

№ 4
2017

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В РОССИИ

Научно-информационную
поддержку оказывают
**Международная
Федерация социальных
работников и
Всемирная Ассоциация
социальных педагогов**

Научно - методический журнал

Содержание журнала обеспечивают федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» и Негосударственное образовательное учреждение высшего образования «Московский социально-педагогический институт»

Журнал включён в перечень научных педагогических изданий Высшей аттестационной комиссии (ВАК) Российской Федерации, в которых рекомендуется публиковать основные научные результаты диссертации на соискание учёной степени кандидата и доктора наук

Редакция:

Ирина Зотова,
литературный редактор
Нелли Ермолаева,
ответственный секретарь
Мария Седенкова,
художественное оформление и макет
Татьяна Никулина,
финансово-экономический директор проекта
Любовь Кучмиёва,
вёрстка
Елена Дуденко,
корректура

Адрес:

111675, Москва,
ул. Святоозёрская, 16–169.
Издательство

«Современное образование»

Тел.: (495) 931-55-37

8-964-514-93-25

Наш сайт: <http://s-obr.ru>

E-mail: sobr-2007@mail.ru

Главный редактор, директор проекта Валентина Бочарова,
член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук,
профессор, Почётный президент Союза социальных педагогов и социальных работников России

Редакционная коллегия:

Татьяна Борисова, заведующая лабораторией «Института изучения детства, семьи и воспитания РАО», кандидат педагогических наук, Москва
Татьяна Волосовец, директор «Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», кандидат педагогических наук, профессор, Москва
Марина Гурьянова, заведующая лабораторией содержания и технологий социально-педагогической деятельности с детьми и семьями «Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», доктор педагогических наук, профессор, Москва
Юрий Забродин, проректор Московского городского психолого-педагогического университета, доктор психологических наук, профессор, Москва
Иван Кириллов, заместитель директора «Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», кандидат психологических наук, Москва
Раиса Куличенко, научный руководитель Академии социальных и образовательных технологий Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, доктор педагогических наук, профессор, Тамбов
Дмитрий Мельников, ректор Московского социально-педагогического института, кандидат педагогических наук, действительный член Международной академии наук информации, информационных процессов и технологий, Москва
Михаил Плоткин, главный научный сотрудник «Института изучения детства, семьи и воспитания РАО», доктор педагогических наук, профессор, Москва
Ринат Рахматулин, ведущий научный сотрудник «Института изучения детства, семьи и воспитания РАО», кандидат педагогических наук, Москва
Вадим Седых, проректор Московского социально-педагогического института, кандидат педагогических наук, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, Москва
Галина Силласте, заслуженный деятель науки РФ, профессор Финансового университета при Правительстве РФ, доктор философских наук, Москва
Элла Сокольников, профессор Московского социально-педагогического института, доктор педагогических наук, профессор, действительный член Академии социальных и педагогических наук, Москва



СОВРЕМЕННОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ

Содержание

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И СОЦИАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

- Марина Мирошкина** **3** Детское и молодёжное движение в России: история и перспективы

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

- Светлана Расчётина** **11** Теоретико-методологические основы развития социально-педагогического профессионального образования
- Марлена Кульпединова** **20** Реализация принципов воспитания в детском общественном объединении

СЕМЕЙНОЕ И СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- Элла Сокольникова,
Александр Рацимор** **31** Проектирование социально-педагогических технологий как фактор профилактики социальных болезней современной молодёжи
- Владимир Рябцев,
Вера Ряшина** **36** «Школьные театральные сезоны» как социально-педагогическая практика
- Наталья Смирнова** **43** Проблема развития опыта социального взаимодействия подростков и исследование путей её решения в системе дополнительного образования
- Татьяна Луговая** **48** Социально-ориентированный подход к организации взаимодействия обучающихся в малых группах

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Светлана Сенатор,
Алексей Попович** **53** Педагогическое воздействие на социально значимую деятельность студенческой молодёжи
- Николай Кузьминов,
Анна Кузьминова** **59** Социально-педагогическая подготовка и дальнейшая востребованность специалистов

64 **Сведения об авторах**

Подписано в печать 20.07.2017. Формат 84х108/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Печ.л. 4. Усл.печ.л. 6,72
Тираж 300. Заказ № 577

Учредители: Бочарова В.Г., Ермолаева Н.А., Никулина Т.А., Целищева Н.И.
Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-28406 от 01 июня 2007 г.

Издательство «Современное образование»
111675, Москва, ул. Святоозёрская, 16–169. Тел.: (495) 931-55-37
E-mail: sobr-2007@mail.ru

Отпечатано в типографии ООО «Монолит»
Адрес: 129626, г. Москва, Рижский проезд, д. 9

Детское и молодёжное движение в России: история и перспективы

Children's and Youth Movement in Russia: History and Perspectives

Марина
МИРОШКИНА
Marina
Miroshkina

В статье дан анализ истории и актуального состояния детского и молодёжного движения Советского Союза и России с середины 80-х годов прошлого века до настоящего времени. Представлен прогноз путей развития детского движения, составленный автором в 2002 году, и его реализации.

* * *

The analyses of the history and an urgent condition of children's and youth movement of the Soviet Union and Russia from the mid-1980th to the present are given in article. The forecast of ways of development of the children's movement was compiled by the author in 2002 and its implementation is provided.

Ключевые слова: детское общественное объединение, детское движение, развитие, прогноз.

Keywords: children's public association, children's movement, development, forecast.

Современный период в отечественном детском движении отсчитывается с середины 80-х годов. Точнее, с 1987 года, с IX Всесоюзного Пионерского Слёта, который, «намного опередив аналогичную тогда ситуацию во взрослых организациях»

(И.Н. Никитин), положил начало переходу от единой и единственной Всесоюзной пионерской организации имени В.И. Ленина к многообразию различных объединений, тем самым дав импульс к возрождению детского движения.

