-классы, разработку плакатов, рисунков, рассказов, стихов (синквейн). Особое внимание

уделяется развитию практических умений и навыков, направленных социальную адаптацию и накопления жизненного опыта. Самое ценное в работе лагеря – организация деятельности в разновозрастных группах. Заметим, что в школе нет резкой обособленности между классами, обучающимися разного возраста. Такая организация взаимодействия позволяет сформировать у детей коллективистские нравственные качества, развить организаторские и коммуникативные способности. У лагеря есть, и своя дистанционная газета под названием «Содружество». В течение смены дети наполняют ее статьями о своих впечатлениях, желаниях и жизненных планах. Мы считаем, что дистанционный летний лагерь является важным средством организации внеурочной деятельности и повышения культуры детей, расширения связей и сфер общения. Приведем пример очных выездных мероприятий в ходе дистанционного летнего лагеря 2017–2018 учебного года, организованного при помощи Попечительского Совета дистанционной школы. Ребята посетили ярославский зоопарк, где для отрядов была подготовлена экскурсионная программа. Необычные эмоции и восторг ребята и их родители испытали на новом аттракционе – колесе обозрения «Золотое кольцо». Вместе с тем, школу курирует отдел религиозного образования и катехизации Ярославской митрополии. Каждый год, в конце смены организуется поездка по святым местам. Например, в этом учебном году завершением летней смены стала поездка в Свято-Введенский Толгский женский монастырь.

Летний дистанционный лагерь является наиболее результативным средством, направленным на реализации социальной адаптации. В нем представлены разнообразные формы социального взаимодействия. Это социальные пробы, коллективная творческая деятельность, когда дети осваивают роли взаимодействия в коллективе.

Школа сотрудничает с государственным бюджетным образовательным учреждением колледжем управления и профессиональных технологий города Ярославля. Вниманию будущих выпускников была предложена презентация с целью ознакомления со специальностям данного учебного заведения, затем они опробовали себя в мастер-классах, которые проводили студенты и в заключении была демонстрация курсовых работ, разработанных самими студентами колледжа. Важным итогом встречи было то, что обучающиеся дистанционной школы наглядно увидели, что после школы они могут учится и дальше. Как результат социаль-

ной адаптации мы выделяем психологическое удовлетворение учащимся средой и повышение статуса в этой среде.

У колледжа есть программы профессиональной подготовки по профессиям рабочих, должностям служащих для лиц, с ограниченными возможностями здоровья: переплетчик, кухонный рабочий, пошивщик кожгалантерейных изделий, рабочий зеленого строительства. Колледж является региональным центром развития движения «Абилимпикс». По инициативе Фонда «Образование – обществу» Россия присоединилась к международному движению Abilympics International в 2014 году. Целью Национального чемпионата конкурсов профессионального мастерства для людей с инвалидностью «Абилимпикс» является содействие развитию профессиональной инклюзии обучающихся, выпускников и молодых специалистов с инвалидностью или ограниченными возможностями здоровья на рынке труда. Колледж является региональной инновационной площадкой по реализации проекта, направленного на создание условий для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях, закономерно воспринимается решение Правительства Ярославской области сделать наш колледж региональным центром развития движения «Абилимпикс».

Таким образом, в условиях школы дистанционного обучения дети-инвалиды получают всестороннюю поддержку, своевременно оказывают специалисты «Центра помощи детям». При обучении ребенка-инвалида учитываются его индивидуальные возможности, влияющие на качество и объем учебного усвоенного материала. При работе с каждым учеником учитель подбирает результативные средства для развития сфер его индивидуальности, методы, технологии и способы подачи материала. При поступлении в школу учащиеся имеют различный уровень знаний по различным причинам. Это может быть болезнь, несвоевременно оказанная педагогическая помощь. В школе дистанционного обучения дети-инвалиды обучаются в индивидуальной форме. При таком взаимодействии социализация детей затруднена. Ученики, имеющие легкие формы, свободно общаются вне школы, посещают кружки, секции дополнительного образования, гуляют с друзьями, ведут обычный образ жизни. Ученики с тяжелыми поражениями организма вынуждены находиться дома. Отсутствие общения со сверстниками является огромной проблемой в жизни данной категории детей. Зачастую они находятся в изоляции во время медицинского лечения, различных обследований и дистанционная шко-

ла является той самой средой, позволяющей получать опыт социальной адаптации. Внеурочная деятельность неотъемлемая часть образовательного процесса в школе. Именно внеурочная деятельность позволяет ученику не только расширить свой кругозор, попробовать различные способы творческой деятельности, но и получить опыт коллективного взаимодействия во время очных мероприятий, проводимых в рамках школы. Учащиеся могут лично пообщаться со сверстниками, учителями не с экрана монитора, а в реальной жизни. Но в связи с тем, что ученики обладают разным уровнем социального опыта, порой возникают проблемы включения некоторых детей в процесс внеурочной деятельности. Педагогическое сопровождение способствует оказанию помощи такому ученику, оказывается поддержка в постановке целей и задач деятельности учеником, их дальнейшей адаптации в социуме.

Библиографический список:

1. Ангелова О. Ю., Подольская Т. О. Тенденции рынка дистанционного образования в России // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № 2 (февраль). С. 26–30. URL: http://e-koncept.ru/2016/16026.htm. (дата обращения: 10.02.2019).

2. Гребенюк, О.С. Педагогика индивидуальности: курс лекций. Калининград: Калинингр. ун-т, 1995.

3. Об утверждении перечня заболеваний, наличие которых дает право на обучение по основным общеобразовательным программам на дому от 30 июня 2016 г. N 436н: приказ Министерства здравоохранения РФ от 20 июля 2016 г. N 42916 // Собрание законодательства РФ, 2016, № 9.

4. Дополнительное образование детей. Психолого-педагогическое сопровождение: учебник для СПО / отв. ред. Л. В. Байбородова. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2018.

ОЦЕНКА ПРОГРАММ НАСТАВНИЧЕСТВА МОЛОДЕЖИ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

УДК 376.5+ 316.31.4 *М.Ю. Чередилина, И.Р. Саляхова*

Аннотация. В статье внимание фокусируется на актуальности темы оценки программ наставничества, ее важности и необходимости для дальнейшего развития. Наставничество как одна из форм обучения имеет свои особенности, и поэтому измерение его результативности и эффективности возможно лишь

теми методами, которые могут их отразить. В качестве примера эффективных методов оценки взят опыт Центра методической поддержки наставничества «Мое будущее».

Ключевые слова: наставничество, методы оценки, результативность программы, инструменты оценки.

EVALUATION OF THE YOUTH-IN-DIFFICULT-LIFE-SITUATIONS MENTORING PROGRAMS

M.Y. Cheredilina,I.R. Salyakhova

Abstract. The article focuses on the relevance of evaluation of the youth-in-difficult-life-situation mentoring programs, its importance and need for further development. Mentoring as a form of training has its own characteristics, and therefore the measurement of its constructiveness and efficiency is possible only by those methods that can reflect them. The experience of the Center of methodical support of mentoring “My future” is taken as an example of constructive methods of evaluation.

Keywords: mentoring, evaluation methods, programme performance, evaluation tools.

Среди основных факторов, провоцирующих неумение подростка, находящегося в трудной жизненной ситуации (ТЖС), ориентироваться в социальных механизмах и, следовательно, трудности в конструировании жизненных перспектив, отсутствие готовности к самостоятельной жизни, можно выделить недостаток положительного опыта жизни в семье и поддержки со стороны общества.

В этом отношении программы наставничества выступают в качестве одного из вариантов мер, направленных на преодоление проблем социальной адаптации детей. Сегодня в России отмечается многообразие программ работы с молодежью в ТЖС, в том числе основанных на адаптированных зарубежных методиках, и велика потребность в осмыслении их результативности на единой методологической основе.

Оценка результативности является одним из важнейших этапов реализации программы наставничества. Однако многие социальные организации не имеют четких критериев проведения оценки, что не позволяет составить полное представление об успешности программы [3].

При оценивании результатов социально ориентированных программ обычно учитывается ряд характерных особенностей. Во-первых, гуманитарный характер наставнических программ требует специфических

подходов к оцениванию в отличие от технологических проектов. Необходимо учитывать, что результаты оценивания могут существенно повлиять на выбор потенциальных участников следующего цикла проекта или программы, в том числе – в качестве ресурсодателей, а также имеют существенное значение для процесса управления проектированием.

Во-вторых, объектом оценки выступает не только благополучатель, но и наставник программы. Оценка участников в данном случае может производиться разными методами и инструментами.

В-третьих, программа имеет определенный регламент и план реализации, что позволяет отслеживать результативность на разных этапах.

Стоит отметить возникающие в процессе оценивания трудности, влияющие на выбор методики и инструментов:

– Результаты могут выражаться в различных единицах (количество правонарушений, число безработных, уровень социального сиротства и т.д.).

– Для фиксирования результатов требуются длительные комплексные исследования.

– Трудно доказать, что положительные изменения являются прямым результатом программы.

– Время ожидания эффекта может растянуться на 15–20 лет.

Учитывая перечисленные сложности, в процессе оценки можно опереться на методические пособия, разработанные Министерством экономического развития РФ, в частности, на «Руководство по оценке результатов программ социальной направленности». В соответствии с рекомендациями данного пособия, результаты внедрения системы наставничества характеризуются качественными и количественными показателями [2].

– Качественные показатели – приобретенные в ходе программы навыки (повышение правовой грамотности) или изменение отношения к чему-либо (обретение новых жизненных перспектив, повышение самооценки).

– Количественные – число участников, которое было охвачено за время осуществления программы.

Примером эффективного проведения оценки программ наставничества может послужить опыт Центра методической поддержки наставничества «Мое будущее».

Одной из приоритетных задач организации является помощь детям и молодежи в развитии и поиске своего места в жизни. Ключевые роли

в программе не ограничиваются парой «наставник – наставляемый», в процесс вовлечены позиции тьютора и куратора.

Все позиции принимают участие в процессе оценки программы. Они оценивают эффективность проекта, аргументируют свое мнение и выставляют баллы (ставят отметку на шкале). Последнее дает возможность свести субъективные мнения к количественному показателю, комментарии позволяют внести коррективы в проект, если оценивание проводится до его завершения. Данный метод называется субъективно-определительным.

Процедуры, используемые при оценке: наблюдение (сбор кейсов тьюторами программы), анкетирование, опросы, беседы, интервью. Данные процедуры признаны организаторами программы (координаторами, тьюторами, кураторами) оптимальными по сочетанию трудоемкости, объема и объективности полученной информации, прозрачности программы [1].

Дополнительно при оценке непосредственных результатов программы необходимо оценить:

– Удовлетворяет ли программа участников (ориентир – не менее 80% удовлетворены).

– Является ли программа результативной с точки зрения участников (ориентир – не менее 2/3 считают, что достигли поставленных целей).

В центре программы наставничества всегда стоит удовлетвоенность благополучателя. Оценить его удовлетворенность позволяют следующие подходы:

– Самооценка благополучателей. Организуется через устные и письменные опросы, беседы, шкалирование, личностно-ресурсное картирование и т.д.

– Оценка со стороны кураторов, тьюторов, координаторов программ. Возможные методы: опросы, беседы, наблюдение (внешнее и включенное, явное и скрытое), анализ работ (портфолио) наставляемых.

– Оценка со стороны наставников (применяется в конце программы).

– Оценка со стороны лиц, не включенных в программу (родителей, учителей, воспитателей, работодателя соседей и др.).

– Оценка сторонними специалистами помогающих профессий (психологами, социальными педагогами), при наличии объективированных процедур такой оценки по тем или иным показателям.

На основе сбора данных производится обобщение и группировка информации в диаграммы. Пример диаграмм представлен на *рисунках 1, 2 и 3*.

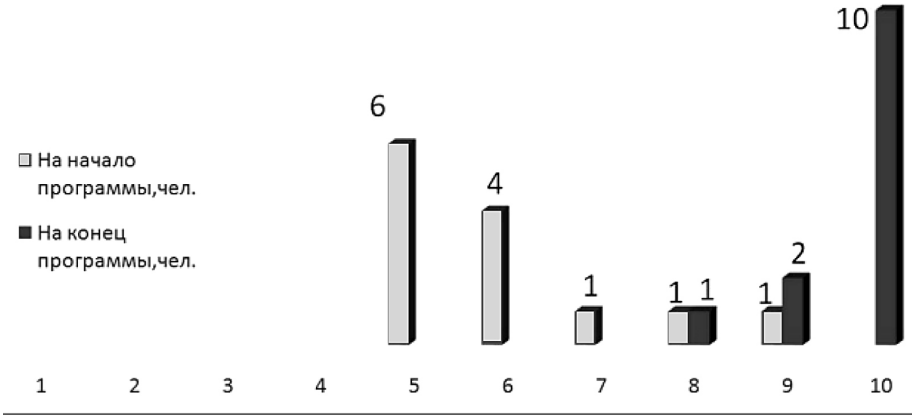

Рисунок 1 – Сравнительный анализ профессиональной определенности на начало проекта и на конец проекта

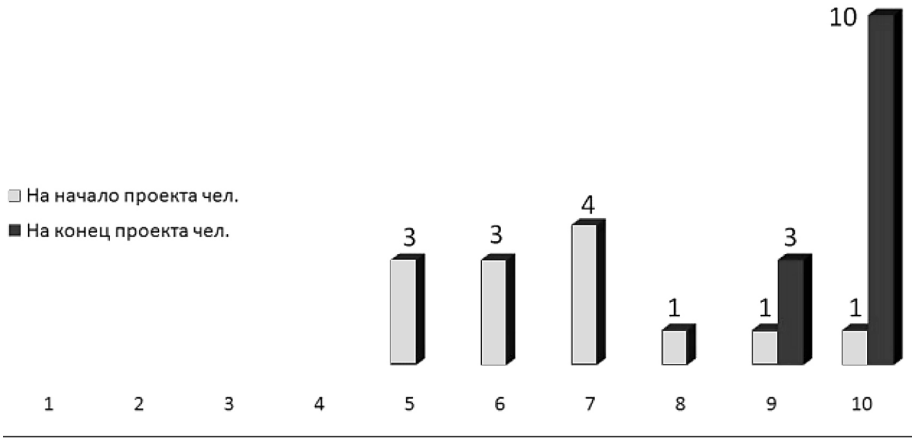

Рисунок 2 – Сравнительный анализ уровня заинтересованности участия в проекте наставляемым на начало проекта и на конец проекта

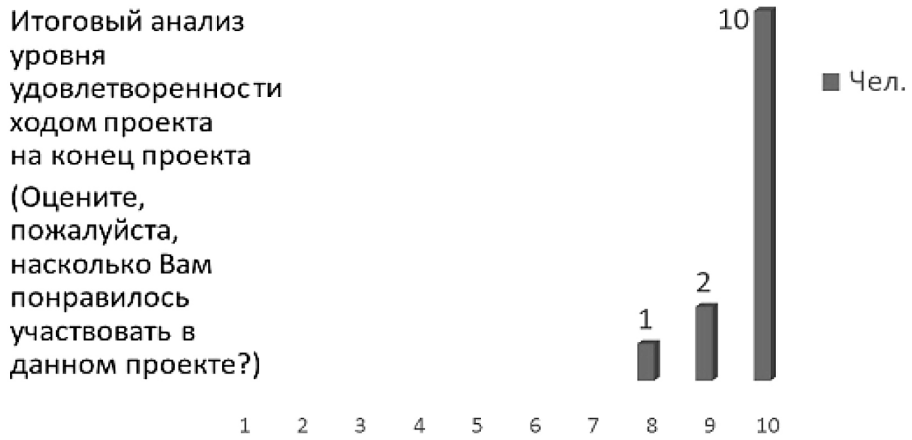

Рисунок 3 – Итоговый анализ уровня удовлетворенности ходом проекта на конец проекта

Диаграммы наглядно демонстрируют степень удовлетворенности благополучателя, получаемый эффект от программы на различных этапах.

Обратите внимание, при сборе данных предполагается их персонализация с одновременной гарантией, что полученные данные не будут использованы против участников, как детей, так и взрослых. Необходим высочайший уровень профессиональной культуры и этики координатора, тьюторов, кураторов программы, запрещающий им распространение информации, которая может навредить наставляемым и наставникам в дальнейшей жизни, за исключением случаев, требующих передачи информации сторонним лицам согласно действующим правовым нормам и с соблюдением всех предусмотренных при этом процедур.

Библиографический список:

1. Кондратьева И.А. Наставничество как стиль работы современного руководителя // Образование личности. 2017. №1. С. 63–65.

2. Руководство по оценке результатов программ социальной направленности [Электронный ресурс] // URL: http://www.ozenka.info/usefuldata/metodics/rukovodstvo_po_ocenke/303_file_1.pdf (дата обращения: 12.04.2019).

3. Теплов А.О. Методы оценки эффективности наставничества [Электронный ресурс] // URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metody-otsenki-effektivnosti-astavnichestva (дата обращения: 20.04.2019).

ИНТЕГРАТИВНЫЕ ГРУППЫ: «РОДИТЕЛИ И ДЕТИ: ПЕРВЫЙ ГОД, ВТОРОЙ ГОД, ТРЕТИЙ ГОД»

УДК 159.9+ 159.922.7

Е.В. Просветова

Аннотация. В статье показан вариант работы интегративных групп родителей с детьми, имеющими различные нарушения развития. Программа направлена на профилактику вторичных осложнений развития у таких детей и на поддержку и развитие собственной активности ребенка, гармонизацию детско-родительских отношений, поддержку общения между детьми, поддержку общения родителей друг с другом.

Ключевые слова: интеграция, детско-родительские отношения в младенческом и раннем возрасте, поддержка семьи.

INTEGRATIVE GROUPS: «PARENTS AND CHILDREN: FIRST YEAR, SECOND YEAR, THIRD YEAR»

E.V. Prosvetova

Abstract. The article shows a variant of the work of integrative groups of parents with children with various developmental disorders. The program is aimed at the prevention of secondary complications of development in such children and at the support and development of the child's own activity, harmonization of child-parent relations, support of communication between children, support of parents' communication with each other.

Keywords: integration, child-parent relations in infancy and early age, family support.

Младенчество и ранний возраст являются чрезвычайно важным периодом для развития и становления личности человека. Именно в этот период закладываются отношения человека с окружающим миром, другими людьми и самим собой, то, как он будет воспринимать происходящие вокруг события, относится к себе, общаться с людьми, познавать мир и проживать жизнь.

Дети от рождения до 3 лет чрезвычайно ранимы и основной и самой сложной задачей является построить работу с ними так, чтобы поддерживать гармоничное естественное развитие малыша, не травмируя его излишней стимуляцией, слишком высоким темпом воздействия и не тормозить его собственную активность чрезмерной активностью взрослых.

Также ключевую роль в этом возрасте играет развитие отношений привязанности с близкими взрослыми, именно в этот период закладывается тот или иной тип отношений привязанности, который нередко сохраняется у человека на всю жизнь.

Все описанное выше, особенно установление гармоничных детско-родительских отношений, является не менее, а возможно и более значимым и для приемных детей.

Программы «Родители и дети – первый год», «Родители и дети – второй год» и «Родители и дети – третий год» (далее «РиД – первый год» «РиД – второй год» и «РиД – третий год») были разработаны и апробированы в Региональной благотворительной общественной организации «Центр Лечебной Педагогики» в 2013–2016 гг., сертифицированы в 2016–2017 гг. Авторы программы: И.Ю. Захарова и другие сотрудники РБОО «Центр лечебной педагогики».

Осуществление программы ставит перед собой следующие **цели**:

1) Поддержка самостоятельной активности, инициативы и развития детей через игру и движение;

2) Поддержка и гармонизация отношений между родителями и детьми: формирование надежной привязанности, развитие родительской чуткости и интуиции, повышение родительской компетентности, улучшение родителями понимания своих детей через совместную игру и наблюдение за детьми, сопровождаемое комментариями, основанными на принципе положительной обратной связи, со стороны ведущих.

3) Поддержка общения между детьми, развитие навыков коммуникации и взаимодействия детей друг с другом;

4) Поддержка общения между родителями, создание безопасной и принимающей среды.

Стандарты программы

Группу «РиД – первый год» проводит один педагог, группы «РиД – второй год» и «РиД – третий год» проводят два педагога. Один ведущий организует пространство и предлагает игры, соответствующие интересам и возрастным возможностям детей, поддерживает их общение друг с другом, сопровождает конфликтные ситуации и помогает их разрешению. Второй ведущий осуществляет общение с родителями. Он создает для родителей безопасное пространство, в котором они могут обсуждать волнующие их темы, задавать беспокоящие вопросы, обмениваться опы-

том. Ведущий создает доверительные отношения в группе, позволяющие осуществлять поддержку. Также ведущий инициирует совместное включенное наблюдение родителей за процессом, происходящим на группе, сопровождает наблюдение родителей за игрой детей, по мере необходимости комментирует и объясняет особенности поведения детей данного возраста, игровые действия детей, их взаимодействие между собой.