Первая половина 90-х характеризовалась становлением «новой этики в отношении детей» и признанием приоритета детства во всем мире. Мировое сообщество признает все более возрастающую социальную активность детей, принимает международные правовые акты в поддержку этой тенденции, связывая с ней прогресс современного общества. Всемирная встреча на высшем уровне в интересах детей (1990 г.) стала крупнейшим в истории человечества совещанием глав государств и правительств, приняла Декларацию, в которой отмечалось: «Всем детям должно быть обеспечено право определять себя как личность и реализовывать свои возможности. Они должны быть подготовлены к свободной жизни в свободном обществе» [1].

Среди международных документов, принятых руководителями государств мира, особое место принадлежит Конвенции ООН о правах ребёнка (1990 г.), гарантирующей детям разнообразные права и свободы, включая право на свободу мнения (ст.13); свободу мысли и совести (ст.14); свободу ассоциаций и мирных собраний (ст.15); право на личную жизнь (ст.16); право на доступ к информации, направленной на содействие социальному, духовному и моральному благополучию, здоровому физическому и психическому развитию (ст.17) детского движения [3].

Внутри страны в этот период был принят Закон СССР «Об общественных объединениях» (1990 г.), который регламентировал деятельность различных общественных объединений, в том числе — и детских общественных организаций.

Тогда же нами была предпринята попытка прогноза.

Какие варианты возможного развития детской общественной организации виделись в ту пору?

Первый. Коллективы, базирующиеся в школе и финансируемые системой народного образования, имели самые благоприятные условия для развития. И казалось, что в дальнейшем все будет зависеть от отношения руководителей наробраз (администрации школ, руководителей ГОРОНО, РОНО) к детским объединениям. Существование и дальнейшее развитие органов самоуправления организацией представлялось бессмысленным. Считалось, что они не смогут влиять на кадры и деятельность организации. Ситуация приведёт к постепенному отмиранию функций общественных органов руководства государственной организацией и их ликвидации.

Второй. Школьные организации, наряду с заработанными детскими общественными организациями, существуют и за счёт средств государственной поддержки. В этом случае возможно возникновение общественно-государственных детских формирований, взаимодействующих как с государственными, так и с общественными институтами.

Третий. Предполагалось, что дальнейшее развитие материальной базы детских организаций, их методическое и материальное обеспечение, создание при этих объединениях собственной производственной базы или проведение льготной налоговой политики со стороны государства по отношению к организациям и предприятиям, финансирующим их деятельность снизу, а также правовое обеспечение этих шагов на федеральном уровне, чёткая заинтересованная деятельность института учредителей приведут к развитию детских общественных организаций, действующих самостоятельно, в соответствии с нормативами законодательных актов и уставов. В этом случае ведущая роль в процессе развития будет принадлежать руководству самих организаций, советам учредителей, фор-

мирующим социальный заказ им и обеспечивающим его выполнение.

Все три варианта дальнейшего развития организаций предположительно могли стать основой, последовательными этапами развития как для одного объединения, так и путями становления различных типов детских организаций.

Правда, в процессе разработки прогноза в ту пору не учитывались и не принимались во внимание такие обстоятельства, как прекращение существования СССР, путчи, экономические кризисы, дефолты, техногенные катастрофы как отдельная жизненная реальность, постоянные выборы.

После распада СССР ситуация изменилась. В Российской Федерации государство выступало одним из самых активных игроков на рынке детских общественных объединений, влияя на развитие детского движения не только через правовые механизмы государственной поддержки детского движения, но и транслируемым обществу отношением к этому явлению. Россия стала правопреемницей многих международных актов Светского Союза, ратифицировав Конвенцию ООН «О правах ребёнка». При активном или пассивном участии государства детское движение пережило период отрицания (1991–1993 гг.), когда организации были выдворены из школы и начался период естественного отбора, борьбы за выживание и самоопределения.

В 1991 году была создана Федерация детских организаций «Юная Россия» (Председатель — А.Ю. Тюлюбаев), предъявившая детям и взрослым инновационный и уникальный пакет программ, организованный педагогами.

Это программа «Возрождение» (авторы и руководители В.В. Сундаков — профессиональный путешественник, журналист, руководитель транснациональной школы выживания «VITALIS», и его партнёр А.В. Иванов), слоган ко-

торой — «Сохраним Россию для себя и себя для России!». В рамках этого проекта по всей стране на базе региональных детских объединений создавались отделения «Школы выживания», проводились «Робинзонады», исследования и конференции. Вершиной программы стала детская научно-практическая экспедиция «Байкальское кольцо», проводимая ФДО «Юная Россия» совместно с ФДО Иркутской области по заданию Сибирского отделения РАН в скупой на финансы и возможности период 2003–2007 гг.

Это программа «Я Сам» (рук. — психолог В.В. Козлов), способствующая становлению эффективных молодых граждан и предпринимателей.

И программы для резерва детских объединений — младших школьников — «Маленький принц Земли» (к.п.н. И.В. Цветковой) и «4+3» (к.п.н. Л.И. Клочковой).

И отдельной историей звучало «Пионерское содружество» страны, сохраняющее традиции пионерии.