Ведущими группы могут быть психологи и педагоги, получившие удостоверение о прохождении обучения по программам «РиД – второй год» и «РиД – третий год». В группе занимаются 6–8 детей одного возраста, в сопровождении близкого взрослого (мамы, папы, бабушки, дедушки и т. д.). Программа «РиД – первый год» рассчитана на детей от 1 до 12–15 месяцев; каждый курс состоит из 10 занятий, занятия проводятся один раз в неделю; занятие длится 90 минут, включая раздевание и одевание детей.

Программа «РиД – второй год» рассчитана на детей от 12–15 месяцев до 24–26 месяцев. Программа «РиД – третий год» рассчитана на детей от 24–26 месяцев до 36–38 месяцев. Занятия группы продолжаются в течение учебного года (с сентября по май), занятия проходят один раз в неделю, длительность занятия на группе «РиД – второй год» составляет 120 минут (включая раздевание и одевание детей), на группе «РиД – третий год» – 120 минут (не включая раздевание и одевание детей).

Основной занятий являются игры, для которых ведущими создается пространство, в котором они могли бы происходить, в программе «РиД – первый год» все игры показываются ведущей с помощью куклы, в программах «РиД – второй год» – только некоторые.

Данная программа подходит для детей с особенностями развития.

Принципы организации группы

1) *Базовое доверие к ребенку*. Этот принцип является одним из основных. Мы видим ребенка инициативным, стремящимся к развитию и исследованию и способным учиться самостоятельно. Постепенно дети также учатся понимать чувства других людей и взаимодействовать друг с другом. Сначала с поддержкой родителей и ведущих (со временем все меньше требующейся), дети учатся общаться друг с другом, разрешать конфликты, учитывать потребности других людей. Также малыши учатся принимать проводимые взрослыми границы, различать и уважать свое и чужое.

В процессе групповых игр также совершенствуется владение своим телом, появляется большее осознание тела, развивается мелкая моторика.

На групповых занятиях проводится большая работа по гармонизации детско-родительских отношений и повышению компетентности родителей. Также создаются условия, в которых родители могут получить позитивный опыт взаимодействия с ребенком, бережного и поддерживающего прохождения через конфликтные ситуации, сложные поведенческие моменты, опыт чуткого наблюдения за малышом и доверия собственной родительской интуиции. Благодаря принимающей атмосфере родители расслабляются, раскрываются и становятся способны давать детям больше внимания.

2) *Чуткое наблюдение за ребенком*. Внимательное наблюдение за ребенком, сопровождаемое комментариями ведущего, построенными на принципе положительной обратной связи, помогают родителям лучше понять его интересы, особенности, способы взаимодействия со средой, детьми и взрослыми.

3) *Создание безопасной, познавательно насыщенной и эмоционально поддерживающей среды*.

4) *Свобода в игре*. Детям дается время на ориентацию в игре, возможность свободного входа и выхода из игры, выбора своего темпа.

5) *Последовательность и четкое установление границ и групповых правил*. Во второй и третий год жизни ребенка появляются первые границы и простые правила, за их последовательным проведением и соблюдением следят взрослые.

6) *Медленный и равномерный темп группы, достаточное время и пространство.*

Интеграция в программе «Родители и дети»

Данная программа разработана для профилактики вторичных осложнений развития у детей с нарушением развития и рассчитана на посещение игровых групп интегративными детьми.

На занятия приходят семьи с детьми с различными особенностями: дети с генетическими синдромами, недоношенные дети, дети с трудностями саморегуляции, дети с различными моторными проблемами, слабовидящие и слабослышащие дети, дети с особенностями развития эмоциональной сферы (с ранними признаками расстройства аутического спектра (РАС). Также есть широкий опыт работы с приемными детьми.

Группа для детей подбирается в соответствии с темпом их развития.

В рамках работы группы ставятся и решаются задачи как помощи самому ребенку, так и помощи семье, поддержке родительской компетентности, формированию уверенной родительской позиции.

В результате успешного осуществления интеграции родитель и ребенок становятся такой же частью группы, как и другие ее члены. У родителя появляется первый опыт социального принятия, поддержки, опыт преодоления страха при выходе в социум.

Отношение ведущей группы помогает родителю принять ребенка с особенностями развития и запустить, благодаря интуитивному поведению, собственную родительскую компетентность.

Родитель начинает занимать активную позицию: выбирает методы реабилитации, опираясь на собственную интуицию и понимание потребностей ребенка.

ВЫСТУПЛЕНИЯ АНАЛИТИКОВ
(Стенограмма)

1-й день

Секция «Теория и практика педагогической поддержки с точки зрения социокультурной реабилитации детей и молодежи»

(вед. Н.Н. Михайлова)

Мастер-класс «Программа «Самоучка» как условие социокультурной реабилитации детей-сирот»

(вед. С.А. Волкова, Е.Р. Иванова, Н.Л. Филонов)

В.В. Коробкова: Добрый вечер, уважаемые коллеги, я еще раз хочу поблагодарить Нину Николаевну за приглашение на конференцию, за возможность новых встреч, так как мы знакомы уже много лет. Как Нина Николаевна представила – я была в первой группе экспериментальной по реализации идей педподдержки, по внедрению в педагогическую практику первых книг, которые были написаны в 2001–2002 году, и поэтому для меня это сегодня практически возвращение в молодость. Я хочу сказать, что секция у нас, безусловно, была интересная. Интересна участниками, интересна заинтересованностью. Нам были представлены очень хорошие системные методологические доклады наших замечательных докторов Сергея Даниловича Полякова, Людмилы Васильевны Байбородовой – системно, обстоятельно, аспекты педагогической поддержки, субъектно-ориентированный подход как технология раскрытия субъектности ребенка в педагогическом процессе. Нам были представлены замечательные практики педагогические, методические находки в реализации педподдержки Новосибирска, Перми, Москвы. Это очень обстоятельно, это очень интригует. Кажется, сколько бы ты ни работал в педагогике, всегда ты готов учиться у своих коллег – сегодня я не была аналитиком, я сидела и училась.

Безусловно спасибо специалистам Большой Перемены за тот мастер-класс, который был представлен во второй части нашего дня. Та заинтересованность, та проблемность, та технологичность, которые были нам представлены – это такой *case study* – мы все практически окунулись в работу со случаем, как технологично можно оказывать педагогическую поддержку в работе с ребенком, имеющим сложности с самим собой,

с социумом, с миром, через технологию социокультурной деятельности. Поэтому у нас день сегодня удался, и я очень сожалею тем, кто не побывал на мастер-классах, кто не смог послушать наши доклады. Наверное, я тоже что-то пропустила в других секциях. Ну, как говорится, будем чаще встречаться.

С.Д. Поляков: На тех традиционных конференциях, на которых приходится бывать, если два-три доклада интересных, то конференция считается удачной. У нас был странный очень случай – было пять докладов, четыре интересных, ну а про себя… разберемся… Почему я говорю интересные – не мне – мне было интересно – на все четыре была такая бурная реакция, причем, под продолжительные аплодисменты. Это такая эмоциональная сторона. Теперь содержательная сторона. Мне с экспертной позиции показалось два момента. То, что говорила Людмила Васильевна Байбородова. Она говорила о субъективно-ориентированной технологии, и мне показалось, что это такой ясный подход – то, как она это проговаривала. И что мне кажется особенно полезным для дальнейшего думания – довольно отчетливое разведение личностно-ориентированных технологий, индивидуализировано-ориентированных технологий и субъективно-ориентированных как разных. Причем было очень внятно – в чем различие. Мне это представляется очень важным вообще для продвижения таких вот практических вещей как педагогические технологии.

Александр Матвеевич Моисеев – как всегда, у него очень яркие вещи, он говорил про работу здесь в МПГУ с проектом «Молодой педагог». И он подал этот проект как «молодой педагог – ура», и перечислил, почему ура, и «молодой педагог – не ура», и перечислил, почему не ура. И дальше весьма, на мой взгляд, содержательно он рассказал те конкретные заходы в этом проекте, который здесь реализуется, как вот эти «не ура» все-таки смягчать, чтобы они как-то хоть чуть-чуть сдвигались в сторону «ура». И мне кажется (я немножко тоже влиял, имею к этому отношение – к проблеме молодых педагогов), мне кажется, здесь весьма оригинальные сильные вещи. И дальше анализ соответственно возможностей в какой-то мере не перевернуть (это невозможно), а смягчить.

Дальше говорила Венера Викторовна. Во-первых, мне показалось важным, что она говорила о педагогике поддержки, она сказала, что ее опыт включает три истории: педагогика поддержки как многолетний курс для студентов. Второй аспект – это про ту проблематику, которой

в той или иной мере многие присутствующие здесь занимаются, это проблематика педагогической поддержки в работе с особенными ребятами. Сейчас я скажу уже не как аналитик, а эмоциональная такая штука, произведшая очень на меня впечатление, – это про волонтерскую деятельность в колонии для несовершеннолетних. И кто что там с картинками, с рассказами… Я не очень понял, почему там педагогическая поддержка, хотя я подозреваю, что она там есть, но это очень такой яркий богатый опыт, который можно осмысливать, вероятно.

И последнее выступление в этой первой части – выступление Владимира Петровича Пивченко. Когда я прочел в программе, я подумал: ну вот еще, да, Макаренко, педагогическая поддержка, Макаренко и то, Макаренко и се. В общем были интересные заходы. Во-первых, мне очень близка эта мысль, что Макаренко оценивать в плане плюс или минус, сволочь или гений гуманизма – ни то, ни другое не правильно. Это очень важная противоречивая фигура, я солидарен с Владимиром Петровичем. Что все-таки в глубинном уровне гуманистический педагог, а на поверхности там, действительно, очень противоречивые вещи. И дальше были примеры – какие-то для меня были более убедительные, какие-то менее убедительные, но сам заход – он мне очень близок и понравился. Примеры – где у Макаренко защита, где у Макаренко содействие, где у Макаренко помощь, где у Макаренко взаимодействие. Мне еще было интересно слушать, потому что в той научной школе, из которой я – Людмилы Ивановны Новиковой – по крайней мере, в 70–80-е годы считалось приличным, если ты про что-то рассказываешь, найди это в начале 20 века, в 1920-м году, в 1930-м. Если там ничего не находишь, значит, этого не существует. Ну известная работа Олега Семеновича Газмана во многом была как раз открытием историко-педагогического целого пласта, связанного с этим.