В 1995 году была создана Общероссийская общественная организация «Детские и молодёжные социальные инициативы» (ДИМСИ) (рук. С.В. Тетерский), имеющая региональные отделения в большинстве субъектов Российской Федерации. К приоритетным направлениям деятельности организации относятся социальная поддержка проблемных групп детей, пропаганда здорового образа жизни, гражданское и патриотическое воспитание. Но самое главное — это волонтерская организация, объединяющая подростков и молодёжь с активной социальной позицией, таких, которые хотят быть полезными своей стране, людям, неравнодушных к проблемам своих сверстников и взрослых. Со дня своего основания ДИМСИ являлась экспериментальной площадкой Российской академии образования по темам, связанным с развитием воспитательного потенци-

ала детских и молодёжных общественных объединений. Всего в багаже ДИМСИ — 20 общероссийских, сотни региональных и муниципальных программ и проектов, объединённых Перспективной программой развития организации до 2095 года. Своим конечным результатом все программы ДИМСИ предполагали социальное и нравственное развитие личности ребёнка, молодого человека средствами общественной деятельности. Их деятельность строилась по общероссийским программам: «Школа гражданского общества» (программа привлечения детей, молодёжи и взрослых к активному участию в формировании гражданского общества и развития в них необходимых для этого качеств); «Юное поколение выбирает книгу» (программа воспитания нравственно и духовно здоровых детей и подростков через использование книги как мощного средства и инструмента направленной социализации и личностного потенциала писателей, журналистов, художников, издателей); «Диалог индивидуальностей» (программа организации индивидуального шефства волонтера над ребёнком из неполной семьи или детского дома при кураторстве социального педагога и поддержке семьёй/опекуном ребёнка — на основе стандартов и методик Международной программы «Большие Братья/Большие Сестры») и т.д. [2].

Эти программы, равно как программы Международного Союза пионерских организаций — Федерации детских Организаций (Председатель Е.Е. Чепурных), воссозданных скаутских организаций России, создавали достаточный ресурс для деятельности детских объединений страны.

Это был период признания детского движения со стороны властных и общественных структур, который характеризовался принятием пакета законов, обеспечивающих нормативно-правовую базу детского общественно-го движения, в том числе — новой редакции Федерального закона «Об об-

щественных объединениях» от 19.05.1995 N 82-ФЗ [6]; Федеральный закон от 28 июня 1995 г. N 98-ФЗ «О государственной поддержке молодёжных и детских общественных объединений» [6], ряда подзаконных актов. В Министерстве образования собирали специальные заседания коллегий, которые рассматривали проблему взаимодействия с детскими объединениями, создания механизма государственной поддержки деятельности детских общественных объединений.

В нулевые годы XXI века, на фоне изменения приоритетных политических ориентиров в руководстве России, пришёл период ностальгии и возврата к прежнему опыту детского движения, его организационным образцам: попытка реанимации массовых детских и молодёжных организаций, создание объединений в школах, активное внимание средств массовой информации к юбилею пионерской организации. Виток свободного развития детского движения завершился. Начался новый — активного государственного (точнее — чиновничего) регулирования детского и молодёжного движения.

Тогда также анализировались процессы в детском и молодёжном движении.

Этот этап характеризовался очевидной для всех избирательностью власти в поддержке детских и молодёжных объединений. Существовало несколько технологий этой избирательной поддержки.

1. Возвращение к образцам. Очевидными фаворитами вдруг стали пионеры. С нашей точки зрения, процесс обращения к пионерской организации закономерен. Ситуация, когда государство не справлялось с проблемами безнадзорности, детских правонарушений, роста наркомании, требовало от чиновников деятельности. Прошлый опыт свидетельствовал: крайним в решении детских и молодёжных проблем всегда были комсомол и пионерская организация. Существует об-

разец. Но ситуация изменилась. Дети из общественных организаций уже самоопределились. Для детей неустроенных детская организация — не сегодняшней день, а послезавтрашний, когда будут ликвидированы основные социальные и экономические корни их проблем.

Для пионерской организации это был уникальный шанс сохраниться. На фоне существующей исторической памяти, на живых ещё образцах появилась реальная возможность воссоздать пионерские организации в школах, восстанавливать ставки старших вожатых (которые в основном станут пионерскими), проводить слёты, сборы, линейки. В **массовом** сознании взрослых — учителей, родителей, руководителей местных органов власти — другого образца пока не было. Ностальгия по занятости детей ассоциировалась у взрослых только с пионерской организацией. Не использовать этот шаг для пионеров было не только глупо — преступно. Даже нарушая законы, даже позволяя лидерам коммунистической партии появляться детям красные галстуки на Красной площади и на главных площадях городов. Однако этот период длился недолго.

2. Государство ещё не отработало технологий, поиск которых активно шёл по двум каналам — при-партийным и напрямую. И не через детские организации (очевидно, это рассчитано на следующий этап), а через молодёжные. Очевидных примеров было два — «Идущие вместе» и «Молодёжное Единство». На них был государственный заказ, на деятельность этих объединений.

«Идущие вместе» — своего рода модель тоталитарной молодёжной организации, в которой жёстко регламентировалось все, вплоть до необходимости прочитать 9 книг классической русской литературы из утверждённого организацией списка и посетить

9 концертов классической музыки из того же списка. С другой стороны — исследование степени готовности общества к тоталитаризму. Однако первая весенняя попытка 2002 года провалилась. Зато летом удалось привлечь сторонников из числа пожилых людей. Попытки продолжились, отрабатывались технологии.

«Молодёжное Единство» — вторая из отрабатываемых тогда моделей. Началось с того, что «Молодёжное Единство» организовало помощь пострадавшим от наводнения летом 2002 года, смену детских и молодёжных объединений в «Орлёнке», объединив и СПОФДО, и ДИМСИ, и «ЮНПРЕСС», готовилось стать инициатором новых позитивных начинаний. Это было молодое лицо власти.