И вторая часть: Самоучка страшно интересный случай продемонстрировала, … кейс. Как и в предыдущих мастер-классах, в предыдущих конференциях – и было видео, которое мы не просто картинки глядели, но нам надо было на вопросы отвечать, и высказывали какие-то позиции. И когда в конце была меленькая рефлексия, то, как я услышал, лейтмотив был, что это продвижение для нас, что над этим стоит подумать, что это важные новые смыслы и что эта команда Самоучки и даже стиль, которым они подавали … – это профессиональная искренность, это яркое такое впечатление. Вот все, что я хотел сказать.

Секция «Возможности социального партнерства государственных, некоммерческих и коммерческих структур в поддержке образования детей и молодежи»

(вед. И.П. Рязанова, С.Г. Косарецкий)

М.У. Ибраев: Уважаемые коллеги, когда завершилась работа секции, мы с Ириной Павловной обменялись накоротке своими впечатлениями по свежим следам. Она спросила, как мне в целом выступления, секция и прочее? На ее вопрос я ответил следующим образом: я ощущаю … профессиональный психологический комфорт. То есть не просто очень удобно, комфортно находиться в этой среде, а замечательно – мы уже относим себя к старшему поколению педагогического сообщества – замечательно, что мы видим целую плеяду, волну современных молодых исследователей в нашем деле, из которых завтра, я уверен, вырастут великолепные… эта волна уже маститых педагогов именно с такой методологической, научной и в то же время – что очень важно – практико-ориентированной направленностью. То есть это не работа в стол, в ящик.

Ну а теперь конкретно о нашей секции. Я не буду называть все фамилии, я для себя записал, чтобы подвести итоги. Два слова – потом расшифровка, если подходить блочно-модульно. Первое слово – синтез, второе – синергия, и напрашивается уже третье слово – мультипликация. Синтез чего? – На мой взгляд, и как у нас прошел небольшой круглый стол. Синтез чего? – Синтез управленческих, исследовательских и, если так можно выразиться, воспитательных технологий в работе с детьми, с этой категорией. И не только. Эти технологии, некоторые из них – было отмечено, что они пригодны для использования в работе с детьми не только интернатных учреждений, но и в общеобразовательных школах и так далее. Это во-первых. И из этого синтеза рождается то, о чем я говорю – синергетический эффект, взаимообогащение всех участников … и почему я говорю о мультипликативности – прозвучало такое мнение, и я его поддерживаю, что эти проекты нужно дальше развивать и … выводить уже на уровень общероссийский, федеральный. И будет очень нам интересно также воспользоваться этими материалами. Я уже для себя запланировал, что приеду и соберу специалистов, которые этими вопросами занимаются, и этими материалами поделюсь.

А теперь еще о совсем личном. В отношении двух наших коллег несовпадение образов произошло. Это в отношении Сергея Геннадьевича

(Косарецкого), он кандидат психологических наук. Но он так хорошо, с моей точки зрения, грамотно, профессионально проанализировал правовую базу по организации работы волонтерской, неправительственных организаций и так далее, разложил по полочкам все нестыковки, что недоработано в этой нормативной базе, ну как профессиональный чиновник, аналитик. И второе несовпадение образа у меня произошло, когда выступал полковник в отставке господин И.Л. Котов. И вид у него – бравый полковник, и казалось, сейчас будет говорить о мощных вещах, а он вдруг заговорил о таких тонких вещах как семейные духовные ценности. Наверное, это здорово, это хорошо, это и есть синтез. Спасибо.

Секция «Приемный ребенок в школе: проблемы и опыт решений»

(вед. Е.Г. Кандыбина)

Л.А. Гусаковская: Секция была совершенно изумительная, сразу скажу. Сидела и все время думала – как же так, что не все слышат, что на этой секции происходит. Потому что для меня, может быть, самым чудным явлением на сегодняшней секции было то, что уровень теории и уровень практики был настолько высок и настолько даже лично для меня где-то запределен, что я просто ну не знаю, как вообще люди справляются в таком пространстве жить и работать. Потому что каждый выступающий говорил о таких вещах, от которых сердце замирает, плакать хочется, и думаешь, а ты бы справился в этой ситуации. И я не уверена, что да. В нашей секции выступала Пушкова Лилия Владимировна, «Основные причины и профилактика школьных проблем приемного ребенка». Уже само название говорит о себе. Они занимаются с детьми от 4-х до 16-ти лет, к ним приходят дети… И они диагностируют, в каком состоянии находятся, они придумывают, как можно с этим работать, они придумывают – это показалось мне очень интересным – разрабатывают индивидуальный маршрут образования до снятия диагноза, с которым приходят дети. Факт сам по себе очень интересный – это дети, которые приходят и в школу, и в семью практически одновременно. Хотя там идет вопрос, что когда приходят в семью, в школу лучше сразу не отдавать, нужно, чтобы прошла адаптация. И много таких очень серьезных болезненных проблем. Причины неуспеваемости, вернее, неуспешности… тут и задержка развития, и мозаика развития, и педагогическая запущен-

ность, и травматический опыт, и отсутствие познавательной активности, и проблемы обработки сенсорной информации и так далее. Все это при анализе, который давался, одновременно рассказывалось о некоторых элементах опыта, и это, наверное, дальше я уже не буду повторяться, касается абсолютно каждого выступления, которое прозвучало на секции. Это какая-то… я не знаю, откуда берется столько сил и сердечности у этих людей, которые работают с этими детьми. Я понимаю, что они работают и получают деньги, но это такой характер работы, который не за деньги делается.

Затем естественно перетекло это в следующее выступление очень интересного человека Бушмелева Максима Евгеньевича, дефектолога и учителя начальных классов школы 518. Совершенно очаровательный человек, который очаровал всех нас. Спорного очень много было, Елена Александровна (Хилтунен) много возмущалась, вставала и толкала нас в революцию в образовании, что нельзя терпеть, нужно просто идти и делать, все ломать, потому что так нельзя … Но речь опять шла, как поддержать ребенка. Очень много перекличек с тем, что делается в Большой Перемене, просто очень много перекличек. Это и поддержка, ну и все этапы, педагогика поддержки, они все прозвучали сегодня в выступлениях. Это говорит о том, что есть какое-то основательное попадание, и не только в школе с детьми проблемными, с сиротами, но и вообще в школьной ситуации. У него очень интересное было критериальное оценивание, я думаю, в статье его это будет видно, потому что пересказать невозможно, он показал нам всякие схемы, это довольно интересно.

Следом за этим было совершенно изумительное выступление Таловской Бэлы Марковны, некоммерческий образовательный проект «Шалаш», город Москва. Наверное, кто здесь, все знают. Для меня это было абсолютно новое явление. Они помогают получать дополнительное образование детям-сиротам, приемным детям. Два раза в неделю они встречаются, курсы есть по семестрам, по 12, 19 – там разные есть курсы – занятий, два раза в неделю, но она говорила, что эффективнее один раз в неделю. Совершенно интересные вещи, но среди них особенно интересным был рубрикатор – такое понятие «Измерение на основе деятельности» – измерение движения ребенка. Там от нуля до четырех баллов уровни. И более того, там была даже рекомендация, как написать рубрикатор. Все это будет в публикациях, это очень такой интересный опыт.

Затем Далина Елена Юрьевна «Проблемы приемного ребенка в школе» – про родителя и учителя. Это вообще изумительно. Это человек, который имеет двух приемных детей, она же учитель в школе. И вот что переживает учитель, что переживает приемный родитель, и что переживает приемный ребенок. То есть она как бы с трех сторон видела эту ситуацию и эту ситуацию описывала. И тут опять вот эти бесконечные переклички с педагогикой поддержки, потому что, пусть она эта называет по-другому как-то, но идет все время повтор – поиск механизмов помощи, снятия у ребенка и страха, и неуверенности в себе, и вывести его на уровень, когда он сам в себя поверит, и родитель сам в себя поверит. Потому что там очень сложная ситуация. Приводилось сегодня много примеров, когда роидтели переставали в себя верить.

И затем очень интересное было выступление Ирины Валерьевны Хромовой, которая говорила о договоре, договоре, который может заключаться между родителем и ребенком. И там дискуссия целая возникла, как осуществлять – вот тут прозвучала цитата – я не знаю, откуда она у Ирины Валерьевны, может, уточнить: «Дети – новый класс рабов», можно над этим хорошо поразмышлять.

А затем было выступление Просветовой Евлалии Владимировны, психолога из Центра лечебной педагогики, с маленькими детками, от нуля до трех лет, как они поэтапно с приемными родителями, с родными родителями, кровными, выводят ребенка из состояния полной зависимости в независимость, как помогают ребенку, который этой зависимости не имел, приобрел, получил ее и не знает, как этой зависимостью пользоваться. И эти маленькие малютки, эти детки совершают на каждом этапе совершенно удивительные движения. Великолепно совершенно и рассказано, и показано, Евлалией Владимировной. Меня это, честно, очень потрясло и задело. Есть основания все – на кого они опираются. Вообще все было здорово. Я вообще думаю, что нашему поколению надо потихоньку, да уже и не потихонечку, сдвигаться в сторонку, потому что то, что делают эти молодые люди, – это совершенно потрясающе. Это очень хороший уровень теоретический, серьезный, основательный, прорабатываемый, промысливаемый, то есть они мыслят об этом очень глубоко и серьезно. Они ищут источники, работают с этими источниками, работают в практике непосредственно. Что-то колется, что-то кажется не совсем точным, но они пробуют, они делают, и они получают очень интересные результаты.

И закончила нашу секцию Наталья Георгиевна Карачанская, с Алтая приехала, которая с детьми ведет школу художественной лепки, работают с глиной, пропела гимн глине, гимн детскому творчеству. Это было совершенно поэтическое великолепное выступление, притом, что все серьезно было при этом, основательно очень. Но это было очень красиво, и она доказывала, что дети творят чудеса, что дети открыты этому миру и мы только должны им в этом помочь.