Третья модель развития — поиск стратегических партнёров из числа крупного бизнеса, предложение им «перспективных технологий». Здесь не было равных «Новой цивилизации» с её лидером и технологом А. Прутченковым. Сотрудничество с «ЮКОСОМ» раскрывало любые двери, помогало осуществлению самых смелых проектов, активному продвижению технологий, прежде всего — в школу. И для школы это тоже было перспективно. Три в одном — и организация, о необходимости создания которой так жёстко стало говорить руководство; и научно-методическая поддержка Российской Академии Образования, предложившей отработанную до запятой технологию; и возможность привлечения капитала в школу.

Но как же быть с остальными детскими и молодёжными организациями, которых только в Федеральном реестре было около 40? Каждая из них развивалась своим путем. Кто-то рядом с политикой, рядом с наукой, рядом с церковью, рядом с армией. Практика подтвердила нашу идею: для детских организаций необходим институт учредителей, формирующий заказ на де-

тельность. Детское движение вошло в период стабильного развития. Каждая организация развивалась самостоятельно.

В начале 2000-х в обществе возникает вопрос о возможности объединения различных детских объединений в единую организацию. Этот вопрос был задан представителям 12 федеральных детских организаций на собрании лидеров в ВДЦ «Орлёнок» в рамках специализированной смены, организованной Департаментом по молодёжной политике Министерства образования Российской Федерации «Команда XXI». Тогда ни один из представителей не ответил на этот вопрос положительно. С точки зрения детей, а значит, и их взрослых лидеров, это объединение не было признано целесообразным.

У каждой организации был свой путь. А объединить их могла единая законодательная база, гарантирующая равные возможности всем детским организациям.

Тогда, в 2002 году, мы предположили, что у детского и молодёжного движения есть два пути развития, которые зависят от позиции государства как основного определяющего фактора [4].

При стабильном отношении государства к детскому движению, зафиксированному в основных законодательных актах, будут разработаны механизмы реализации закона «О государственной поддержке детских и молодёжных организаций», что даст возможность каждой организации самостоятельно определять пути своего развития.

Исчезнут предпочтения в государственной поддержке детских и молодёжных объединений. Каждая организация станет равноправным участником «рынка» детских организаций. Успешность организации будет определяться не политической конъюнктурой, а предлагаемыми детям и подросткам

программами и грамотным менеджментом.

Объединения детских организаций в ближайшее время не предполагалось, так как для этого не было ни организационных, ни идеологических, ни технологических предпосылок. «Рынок» детских организаций предлагалось развивать снизу вверх: от реальной содержательной инициативы взрослых и детей — к созданию городских, региональных, федеральных структур.

Однако, зная менталитет нашей страны, мы поняли, что такое развитие событий маловероятно. Скорее, развитие детского и молодёжного движения пойдёт иным путем. Государство будет придерживаться практики социального и политического регулирования на рынке детских и молодёжных организаций, что потребует пересмотра основных положений Закона «Об общественных объединениях» и Закона «О государственной поддержке детских и молодёжных объединений» в сторону ужесточения государственного контроля за содержанием деятельности детских и молодёжных объединений.

Предполагалось, что будет проводиться линия на укрупнение и объединение детских объединений, приоритет будет отдаваться организациям с ярко выраженной пропрезидентской и проправительственной деятельностью. Детские организации станут элементом государственной кадровой системы лишь тогда, когда в них будут вкладываться государственные и частные средства.

Научно-методическое обеспечение деятельности детских объединений будет осуществляться, как минимум, на уровне регионов за счёт создания государственных научно-методических центров.

Выбор — как основа деятельности детской организации — ограничен возможностями выбора одной из не-

скольких предлагаемых организаций, представительства которых будут функционировать по всей стране.

Таким образом, детское движение должно было приобрести черты государственного с чётко заданными политическими ориентирами.

Тогда, 15 лет назад, мы задавались вопросом, по какому из двух путей пойдёт развитие детского движения? Понимали, что выбор этот зависит от многих факторов: и от уровня экономического развития, и от количества пережитых потрясений, и от степени развития гражданского общества в России, элементом которого и являются детские организации.

Ещё недавно основой нашего развития считались права и свободы человека, в том числе — права и свободы ребёнка, включая его право на жизнь, семью, свободу ассоциаций и мирных собраний. Партнёрство и сотрудничество в открытом мире считались незыблемыми, свобода совести — дело самого человека, а гарантией эффективного экономического развития — частная собственность, честная конкуренция и свобода слова.

Однако сегодня Конвенция ООН о правах ребёнка (ратифицированная в СССР в 1990 г. и подтверждённая Российской Федерацией в 1991 г. в числе первых международных актов новой России) в различных кругах общества провозглашается нежелательным документом.

В Федеральный закон «Об общественных объединениях», принятый 19 мая 1995 г., ставший прорывным в плане создания нормативной базы детского движения, 2 июня 2016 г. внесены изменения, нивелирующие саму его суть и заменяющие детские общественные организации на государственно-общественные.

Федеральный закон «О государственной поддержке молодёжных и детских

общественных объединений» по смысловому наполнению был практически выхолощен за счёт изменений, внесенных в него с 2005 по 2016 гг.

Созданные в начале 1990 годов детские и молодёжные общественные организации уступают место организациям чисто государственным, созданным различными ведомствами по прямому распоряжению руководителей страны. Программы стали строиться, исходя из предпочтений государственных чиновников, а не из актуальных воспитательных задач. Идея Н.К. Крупской о необходимости строить **организацию самих детей, а не для детей**, была дискредитирована — сегодняшние «Российское движение школьников» и «Юнармия» — стали государственными детскими организациями **про детей**.

Руководители детских организаций сделали однозначный выбор из-за того, чтобы сохранить и получать чаще поддержку. Детское движение России пошло по второму кругу, откатившись в своём развитии в конец 30-х годов прошлого века.

Думается, что дальнейшая формализация «Российского движения школьников» и «Юнармии» усугубит имитацию их деятельности.

Первичные организации, созданные по указанию сверху в школах и учреждениях дополнительного образования детей, не смогут организовать никакую социально полезную деятельность, потому что она требует навыков самоорганизации, изменений, реакции на современные вызовы и противоречия. А эти формирования реагируют только на поручения.

Если так продолжать, система вертикальных отношений по принципу «Сдайте списки — купите форму — пришлите команду» будет крепнуть и всё больше входить в противоречие с горизонтальной системой отношений в современном мире.

На сайтах школ, страничках региональных отделений этих организаций, на официальных федеральных сайтах уже сейчас растут цифры, отражающие их численность, множатся фотографии ребят, одетых в форменные одежды, марширующих на смотрах и парадах.

Нельзя допустить, чтобы в зависимости от этого редактировались законы, всё более выхолащивались идеи самодеятельности, самоорганизации детей, подростков, молодёжи из этих документов. На фоне имитации деятельности всё активнее продолжают работу с ребятами педагоги настоящего детского и молодёжного движения. Они инкапсулируются в своих сообщест-

вах, сохраняя смыслы, реальную деятельность и отношения. Пока они, что называется, — «на задворках», но именно им принадлежит будущее, именно они и продолжат историю, когда имитация по требованию свыше иссякнет.

Наш прогноз — будущее принадлежит дальнейшей демократизации детского и молодёжного движения, развитию социальных инициатив детей и молодёжи. Необходимым условием его развития является государственная и социальная поддержка, формирование в России территорий социального оптимизма, где главным субъектом будет молодое поколение, которому принадлежит будущее страны.

Список использованных источников

1. Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей /Принята Всемирной встречей на высшем уровне в интересах детей, Нью-Йорк, 30 сентября 1990 года [Электронный ресурс] / URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/decl_child90.shtml
2. ДИМСИ [Электронный ресурс] / URL: <http://childpsy.ru/organizations/21441>
3. Конвенция ООН о правах ребёнка [Текст]: [одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989; вступила в силу для СССР 15.09.1990] / КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. — Режим доступа к документу: <http://www.consultant.ru/online/base/?req=doc;base=LAW;n=9959;page=esse>.
4. Мирошкина, М.Р. Два пути [Текст] / М.Р. Мирошкина // Социокинетика. Стратегия и тактика детского движения нового века: сб. ст. / сост. Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. — М., 2003. — 512 с. — С. 374–380.
5. Российская Федерация. Законы. Об общественных объединениях [Текст]: федер. закон: [принят Гос. Думой 19 мая 1995г. (ред. от 02.06.2016)] [Электронный ресурс] /URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_6693/ (дата обращения: 11.12.2016)
6. Российская Федерация. Законы. «О государственной поддержке детских и молодёжных объединений» [Текст]: федер. закон: [принят Гос. Думой 28 июня 1995 г. № 98-ФЗ [Электронный ресурс] /URL: http://base.garant.ru/103544//document/cons_doc_LAW_6693 (дата обращения: 12.06.2017)
7. Указ Президента Российской Федерации от 29 октября 2015 г. № 536 «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» (Собрание законодательства Российской Федерации, 2015, № 44, ст. 6108) [Электронный ресурс] /URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/40137>

**Теоретико-методологические
основы развития
социально-педагогического
профессионального образования**

Theoretic-methodological bases of development of socially-pedagogical professional education

**Светлана
РАСЧЁТИНА
Svetlana
Raschyotina**

В статье дан методологический научно выверенный анализ становления социально-педагогического образования в тесной взаимосвязи с развитием науки социальной педагогики.

Предлагаемая публикация существенно расширит профессиональную осведомлённость учёных и практиков в сфере их деятельности, будет способствовать определённому осмыслению идей и способствовать их реализации в работе кафедр социальной педагогики вузов.

* * *

In the article the methodological scientifically verified analysis of formation of social-pedagogical education in close interrelation with development of science of social-pedagogics is given.

This publication significantly will expand professional awareness of scientists and practitioners in the field of their activities, will contribute a certain comprehension of the ideas and to promote their implementation in work of departments of social-pedagogics of higher education institutions.

Ключевые слова: целостная научная картина, переходный этап категории социальной педагогики, изменяющаяся методология профессионального образования.

Keywords: holistic scientific picture, a transitional stage in development of categories of social pedagogics, the changing methodology of professional education.

Социальная педагогика в её настоящем виде сформировалась под влиянием вызовов перестроечного времени, характеризующегося сменой общественной формации, породившей ряд трудноразрешимых социальных, психологических и педагогических проблем в жизни различных групп населения. У истоков второго рождения (возрождения) социальной педагогики, разработки её методологических и теоретических основ стояла особая научно-исследовательская структура под названием «Временный научно-исследовательский коллектив «Школа-микрорайон», организованный в рамках Министерства просвещения и АПН СССР и руководимый В.Г. Бочаровой. Сформированный накануне перестройки ВНИК осуществил беспрецедентный по масштабу социально-педагогический эксперимент, который был развёрнут в городских и сельских поселениях разных регионов России.

В эксперименте рождалась теория и практика деятельности специалиста новой профессии — социального педагога. После распада СССР идеи, концепции, теории, сформулированные и обобщённые в процессе крупномасштабного эксперимента, стали основанием для активного становления в России и странах СНГ профессионального социально-педагогического образования, а также дальнейшего развития научного Института социальной педагогики РАО под руководством члена-корреспондента РАО, профессора, доктора педагогических наук В.Г. Бочаровой. В целом четыре взаимосвязанных социально-педагогических процесса (теория, практика, исследование и образование) выступили интегрированным средством достижения значимой цели — развития социальной активности нового человека, преодоление явления безнадзорности среди детей и молодёжи, захлестнувшего общество, — и тем самым содействовали реализации целей инновационного развития страны.