Е.А. Хилтунен: Мои старые и новые друзья! Я абсолютно согласна со всем, что сказала Лариса, действительно, у нас было очень много интересных молодых людей, боевых людей, которые много и здорово работают с детьми, которые ведут великолепные исследования. Вся моя революционная позиция – оппозиция – заключалась лишь в том, что я все время, в каждом выступлении, пыталась понять: а все-таки ну вот ребенок, которого мы называем здесь приемным, ребенок в приемной семье, например, он что, действительно ли серьезно от всех детей других отличается. Или это у меня какое-то совершенно неправильное отношение. Мне кажется, что все дети, какие есть на земле, они все разные, и нету двух одинаковых детей, независимо от того, в какой он там приемной семье живет, или он там… может, он отсталый ребенок, неважно – отсталый от других как бы, но он все равно есть, и мы его просто должны принимать, как мне кажется, таким, какой он есть, таким, какой к нам пришел. Потому что пришел-то он к нам зачем? – За той самой поддержкой, потому что мы взрослые люди и мы можем его поддержать в жизни. И вот это, по-моему, самое главное. И как раз надо говорить прежде всего о способах, о той педагогике, или даже дидактике, каким способом мы можем им помочь. Ни в коем случае не приклеивать ему: вот этот вот из семьи приемной, значит, я буду с ним вот так и так. Он просто ребенок, живой, и я работаю с ним, и живу с ним рядом, и отношусь к нему просто как к другому человеку, которого я априори, сразу уважаю и люблю. Вот в этом была, может быть, моя какая-то революционность. Это несколько другое сознание, которое во мне тоже родилось не сразу, было не сразу. И как только мы начинаем так думать, мне кажется, наша задача становится очень простая – создать условия для детей, для любого ребенка, в которых он мог бы настолько, насколько сам может, развиваться, учиться и вообще жить. И вот это наша главная задача. Мы ее должны решать – и мы ее решаем. Вот те люди, которые были у нас на секции, по-моему, показали великолепно, как они это конкретно делают. Все, спасибо большое!

Секция «Проблемы самоорганизации в теории и практике образования»

(вед. М.Р. Мирошкина, С.В. Лобынцева)

Б.В. Крамаренко: С одной стороны, секция была камерная, и вроде язык один был, но какая-то очень разноплановая. Там были и философские высоты, была и мистика, и четкая продуманность. Надо сказать, что философский уровень очень хороший был представлен, из семи докладов два философских, это так достаточно … и еще надо сказать, что на довольно небольшой секции был приличный десант лаборатории (психолого-педагогических проблем) самоорганизации. Это не случайно … Первый – господин М.И. Рожков. … Вы знаете, одной из проблем сегодняшней жизни является, скажем так, инфантилизация молодежи, населения. Доклад был посвящен этому, речь шла о социальных пробах. О чем речь? – Что люди должны выходить в жизнь подготовленными хотя бы чуть-чуть. И в этом смысле педагоги должны предоставлять возможность учащимся преодолевать те трудности, которые будут у них встречаться в жизни. И в докладе был представлены и хорошая статистика – что сейчас считать трудностями, как они к этому относятся, и очень хорошие выводы практического свойства, и теоретического свойства. Короче говоря, очень интересный был доклад. Он рассматривал философически, потому что рассматривал все с позиций экзистенциального подхода, то есть как человек ощущает, переживает себя, как самоощущения перетекают в самоорганизацию.

Гусаковский Михаил Антонович. Это был личностный его взгляд… он выразил личное отношение, даже покаялся, что одно время не признавал системный подход, но последнее время он счел, что это работает и может быть методологической основой. Он сказал, и может, он прав, что с методологической точки зрения сейчас в общем-то … раньше был вполне понятный мотив – ленинизм, и вот его не стало, и все как-то засуетились. Он привел в пример одного рабочего, который сказал: «Скажите, где перёд, туда и пойдем». … Вот он предложил системный подход, опираясь на опыт, труды Новиковой Л.И., она очень разрабатывала это дело. Ну а дальше произошла некая мистика. Он нам нарисовал, как с позиций философии рассматривать лучше всего педагогические проблемы. Он сказал: вверху должна быть … философия образования, чуть пониже шла психология образования, а совсем внизу была технология образования.

Вот как он сказал, так у нас и произошло: сначала шла философия, потом следующим выступил психолог. Он стал говорить, как с психологической точки зрения подходить к этим вопросам. Надо сказать, что это была не теория, а последнее время на стыке возникают всякие педагогические… психопедагогика… он, скорее, как психопедагог выступил, потому что он показал, как эти психологические проблемы должны реализовываться в практике реальной. И в конце привел – жалко, что в конце – чудесный маршрутный лист преодоления, скажем так, оторванности человека, ребенка. Он говорил, что задача педагога заключается в том, чтобы создать определенную среду, которая формировала бы человека и, пожалуй, главным условием такой среды является территория свободы – вспомним Газмана Олега Семеновича. И он нарисовал, как это можно делать на уроке: что ты выбираешь? Кто тебя будет оценивать? Какие темы? Какие технологии ты хочешь использовать? И так далее. И там очень зримо, очень понятно, и видно, как это у них происходит, какие результаты есть. Это работает … Затем был мой доклад. Я не скажу, что я что-то открыл, он был как раз тоже о среде. Коллаборативная среда, что это такое. Это из Казахстанского опыта. Вы знаете, что в Казахстане в половине областных центров существуют специальные школы. Туда дети отбираются, тестирование и прочее. Там по академической программе занимаются. Вот оттуда и возник этот термин – коллаборация. Светлана в своем докладе: «Я отказываюсь от этого, мне больше по душе педагогика сотрудничества». Ну а мы в Казахстане и то, и другое признаем, мы плюралисты.

После этого было два доклада – Светланы Лобынцевой и Н.А. Кузьминой. Тоже вот, как на предыдущей секции, чудесное воплощение талантов подрастающей смены. Она показала, как уроки труда – вообще это технологией сейчас называется – вообще она учитель труда, изо, черчения, технологии – и там, ну просто великолепно, я так с открытым ртом сидел, что даже не успел записать. Представляете, меня больше всего удивило, как дети в 3D-формате спокойно на занятиях дизайна монтируют, причем она сделала для своей семьи, пришли гости: «А это дочка, а давайте мы ее найдем». Потом она показала ряд других проектов, мультипликация там делается… Надо сказать, у нас много было провокаций, в том числе философы: «А вот если он фейхоа хочет», такое было – как что-то несуразное, неожиданное. Каждый старался это отметить. Надо сказать, что мультипликация просто поразительная. Причем, эти мультипликации начинают дети, которые 5–6 класс, и кончая уже взрослыми. Михаил Ан-

тонович спросил: «А роль учителя в чем здесь?» И она объяснила – как сохранить свободу в творческом проекте. Ведь творческий проект – это наркотик. Если ты его сделал – сочинил стих, тебе захочется еще сочинить. Не потому, что ты Пушкиным хочешь стать. А тебе нравится, что ты сам чего-то делаешь. Получается из ничего нечто такое, что доставляет радость тебе и другим. Она стала объяснять; там был такой образ – смятение человека творческого, они старались изобразить, и у них получилось какое-то чучело. Когда они посмотрели, поняли, что так делать нельзя. Но она не старалась их разубеждать, когда они старались это сделать. Это была социальная проба, и они убедились, что так нельзя.

Ну а доклад лаборатории я вообще комментировать не берусь. Тоже очень серьезный, там разные стратегии были показаны, как, согласно Выготскому, из зоны актуального развития в зону ближайшего развития перейти. В общем, все у нас было интересно и, самое главное, была такая свобода – мы могли и в середине доклада задать вопрос или прокомментировать, и в конце. В общем, была такая интересная, полезная дискуссия. Спасибо всем!

2-ой день

Секция «Образовательные возможности социокультурной реабилитации»

(вед. Н.Н. Михайлова)

Мастер-класс «Образовательные возможности диагностики»

(вед. В.С. Богданова, Т.Н. Вабищевич, А.Б. Дымов)

Мастер-класс «Возможности одного диагностического инструмента в решении множества образовательных задач»

(вед. Н.М. Курилова, Е.А. Плотникова, Л.Э. Царгуш)

М.Ф. Соловьева: Добрый день! Каждый раз, когда читаешь статьи Нины Николаевны или Семен Михайлович своими юмористическими фразами наталкивает мысль дальше, каждый раз сюда приезжаешь и, конечно, каждый раз думаешь, что что-то неожиданное увидишь вновь и надо задуматься глубоко и серьезно. Сегодня для меня было немного неожиданно рассмотреть педагогику поддержки в состоянии перехода от социального

к культурному, хотя социокультурный аспект все знают, социокультурный подход в ФГОС'ах сегодня … внедряется. Но сама по себе тактика перехода из одного аспекта в другой аспект, и потом снова возвращение, на уровне коллективного и на уровне индивидуального, для меня это было новым, о чем нужно подумать, и поэтому просто приглашаю вас также в этой теме увидеть то, что сегодня очень важно – это культура внутренняя человека, культура групповая, культура внешняя, культура общества, просто сама по себе культура – каких только аспектов нет, и еще есть культура духовного состояния в этом пласте. Не было много чего освещено, но это было обозначено ремарками… У меня такая ассоциация происходит, мы буквально позавчера проводили вебинар из Бушети с Ш.А. Амонашвили, он тоже выдал нам новую классификацию своего понимания педагогического общения и тоже ввел какие-то новые аспекты… Это совершенно разные подходы, разные вещи, и тем не менее какая-то перекличка произошла по поводу культурного и социокультурного.

Второе, что я хотела сказать: меня, конечно, поражает на сегодняшний день то, что уже на протяжении десяти лет рассматривается и рассматривается ценностно-смысловой подход, а здесь очень интересная была вещь – Нина Николаевна сама пригласила своих коллег, они продемонстрировали (здесь нам нельзя продемонстрировать, но если бы принести, все бы вы увидели) соотношение потребностей, интереса, мотивации и на последнем этапе выскакивает стрелочка под названием цель. В этом четырехугольнике я, конечно, искала и буду дальше искать и смотреть, какие же ценности здесь будут заложены, потому что мотивация, цель – все это вместе определяет наш смысл. Но вот чьи ценности – конечно, здесь будем рассматривать. Сегодня это опять же толчок для углубления понимания, куда уходит педподдержка. Были тактики, сегодня они все больше и больше развиваются, и рефлексивный подход, особенно на уровне реабилитации, на сегодняшний день индивидуализация и персонализация образования, на которое сегодня перешагнула наша система образования.

Дальше я хотела сказать следующее. … Сегодня можно просто насладиться тем, что создали авторы педподдержки, сидящие здесь, потому что они приготовили нам целую плеяду тех педагогов-практиков, которые свободно используют весь понятийный аппарат, свободно аргументируют, свободно строят диагностику не только личности, но и диагностику самого педпроцесса, поэтому происходит какая-то удивитель-

ная интеграция, диагностика личности и педпроцесса соединяются вместе. Причем эта диагностика разрабатывается педагогами-практиками. Одновременно группой, и индивидуально, коллективно. И поэтому был замечательный видеоряд показан, как они рождают это среди живущих человечков таких. Можно было просто взять эти фигурки. Но как они это обыграли и сделали это целыми фрагментами – это просто браво всему педагогическому коллективу.