Выделим несколько моментов, значимых для анализа методологических и теоретических основ социально-педагогического образования в настоящее время.

Социально-педагогическое образование как качественно новое явление стало активно развиваться в рамках системного подхода. Системные исследования кардинально меняющейся социальной среды и положения человека в новых общественных условиях содействовали одновременному становлению социально-педагогических процессов:

- инновационной практики решения социальных проблем человека на институциональном и индивидуальном уровнях;

- развитие теории гармонизации социально-педагогического взаимодействия человека и социума; введения в структуру этого взаимодействия идей социального воспитания, социально-педагогической поддержки и сопровождения;

- инновационного по своей сути процесса подготовки специалистов, нацеленных на решение социальных проблем детства на основе осмысления педагогической деятельности под социальным углом зрения.

Наличие глубоких социальных трансформаций, драматизирующих жизнь общества в целом, и персонификация их в жизнедеятельности конкретных групп взрослого и детского населения положили начало становлению антропологического подхода к социально-педагогическому образованию. Его становлению способствовал тот факт, что перед лицом первых в стране специалистов в области социально-педагогических профессий прошло большое количество людей, социально исключённых из разных сфер общественной жизни, драматических судеб, затронутых издержками социального характера. Обращение к концепции

социального воспитания позволило приступить к исследованию индивидуальных проблем семей и детей, в которых отражались некоторые общие закономерности процессов социализации на переходном этапе общественного развития. В его рамках были выделены и проанализированы ситуации социального сиротства, беспризорности, безнадзорности; стали прорастать несколько феноменологических направлений, исследующих жизненный мир представителей детских и молодёжных субкультур. Антропологический подход позволил понять проблемы семьи и ребёнка на основе вживания в ткань социально-педагогической ситуации и эмоционального отношения к ней, приступить к разработке неинституциональных способов их преобразования.

Была воссоздана в своих основных чертах наука *социальная педагогика*, которая обрела свои исторические корни. В рамках инновационного по своей сути научного знания были обозначены контуры объекта, предмета, методологии, методов, понятийного аппарата науки, представлены первые социально-педагогические теории. Становление социально-педагогической науки позволило обозначить наукоёмкий путь подготовки специалистов, выделить в содержании первых образовательных программ, наряду с общенаучными, собственно социально-педагогические дисциплины.

Перестройка положила начало росту первых институциональных структур социально-педагогической поддержки семьи и ребёнка, созданию инфраструктуры, нацеленной на преодоление социальной исключённости, представленной учреждениями социальной защиты, образования и культуры, ориентированными на оказание поддержки разным группам населения, защиту семьи. Становление этих структур позволило заложить практико-ориентированный путь подготовки специалистов, осмыслить роль разных видов учебной

практики в становлении социального педагога как специалиста.

Была подготовлена почва для сближения с Европой и ориентации на подготовку специалистов социально-педагогического профиля в логике идей Болонского соглашения.

Научные социально-педагогические разработки этого времени выступают как самоценность и, вместе с тем, отражают важную для современности идею взаимосвязи теории, практики, исследования и образования, образующих социально-педагогическую целостность, которая может выступить универсальным средством решения социальных проблем на этапе общественных перемен.

Анализ современных источников показывает, что именно в таком направлении происходит дальнейшее развитие социально-педагогического профессионального образования, тесно интегрирующегося с теорией, практикой и исследованием, ориентирующегося на решение современных социальных проблем человека.

Социально-педагогическая практика, имеющая своей целью гармонизацию отношений «личность — семья — социум», в «спокойные времена» представлена системой повторяющихся действий по решению жизненных задач. Разработчики теории социальной практики подчеркивают повторяющийся характер воспроизводимых действий, применяют к характеристике этого феномена понятие «рутинного поведения». На основе повторяющихся действий социально-педагогическая институциональная и индивидуальная практика принимает форму алгоритма, ориентированного на традиционные «опривыченные» технологии, закреплённые в сознании, причиняющие в большинстве случаев запланированный результат.

Сегодня социально-педагогическая деятельность перестаёт соответствовать

¹ Вульф, Б.З. *В помощь начинающему исследователю* / Б.З. Вульф // *Социальная педагогика: Монография.* / Под ред. В.Г. Бочаровой. — М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС. 2004.

понятиям рутинности, привычного действия, освоенного алгоритма. В условиях постоянно усложняющейся информации, стремительно нарастающих социальных перемен и познания новых социальных проблем актуальной в социальном, психологическом и педагогическом плане становится проблема времени. Подготовка социального педагога учитывает динамические характеристики профессиональной деятельности: время, требующееся для осознания социальных перемен, для внесения инноваций, адекватных этим изменениям, для закрепления их в институциональной и индивидуальной деятельности. Уже сегодня нарастает психологическая напряженность, связанная с нехваткой времени для осмысления новых тенденций в развитии социальной среды, выработки инноваций и личностного (психического) закрепления инновационных действий.

Качественные изменения наблюдаются в пространственных характеристиках социально-педагогической деятельности. Усиливается востребованность в деятельности коллективного субъекта, представленного специалистами разного профиля социальной, педагогической и непедагогической направленности, в коллективном анализе социальных проблем человека и выработке инновационных решений. Расширение пространственных характеристик социально-педагогической деятельности обеспечивает Интернет-среда, содействующая совместному поиску решения социальных проблем территориально разделенных и виртуально соединённых субъектов.

Поэтому есть все основания рассматривать профессиональную деятельность социального педагога под новым углом зрения, исследовать современные пространственно-временные характеристики этого феномена, разрабатывать образовательные программы с учётом пространственно-временных характеристик социально-педагогической деятельности.

Учёные подчёркивают, что успешное решение социальных проблем возможно на базе становления личностной социальной активности человека, основы которой должны формироваться в процессе профессиональной подготовки социального педагога. Сегодня идея социально-педагогического проектирования охватывает все стороны общественной жизни, органично включается в ткань человекознания. Значимость социальных проектов и программ состоит в том, что представленные в них «идеалы будущего социального устройства» приводят к изменению существующих форм социальной жизни, закладывают «контуры новых типов и способов деятельности». Их генерация «выступает как результат и выражение творческой активности личности» [7].

В развитии социально-педагогической науки сформировалась потребность в ориентации на использование многообразия методологических подходов в решении проблем. В различных областях человекознания признается возможность методологического сосуществования классических (системных), неклассических (антропологических) и постнеклассических (дискурсивных) тенденций в осмыслении современной социальной реальности, положения человека в ней, подготовки специалистов, ориентированных на решение социальных задач человека и общества. «Как «пересечь» такие подходы в едином фокусе — в точке предполагаемого изучения процесса, высветив последний с самых разных исследовательских позиций»¹, — эта проблема рассматривается в настоящее время как актуальная и своевременная.

Социально-педагогическое образование с позиции системного подхода может быть в рабочем порядке определено как уровневый психолого-педагогический процесс обучения и воспитания студента, обеспечивающий условия формирования мобильной личности, владеющей комплексом компе-

тенций и технологий, основанных на структурном (функциональном) подходе, базирующийся на стандартных образовательных программах, учитывающих региональный аспект.

В России образовательная доктрина, основанная на системном подходе, была сформулирована в государственных документах в 1992 г. Рыночный инновационный компонент неуклонно наращается в области социально-педагогического профессионального образования. Имеются в виду включение в Болонское соглашение и сопутствующие ему процессы стандартизации, технологизации, компетентного подхода, рассмотрения образовательных программ как поля образовательных услуг, что привело к возможности преобразования учреждений, в том числе вузов, в организации.

В основе разработки целевых, содержательных и процессуальных характеристик социально-педагогического образования лежит государственный и общественный заказ. В настоящее время общественность выступает не только заказчиком образовательных программ, но также их разработчиком и все в большей степени присваивает себе функцию экспертизы и контроля.

Согласно рыночным отношениям, цели и ценности социально-педагогического образования должны соответствовать международным и национальным стандартам, специфике и структуре рынка труда. Особенность современного состояния рыночных отношений состоит в том, что они соотносятся с идеями социального государства, современный этап становления которого представлен общественными потребностями в экономике «с человеческим лицом». Постоянно возобновляемая проблема восстановления адекватности социальных и социально-педагогических услуг потребностям различных групп взрослого и детского населения предъявляет особые требования к целям и ценностям образова-

ния, которое, обновляясь, должно раскрывать общие и специфические проблемы общества, искать инновационные пути их предупреждения и решения. Собственно социальный заказ общества состоит в подготовке профессионалов, готовых и способных к решению государственных задач социального профиля.

Рынок снимет противоречие в бинарной оппозиции «предписанный — достигаемый» статус обучающегося на всех ступенях общего и профессионального образования. Сегодня студенту предписывается в большей степени, чем это было раньше, быть активным, мобильным, успешным. Имеется в виду успешность в овладении различными видами социально-педагогической деятельности, востребованными на рынке труда.

Современное образование с позиции рыночных отношений предполагает развитие ресурсов личности, представленных инновационным мышлением, позволяющим разрабатывать и реализовывать интеллектуальные программы будущего; готовностью и способностью к осуществлению разных видов социально-педагогической деятельности и общения, ориентированного на установление отношений партнёрства, социального доверия. Наиболее ценными объявляются качества, обеспечивающие конкурентоспособность выпускника на рынке труда. К их числу относят мобильность, креативность и коммуникативность. Они рассматриваются как результат развития профессиональных и личностных качеств выпускника и ведущий показатель качества вузовской подготовки.

Содержание образования с позиции рыночных отношений требует усиления практикоориентированности, выделения дисциплин, содействующих формированию комплекса компетенций, в разной степени связанных с решением социальных, психологичес-

ких, педагогических проблем институционального и индивидуального уровней. Анализ современных социально-педагогических образовательных программ говорит о том, что в их профессиональной части последовательно «наращиваются» практико-ориентированные дисциплины, позволяющие осваивать профессиональные виды деятельности как системные, стандартизированные технологии, нацеленные на решение конкретных проблем различных групп клиентов.

Уровневая система образования и модульная структура его содержания создают условия для реализации общих, групповых, индивидуальных образовательных маршрутов, в которых интегрируется теория и практика социально-педагогической деятельности.

Для современного социально-педагогического образования характерен качественно новый подход к реализации учебной практики всех видов. В его основе лежат идеи открытости образовательной системы; тесной увязки с региональными и муниципальными организациями социальной защиты, образования, культуры, медицины, права; обмена интеллектуальными и социальными ресурсами в рамках взаимодействия «образовательных структур — баз практик». Особая роль принадлежит идее делового контакта с работодателями, формирующими вузу (кафедре) социальный заказ на разработку и реализацию проектов и программ. Социальная значимость образовательного процесса усиливается по мере становления его открытой системой, способной находить ресурсное обеспечение в социальной среде региона, муниципалитета, организации и возвращать его базе практики в форме совместной разработки и реализации программ, проектов, дорожных карт социально-педагогического содержания.

Современная производственная практика, организуемая в логике системного подхода, ориентирует студента на

ознакомление с образцами, стандартами, алгоритмами социально-педагогической деятельности, на включение их в реальный процесс решения социальных проблем человека (ребенка).