Также я хотела обратить ваше внимание на следующее. Удивительно то, что они не боятся трудностей, они в процессе своего выступления все время акцентировали, какие затруднения встречаются, как они из них выходят. Если прошлый год поразила именно в большей степени аналитика и рефлексия личностного подхода, то сейчас – вот именно это сочетание – личности и диагностики. Но это не просто диагностика идет на получение какого-то целенаправленного результата, а диагностика которая модифицируется по ходу прямо, причем очень сильно развито ассоциативное мышление. Обычно тоже это редко можно увидеть, а здесь, от математиков особенно, это невозможно было ожидать. Конечно, они поразили вот это структурой и одновременно цветовой гаммой. … Я знаю других математиков, они бы сделали схемы, таблицы, графики, такого бы мы не увидели, потому что за этими схемами стояла личность – в каждой графе, в каждом аспекте, в каждой фразе, которую они защищали. Поэтому спасибо вам большое, что есть Большая Перемена, что есть место для творчества и самореализации и возможность нам учиться на вашем примере! Спасибо!

Б.В. Крамаренко: У нас был мозговой штурм. Может быть, мозговой – чуть поменьше, а штурм – чуть побольше. Мы обсуждали, делились впечатлениями и так далее. Мне тоже понравилась динамическая модель, именно динамическая – взаимодействие потребностей, интересов, мотивов – и цель. Там шестеренки крутились, потом хоп – цель выскакивает. Это такое запоминающееся, это такой гаджет, надо сказать. *(Речь идет о продемонстрированной на секции технической модели взаимодействия потребностей, интересов, мотивов и цели)*. Нина Николаевна объясняла все, почему так должно все крутиться. Но дело в том, что она в самом начале постулировала, что социокультурная реабилитация – это становление субъектности, субъектность – это всегда осознанность цели – куда движешься, зачем движешься, почему движешься и так далее, и надо ли тебе вообще туда двигаться.

Вторая часть, где выступали молодые – ну относительно меня – педагоги, а они достаточно уже давно там работают – и они рассказывали о диагностике, которую они создают. Они ее назвали… Мне кажется, что у них несколько заниженная самооценка – они ее назвали «раскраска». Это была своеобразная цветопись. Математики – они брали абсолютно все темы, по всем классам, представляете? Там это все дробилось на микротемы, вплоть до компетенций отдельных, вернее, до отдельных операций мыслительных. Идея такая: студенту дается задание, если он выполняет, то одним цветом раскрашивается, если не выполняет, немножко другим, ну и так далее. Я хочу сказать, что очень такая колоссальная работа подготовительного характера. Я просто порекомендовал, скажу нескромно, назвать это экспертной системой, это довольно легко переводится в компьютерный вид…

Вторая диагностика была более обобщенная, называлась она «речевая карта». Главное, нам не только показали, как она выглядит, но и дали попробовать, как это работает. Ну в общем-то работает, мы убедились в этом. И мастер-класс-то и заключается в том, чтобы показать, как это делается – не просто рассказать. Мы попробовали, потом нас скорректировали и так далее. В общем, мне очень понравился весь рабочий день, потому что мы провели его не зря, там были и споры, точнее дискуссии, выяснение некоторых нюансов. В итоге мы пришли к выводу, что, в общем, это дело нужное, педагоги Большой Перемены стоят на правильном пути, там чуть-чуть усовершенствовать и можно, как говорится, масштабировать и тиражировать. Спасибо всем, кто принимал участие!

Л.А. Гусаковская: Я была на мастер-классе этой секции и посмотрела, как работали математики и … языковеды … даже не знаю, как назвать – потому что это и логопед, и человек, работающий с речью, и работающий с языком … математики меня просто привели в восторг, потому что это такая скрупулезная работа, когда ты по подпунктам каждой темы, которые ребенок должен знать, придя к ним. Они выверяют, где он там застрял, где он остановился и как он будет двигаться дальше. И все это до такой степени скрупулезно сделанная работа, ну, действительно, просто можно брать этот метод и его использовать – пытаться его использовать, потому что я подумала об одном из своих внуков и поняла, что я, в общем-то, не знаю, как это точно сделать, потому что это очень и очень сложно. Только если взять математику; а еще если взять русский язык и так далее. Это действительно сложная работа, требующая не од-

ной головы. Ну и работа совершенно интересная, необычная по речевой культуре, по уровню готовности входить в культуру и в социум на уровне понимания текста, на уровне говорения этого текста. Как всегда, снимаешь шляпу, кланяешься этим людям за то, что они так серьезно, профессионально работают. Спасибо большое!

Секция «Инклюзия: право на достойное образование»

(вед. Е.Н. Кутепова)

Мастер-класс «Построение системы оценки и мониторинга достижения социальных результатов»

(вед. И.А. Бобылева, О.В. Заводилкина)

С.М. Юсфин: Хочу поделиться… безусловно, по-человечески, по нравственному, очень тяжелая, в хорошем смысле тяжелая секция. Потому что обсуждались там далеко не простые детки. И тут можно было подумать о разных-разных аспектах. Я хочу сказать и участникам большое спасибо, и Елене Николаевне за то, что, несмотря на такую, опять же в хорошем смысле, нравственно тяжелую ситуацию, обсуждать профессиональные аспекты, конечно, не очень просто было. И спасибо, что это все-таки состоялось. Я не могу и не хочу пересказывать те доклады, которые были, может, моя коллега частично это сделает. Я просто поделюсь теми мыслями, которые у меня возникли в ходе некоторых докладов и мне показались достаточно важными.

Первая мысль, которая прозвучала в первом докладе, когда автор доклада поставил для меня – я об этом никогда не задумывался – достаточно важную штучку образовательную. – Про избыток вариативности в образовании. Так что лучше-то? – Когда есть избыток, или когда есть вариативность? Это не одно и то же. И когда мы разбирали – у нас такая не очень длинная, но дискуссия была – нет однозначного вывода, но есть, над чем подумать. Так какое мы пространство должны создавать – избыточное или вариативное? Это первая мысль.

Вторая мысль, которая прозвучала во втором докладе, она там вообще про всякие арт-средства в образовании, в работе с такими ребятами. … Зная немножко программу, которая будет завтра, и то обсуждение, которое, надеюсь, произойдет, мне казалось важно: музей – это просто место или образовательное событие? И если образовательное событие,

то по поводу чего? По поводу того, что вы видели, или по поводу того, что произошло. Не знаю, но надеюсь, что завтра дискуссия по этому поводу произойдет.

Третье, тоже в третьем докладе прозвучало отчасти, – это был доклад Елены Николаевны – по поводу инклюзивного образования, истории инклюзивного образования у нас в России. Это может быть отчасти моя мысль, но я ее услышал, что сейчас интегрируются различные образовательные области, пространства, что сейчас больше и больше выстраиваются между разными пространствами – учебным, воспитательным, дополнительным – вот эти интегративные процессы, что образование – не одно только, которое происходит в одной из сфер. И в связи с этим у меня возник вопрос: а инклюзия-то какая должна быть в интегративном пространстве, какая может быть? – Я не знаю, я поставил себе вопрос, над которым хочу подумать.

Следующий вопрос, который меня обременил. Партнерство – я для себя сформулировал – партнерство, о котором говорили. Партнерство – это не только взаимодействие, партнерство – это система взаимоответственности, и если этого нет, то ни о каком партнерстве говорить нельзя.

И последняя мысль – она отчасти здесь прозвучала, но все-таки я ее, наконец, сформулировал (там меня прерывали, я ее плохо формулировал). Язык и речь – это одно и то же? Вот речью ребята могут и не владеть, нам как раз показывали ребят, которые не владеют речью. Но языком общения, своего общения, они владеют. И я должен изучать, понимать как педагог этот язык общения и через этот язык общения общаться с ребятенком.

Л.Э. Царгуш: Очень быстро, с точки зрения эмоций. Я была только на двух первых докладах, и они меня поразили. В прошлом году эксперт благотворительного фонда «Расправь крылья» – я была в восторге от этого доклада, и вот сейчас я увидела связь, как очень точно, очень скрупулезно вымеряли помощь прямо по шажкам. Я просто помню этот доклад. А сейчас также скрупулезно – как это все рассматривалось! Оно продолжалось, рассматривалось это понятие вариативности – это дало мне очень много. А второй доклад … вы знаете, я несколько лет назад была на этом мероприятии, на этом событии, это Марина Григорьевна Дрезнина из Пушкинского музея, и для меня это было событие действительно. Я помню, когда мы пришли, я долго-долго помнила это все, как я нарисовала этот кувшин, а сейчас я услышала, как это все

делается – технологию, технологию пошагово, как это все представляется, что нужно для того, чтобы эти вот дети с особенностями через искусство получали социокультурную реабилитацию, вполне такую очень достойную. Спасибо вам большое, я получила очень большое впечатление!

Секция «Педагогическая поддержка в практике образования»

(вед. С.В. Лобынцева)

Мастер-класс «Влияние фокуса внимания специалиста на формирование предпочитаемой идентичности у детей, оставшихся без попечения родителей»

(вед. Н.С. Подколзина, М.А.Зимина)

И.В. Хромова: Уважаемые коллеги, одну сточку про эмоции. Эмоции, конечно, были замечательные, потому что такая напряженная работа и радость от того, что все время сидишь, все время думаешь, все время напрягаешься – очень содержательно; казалось, времени определено много, но его оказалось мало. Два доклада было из Большой Перемены. У них разные темы, но общее, как всегда, – скрупулезность и глубина – настолько подробно, настолько пошагово, настолько с постоянно такой рефлексией: как это создавалось, как думалось, почему так. Я, знаете, когда слушаю такие доклады, я даже иногда мысль теряю – о чем говорят, потому что для меня сам процесс анализа такого внутрипедагогического, он меня настолько восхищает, что я на нем концентрирую внимание, а по поводу чего – это неважно.

Что касается содержания, один доклад был посвящен … вот смотрите, какое название: «Об опыте использования ориентационно-ролевой игры в рамках экономического клуба». Как вы думаете – о чем это? Я знаю, о чем вы думаете – об экономическом клубе. Что делают в экономическом клубе? – Ну экономикой занимаются, это же естественно, да? На самом деле там занимаются не экономикой, а там занимаются – как всегда в Большой Перемене – человеком. И вот это потрясающе: как там деньги, банковские карты… неважно, как там устроен банкомат, или банк, а важно, как человек к этому относится. Один думает, что надо бежать в банк и там тебе дадут бесплатные деньги, а другой – никогда не пойду, потому что там воры. И вот с этим они работают,

с этими представлениями. Мне один пример понравился. Одна девочка – она рискует, она пойдет, сразу все отдаст, и второй раз, и ничему не научится. И посмотрите, какая гениальная фраза, говорит педагог, который хочет сделать ребенка правильным: вот она такая, мы же ее не переделаем. Вот это меня потрясает всегда. Нет вот этого: взять – и переделать в лучшую сторону. Они говорят: «Мы же ее не переделаем, она такая». А что может педагог? – Научить ее с этим жить. Они последовательны: она должна сама понять – надо ли ей такой быть, не надо ли такой быть – это такая фишка. Должна быть очень большая смелость у педагога, чтобы позволить ребенку – ведь явно этой девочке эта черта будет мешать в жизни – и педагог это понимает, и говорит «она такая», и продолжает с ней работать, видимо, веря… у нас там позже про веру зашла дискуссия. А человек уже сам – захочет, сможет… мы поддержим то, что надо, но это жизнь человека, его судьба, и эта черта – это ее черта, она сама должна с ней что-то делать. Эта тонкость педагогическая просто потрясающая.

Потом был доклад «Нашего дома» тоже об экономике. Но тут я позволю себе сказать не о содержании. Мне часто приходится работать с педагогами по созданию образовательных программ. Ну как нормальный педагог относится к написанию программы? – Ненавидит. Написать программу – это ненавистная деятельность. Меня потрясла ваша программа. С одной стороны, там есть, как я понимаю, «мы должны научить их этому, этому, этому, дать им такую такую и такую информацию, формы такие, такие и такие» – вроде, все это есть. Но как нам было показано, как эта программа реализуется, было понятно, что нет там этих жестких рамок, там нет этой жесткой расчасовки, там нет – «вот только так и так» – абсолютная гибкость, программа для ребенка, а не ребенок для программы, я первый раз такое слышу – чтобы такая презентация программы.

Дальше был доклад из Большой Перемены – договор. Какие у меня возникли мысли. … Вроде все знаем: 4 тактики, казалось бы, все знаем об их смене: вот наконец ребенок достигает 4 уровня, самость выросла, можно переходить на уровень договора. А на самом-то деле договор пронизывает все. Ребенок когда еще дорастет, а в той мере, в какой он способен на договор, он все время включается. Мы спросили: «А у вас как он оформлен, есть ли какие-то «бланки» договоров, как оформлено все это?» Электронная переписка с куратором или с педагогом – это

тоже одна из форм договора. Так и чувствуется, что договор – это суть отношений. Это постоянная работа в ЗБР, работа на опережение, работа на будущее, ребенок сразу вступает в эти договорные отношения.

Интересным было выступление из Новосибирска, это вечерняя школа, они сюда уже 10 лет приезжают, Ирина Павловна с Ниной Николаевной были там, они единомышленники. Опыт важен тем, что если другие (например, мы с Владимиром Петровичем) – единичные распространители и пропагандисты вашего опыта, то 27 вечерняя школа Новосибирска – это целый коллектив. Конечно, они не подражают, но модель та же – создана команда, от которой расходятся лучи, захватывая других преподавателей. Это такой адрес, о котором должны знать не только в Большой Перемене, но и руководители института: есть в Новосибирске «рассадники» того, что создано в Большой Перемене.

Был интересный мастер-класс. Я восхитилась, когда узнала, что это бюджетная организация, они всего пять лет назад превратились в другое учреждение. Оказалось, что директор незаурядной – они столько видов деятельности новых для себя освоили, в том числе и то, что в Большой Перемене очень ценится – работа с коллективом, работа с мозгами педагогов. Они нам показали блестящий мастер-класс, видно, что они этим владеют. Они разработали технологию, очень четкую. Они нам ее показали, все, кроме меня, были в восторге. Я начала придираться – что, мол, в отечественном опыте есть традиции. Но это почти юмор. У нас это на уровне философии, на уровне идей. Мы же русские люди, любим философствовать. Мы любим идеи. Сидим и философствуем, и нам хорошо. Но современный мир не таков – нужно дело, нужны технологии. Вот такую технологию нам и показали – как любить ребенка, как увидеть его с позитивной стороны.

В.П. Пивченко: Мне придется обобщать за Ириной Валерьевной – ее контент и то, что я видел, в качестве обобщения. Во-первых, очень содержательный материал был целый день, правда, это такой напряженный дискурс – видишь, постоянно слушаешь, вникаешь, и постоянно все это очень интересно. Во-вторых, абсолютно все контекстуально, все в рамках названия секции – педагогическая поддержка в практике образования – никуда за границы не выходили, хотя материал был разного качества. И наконец, что уже отмечали, очень высокая активность, практически без вопросов не остался ни один, и это занимало большую долю времени, но это было едва ли не самых главным в на-

шем *экшн*. Что касается выступлений, я не буду повторять, но в целом симптоматично. Два выступления одно за другим были посвящены работе над экономической грамотностью того контингента, тех детей, с которыми работают. Это В.С. Богданова и Е.М. Сорочан из Большой Перемены и М.Ю. Курышева из «Наш дом», где работают с детьми-сиротами. Следовательно, проблема очень актуальная, проблема назрела, или перезрела, поскольку те примеры, которые были приведены – они впечатляли, конечно. Так что общее в этих докладах, с точки зрения темы и с точки зрения содержания, – то, что проблема остра и она осознается всеми практиками – теми, кто работает с такими детьми. И второй момент здесь – направление и в рамках одного доклада, и в рамках другого – это, конечно, в сторону актуализации личного опыта. Замечательная мысль, очевидная, если вдуматься: чужие ошибки не учат – только когда сам ты, даже в игровой ситуации, тем более как у Елены Юрьевны: ходим за покупками, ходим в учреждения финансового сектора и вместе с педагогом, и сами проводим какие-то манипуляции. Вот это лучшая практика, которая это дело может сдвинуть. В этих докладах направление педагогической поддержки, как я сформулировал, присутствует имманентно, а не явно. Но мне, честно говоря, здесь немножко не хватало. Может быть, это моя ограниченность и мой коридор, говоря простым языком, но я все: а где педагогическая поддержка? Она там везде, но терминологически она не всегда была оформлена, и поэтому кое-где я терялся. Хотя все это было очень содержательно и очень впечатляюще.

Еще два доклада БП – О.Г. Аверкина, О.А. Злобина и А.Ю. Макевнин, «Культура договора в практике социально-культурной реабилитации детей-сирот и молодых людей из их числа» – это попытка теоретического осмысления этой методики использования договора. Все продумано, все разложено по полочкам, и главная мысль, которую я оттуда вынес, как раз с подачи вопроса Раисы Федоровны, моей землячки: «А как изменилась динамика работы с договором?» И получили совершенно замечательный ответ: «Договор – это не бумага, договор – это не шаблон, договор – это развивающаяся практика, это возобновляемый процесс, который соотносится с развитием личности, который встраивается в развитие». Блестящая совершенно, по-моему, формулировка, а не просто – вот тебе бумага, подпиши и все. На разных этапах, с разными людьми, разный подход и разные нюансы учитываются – замечательней, по-моему, вывод.

Ну и Раиса Федоровна из моего любимого Новосибирска показала, как практика Большой Перемены экстраполируется на работу команды, на работу вечерней школы. Спрашивали, а есть ли вообще вечерние школы. В Москве их нет. У нас они есть, хотя они, как верно было замечено, изживаются, но, уважаемые коллеги, контингент, который всегда был, он и остается. Это дети с проблемами – ограниченными возможностями здоровья, это дети, которые именуются трудными, это молодые мамы, которых из обычной школы просто выталкивают. И работа по педагогической поддержке – она там очень обоснована. Лично я к этой школе причастен, я там знаю многих, я там периодически бывал и должен подтвердить – как Раиса Федоровна заметила, что школа для новосибирского сообщества не рядовая. Благодаря вот этой практике, благодаря связям партнерским с Большой Переменой это все не зря.

И наконец, мастер-класс замечательных педагогов-психологов – партнеров БП Надежды Подколзиной и Марии Зиминой. Хоть с Ириной Валерьевной я чаще согласен, чем не согласен, в части ее вопросов я не был согласен, меня нисколько не царапали технологические заходы западные, нисколько меня не задевало то, что это чуждо некоторым традициям отечественной педагогики – мне так не казалось. Но в чем-то солидарен, поскольку… говорили на разных языках: коллеги высказывались на языке нарративной практики г-на Уайта, но в отечественной педагогике все это было и есть и продолжается. (Ирина Валерьевна упоминала несколько имен и несколько практик – педагогика сотрудничества – там все это есть). Это было тоже очень впечатляюще, это очень хорошо слушалось, засыпали вопросами, поскольку, Светлана (Лобынцева) говорила, собрались практики такие зубастые и очень активно это поддержали. Но в конечном счете опять же Светлана сделала вывод, о котором я задумался сразу, чтобы его донести до всех: это, конечно, чисто инструментовка чистейшей педагогической поддержки. В рамках мозгового штурма набросали за 20 минут не меньше 15 очень конкретных, очень четких приемов, как педагог может поддержку проявить, только я бы добавил – не только тактику защиты и помощи, но еще и содействия.

Ну и как всегда, все мои надежды, все наши надежды оправдались от работы секции – это и высокий эмоциональный накал, и активность всех, кто присутствовал, без исключения, и креативность, и убедительность результатов. Так что этот тренд сохраняется и должен сохраняться всегда! Спасибо!

Секция «Возможности социального партнерства государственных, некоммерческих и коммерческих структур в поддержке образования детей и молодежи»

(вед. И.П. Рязанова, С.Г. Косарецкий)

Мастер-класс «Оценка программ наставничества»

(вед. И.Р. Саляхова)

В.В. Коробкова: Я хочу сказать, что в нашей секции был заявлен один мастер-класс, на самом деле их произошло два. Потому что высочайший мастер-класс нам показала Ирина Павловна, как нужно проводить секции – в такой атмосфере, в таком содержании. … Мы наслаждались возможностью высказаться, задать вопрос, полнотой времени выступающему. Мы наслаждались тем, как Ирина Павловна с позиции такой мягкой силы иногда умела много разговаривающих остановить, остановить дискуссию. И это было знаком уважения к тому, кто будет выступать следующим. Это такая форма педагогической поддержки, которая сегодня была проявлена на разных этапах секции. Спасибо огромное, но это, я думаю, относится ко всем ведущим. Потому что тот профессионализм, с которым организована конференция, – он очень восхищает, и я очень вас за это благодарю. Еще Ирине Павловне удалось дискуссию организовать, где сидят доктора наук, чиновники, практики из организации. Мы обсуждаем, с одной стороны, теоретические вопросы разных педагогических дефиниций, с другой стороны, преломляя это все на практическую пользу. Поэтому тезис – меня молодые коллеги поддержали, – что мы с секции ушли не столько с ответами, сколько с вопросами. Но мне кажется, это замечательная ситуация для развития. Спасибо!

С.Д. Поляков: Продолжу дифирамбы Ирине Павловне. Вообще не Ирина Павловна, а вообще проблема ведущего. Было очень пестрое содержание. Очень пестрое содержание, и когда я попадаю в эти ситуации, я пониманию, насколько трудно все это сложить, иногда у меня получается, иногда не получается. У Ирины Павловны получилось, сложилось содержание, мое понимание: с разных сторон были какие-то заходы, я хочу два кратко назвать. Лейтмотив и в итоговой рефлексии – с разных сторон об этом говорили – лейтмотив, сшивающий всякие разные содержания – получился про язык, про разные языки. Эта тема. Я вчера был на этой группе, а сегодня еще. Слово «наставник» – все начинают путаться, а что это такое. Слово «куратор» – все начинают путаться, что это такое.

И отсюда возникла проблема различения языков, проблема движения различных языков. Мне кажется, это очень важный практический вопрос. Для науки понятно, что он важный, но он практический, и какие-то заходы пытались здесь найти. У нас осталась одна минута, я позволю бросить одну идею, может быть, для Большой Перемены, а может быть, и шире, для круга, по мотивам вчерашнего и сегодняшнего. Все – я, Нина Николаевна, Семен Михайлович – сторонники деятельностного подхода, но я последнее время увлечен (преподавать мне это надо) социальным научением по Бандуре. Мне кажется, механизм по Бандуре помогает еще кое-что понять в практике Большой Перемены, это ресурс.

М.А. Гусаковский: в отличие от Сергея, мне показалось, что секция была очень органична. И разброса я не заметил. Значит, две темы. Одна из них – это партнерство, другая – наставничество. Обе темы актуальны, но увы, они связаны с новыми опциями, возникающими в культуре, в социуме, и поэтому вызывают дискуссию. Дискуссию с двух сторон. Одна из них – это, собственно, о чем речь, то есть смысловая дискуссия. И здесь еще далеко нет возможности договориться. Например, про наставничество. Была такая гипотеза: это термин, который выдвинули для того, чтобы заменить слово «воспитатель». Потому что воспитатель и воспитание вымывается сейчас из разговорного языка и профессионального в том числе, а «наставничество» начинает завоевывать его позиции. Идея Елены Хилтунен, что, возможно, это синоним. В то же время, поскольку термин новый и он наделяется каждым своими содержаниями, очень трудно понять поначалу. Минут двадцать сидишь и слушаешь: про что, про что сейчас речь? И мне в этом случае часто приходит на ум известное высказывание Гегеля: «Если красота все, то красоты нет». Равным образом: если наставничество все, или мы его видим везде, наставничества нет.

И второе замечание. Что за активность тут, почему эти слова стали актуальными, задумался я, сидя на секции. И выдвигаю такую гипотезу, что возникла реальная потребность увеличения числа субъектов, которых надо привлечь к делу образования, как бы со стороны, отовсюду. И эти два слова эту тенденцию содержат. Но поскольку актуальным в этой связи выступает проблема образования как поддержки в жизненных трудностях, то тогда чрезвычайно актуализируется тема педподдержки, потому что она просто специально для этого изобретена. И поэтому эта тема все время в себя, как в воронку, втягивает такое большое число замечательных участников. Спасибо!

ОБ АВТОРАХ

Аверкина Ольга Геннадьевна: сотрудник центра первичных обращений Образовательного центра БФ «Большая Перемена», г. Москва.

Андреева Елена Валериевна: учитель физики, Ульяновский городской лицей при Ульяновском государственном техническом университете, г. Ульяновск.

Бобылева Ирина Анатольевна: канд. пед. наук, доцент, вед. науч. сотр. Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, специалист-эксперт БФ «Расправь крылья!», г. Москва.

Богданова Виктория Сергеевна: учитель математики Образовательного центра БФ «Большая Перемена», г. Москва.

Вабищевич Татьяна Николаевна: учитель математики Образовательного центра БФ «Большая Перемена», г. Москва.

Волкова Светлана Александровна: педагог дополнительного образования Образовательного центра БФ «Большая Перемена», г. Москва.

Воронцова Анна Алексеевна: учитель истории и обществознания ГОУ Ярославской области «Центр помощи детям», г. Ярославль.

Гуляихина Анастасия Евгеньевна: председатель Новосибирской областной общественной организации приемных, опекунских, многодетных семей «Семья», приемная мать, г. Новосибирск.

Гусаковская Лариса Анатольевна: канд. филос. наук, почетный профессор Европейского гуманитарного ун-та, г. Вильнюс, Литва.

Гусаковский Михаил Антонович: канд. филос. наук, доцент, фрилансер, независимый исследователь, г. Минск, Республика Беларусь.

Демакова Ирина Дмитриевна: д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой психологической антропологии Института детства, Московский педагогический государственный университет, г. Москва.

Дымов Александр Борисович: учитель математики и физики Образовательного центра БФ «Большая Перемена», г. Москва.

Ибраев Марат Умербаевич: канд. полит. наук, вед. науч. сотр. Национальной академии образования им. И. Алтынсарина Министерства образования и науки Республики Казахстан, г. Астана.

Зайцев Сергей Викторович: канд. психол. наук, ст. науч. сотр., доцент Московского государственного психолого-педагогического университета, г. Москва.

Злобина Ольга Александровна: руководитель программы «Английский клуб», преподаватель английского языка Образовательного центра БФ «Большая Перемена», г. Москва.

Иванова Евгения Руслановна: учитель иностранного языка Образовательного центра БФ «Большая Перемена», г. Москва.

Карачанская Наталья Георгиевна: педагог Майминской детской школы искусств, Республика Алтай.

Коробкова Венера Викторовна: канд. пед. наук, доцент, декан факультета правового и социально-педагогического образования, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь.

Крамаренко Борис Васильевич: канд. пед. наук, доцент, кафедра социальной и возрастной педагогики Кокшетауского государственного университета им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, Республика Казахстан.

Кузнецова Ольга Сергеевна: канд. психол. наук, преподаватель Угличского индустриально-педагогического колледжа, г. Углич.

Курилова Надежда Михайловна: преподаватель русского языка Образовательного центра БФ «Большая Перемена», г. Москва.

Курышева Елена Юрьевна: ст. воспитатель Центра содействия семейному воспитанию «Наш дом», г. Москва.

Ладыгина Ирина Александровна: преподаватель истории, куратор Образовательного центра БФ «Большая Перемена», г. Москва.

Линник Мария Александровна: канд. биол. наук, куратор, учитель биологии Образовательного центра БФ «Большая Перемена», г. Москва.

Лобынцева Светлана Викторовна: канд. пед. наук, ст. науч. сотр. Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, зам. директора Образовательного центра БФ «Большая Перемена», г. Москва.

Ломова Раиса Федоровна: руководитель школьного методического совета, учитель русского языка и литературы вечерней (сменной) школы № 27, г. Новосибирск.

Макевнин Алексей Юрьевич: административный директор Благотворительного фонда «Большая Перемена», г. Москва.

Митюкова Светлана Павловна: социальный педагог Ярославской школы-интерната № 6, г. Ярославль.

Михайлова Нина Николаевна: канд. пед. наук, доцент, вед. науч. сотр. Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, руководитель ресурсного центра БФ «Большая Перемена», г. Москва.

Мурина Наталия Вячеславовна: директор Ярославской школы-интерната № 6, г. Ярославль.

Пивченко Владимир Петрович: канд. пед. наук, доцент, кафедра педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск.

Плотникова Елена Александровна: педагог по развитию речи, преподаватель литературы Образовательного центра БФ «Большая Перемена», г. Москва.

Поляков Сергей Данилович: д-р пед. наук, профессор кафедры психологии Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск.

Просветова Евлалия Владимировна: психолог Региональной благотворительной общественной организации «Центр лечебной педагогики», г. Москва.

Рожков Михаил Иосифович: д-р пед. наук, профессор, гл. науч. сотр. Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, г. Москва.

Саляхова Ильнара Рафиковна: методист АНО Центр методической поддержки наставничества «Мое будущее», г. Москва.

Соловьева Мария Федоровна: канд. пед. наук, доцент, Институт развития образования Кировской области, г. Киров.

Сорочан Екатерина Михайловна: учитель математики Образовательного центра БФ «Большая Перемена», г. Москва.

Степанов Павел Валентинович: д-р пед. наук, зам. заведующего Центром стратегии и теории воспитания личности, Институт стратегии развития образования РАО, г. Москва.

Урман Светлана Александровна: ст. преподаватель кафедры иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск.

Хилтунен Елена Александровна: гл. редактор открытого издательства «Народная книга», журнал «Монтессори-клуб», г. Хельсинки, Финляндия.

Хромова Ирина Валерьевна: канд. психол. наук, доцент кафедры иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск.

Царгуш Людмила Энверовна: канд. пед. наук, логопед Образовательного центра БФ «Большая Перемена», г. Москва.

Чередилина Мария Юрьевна: канд. пед. наук, генеральный директор АНО Центр методической поддержки наставничества «Мое будущее», г. Москва

Шустова Инна Юрьевна: д-р пед. наук, вед. науч. сотр. Центра стратегии и теории воспитания личности, Институт стратегии развития образования РАО, г. Москва.

Шустова Любовь Порфирьевна: канд. пед. наук, доцент, кафедра менеджмента и образовательных технологий Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск.

Юсфин Семен Михайлович: канд. пед. наук, доцент, вед. науч. сотр. Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, руководитель исследовательской группы БФ «Большая Перемена», г. Москва.

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЁРСТВО: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы
VII Международной научно-практической конференции
(г. Москва, 21–23 марта 2019 г.)

Выпускающий редактор –
Хромова Ирина Валерьевна

Расшифровка видеоматериалов –
И.В. Хромова

Компьютерная верстка –
И.А. Плигин

Подписано в печать 04.10.2019
Формат 60x84/16. Бумага офсетная
Печать офсетная. Объем 19,59 усл.печ.л.
Тираж 100 экз.

ISBN 978-5-98604-737–9

Отпечатано в типографии издательства «ПРОБЕЛ-2000»
Тел. (495) 287-06-19 e-mail: probel-2000@mail.ru