Однако под влиянием рынка в образовании возникает ряд проблемных зон, связанных с тенденциями дегуманизации отношений. Сошлемся на мысль В.В. Кулишова, который полагает, что социальная педагогика «находится сегодня перед непростым выбором: либо признать симптомы распространения массовой потребительской культуры нормальными, то есть совпадающими с интенциями культуры, либо попытаться найти основания возможной методологии изучения и объяснения феноменов современного мира в девиантологическом ракурсе»².

Понятие профессионализма в рамках рыночного подхода «перекрывается» понятием компетентности как способности и готовности обучающегося решать социально-педагогическую проблему на базе полученных теоретических знаний и практических умений. Однако, как справедливо полагает Т.В. Фуряева, профессионализм не означает полной рационализации, выражающейся в доминировании принципов модульно-рейтингового обучения и функционально-компетентностного структурирования содержания образования [7, с. 233]. Рыночные отношения, внедряемые в жизнь образовательных структур, опирающиеся на модель «экономического человека», продвигающие в образование идеи стоимостных критериев, технологии, услуги, вступают в противоречие с идеей нематериального обмена знаниями, поступками, переживаниями. Вопрос состоит в том, чтобы понять, «какой гуманитарной ценой достигаются эти цели, как это влияет на человека как человека, а не как профессионала, функционала и т.д.» [8]. (Выделение автора статьи.)

Социально-педагогическое образование с позиции антропологического

² Кулишов, В.В. Проблема девиантологических оснований социальной педагогики в условиях постиндустриального информационного общества // В.В. Кулишов // Социальная педагогика: традиции и инновации: Материалы всероссийского конгресса социальных педагогов с международным участием, Екатеринбург /Урал.гос.пед. ун-т; под ред. М.А. Галагузовой. — В 4-х ч. Ч.1. С. 83.

подхода может быть в рабочем порядке определено как процесс ценностно-смыслового ориентирования, обеспечивающий условия для становления индивидуальной субъектности студента на основе осмысления образовательных программ, раскрывающих процессы индивидуализации, формирования опыта построения персонифицированных отношений с человеком (ребёнком), нуждающимся в поддержке, овладения гуманитарными социально-педагогическими технологиями.

Ценностное основание образовательного процесса в современных условиях усиливается благодаря ориентации на антропологический подход, принимающий форму персонификации [1], личностной самореализации [3], контекстно-смысловой стратегии социально-педагогического образования [7]. Вузовских учёных объединяет потребность в усилении «человекоцентрированности» содержательных и процессуальных характеристик социально-педагогического профессионального образования. Сошлемся в этом смысле на суждения В.М. Басовой, раскрывающей понятие социальной компетентности как единства когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов и определяющей этот феномен как выстроенную личностью иерархию освоенных *экзистенциальных понятий, переведённых в систему жизненных ценностей*³. (Выделение автора статьи.)

В рамках этого подхода внимание сдвигается в область неинституциональных проявлений жизнедеятельности человека, окрашенных переживаниями. Сошлемся на труды нашего соотечественника Н.К. Михайловского, который в 70 г. XIX века, отмечая односторонность формирующихся экономических теорий, «борясь за индивидуальность», сформировал сущность индивидуально ориентированного метода исследования взаимодействия «человек — социум»: «Мыслящий субъект только в таком случае

может дойти до истины, когда вполне сольётся с мыслимым объектом и ни на минуту не различится с ним, то есть войдет в его интересы, переживет его жизнь, перемыслит его мысль, переживает его чувство».

С позиции антропологического критерия образование в области социальной педагогики ориентируется на личностные характеристики, объединённые понятиями «социальная ориентация» и «социальное творчество». Социальная ориентация обыкновенно выражается как теоретический интерес студента к тем областям знания, в которых наиболее полно отражен проблемный способ человеческого существования, и как практический интерес к взаимодействию с людьми, имеющими проблемы. Здесь особую значимость приобретают способность к распознаванию эмоциональных состояний другого человека, умение считывать информацию «с лица», устанавливать мотивы, скрытые за поступками. Социально-педагогическая деятельность имеет опору в этом качестве личности, разворачивается изнутри как расширение границ компетентности в системе взаимодействия и ценностного отношения к человеку.

Наиболее полное выражение она находит в социальном творчестве. Смысл его состоит в способности «варьировать методом», «творить ситуацию», «создавать атмосферу доверия», то есть устанавливать контакты, снимать противодействие, нивелировать конфликты, обеспечивать условия, в которых человек с проблемами усиливает себя для их преодоления. В этом случае социально-педагогическая практика может быть представлена как серия поступков по отношению к человеку (ребёнку), нуждающемуся в помощи.

Ориентация на неклассический подход предполагает насыщение образовательных программ современным антропологическим содержанием, широкое ознакомление с трудами, ориенти-

³ Басова, В.М. *Формирование социальной компетентности выпускников — условие успешности их профессионально-трудовой деятельности / В.М. Басова / Социальная наука как профессиональное образование и сфера социальной практики: материалы Международного форума ведущих специалистов в области социальной педагогики 22–23 марта 2012 г. / научн. ред. В.М. Басова, А.Б. Белинская, В.Г. Бочарова / ФГНУ «Институт социальной педагогики РАО. — М.: Издательство «Современное образование», 2012. — С. 128.*

рованными на исследование индивидуальности, жизненного мира семьи и ребёнка.

Гуманитаризации образовательного процесса содействует, главным образом, нелинейный принцип его организации, нацеленный на выбор и реализацию индивидуальной образовательной траектории.

В отличие от системного подхода, который ориентирует студента на освоение разработанных в практике алгоритмов социально-педагогической деятельности, антропологический подход базируется на идеях диссеминации, то есть «выращивания» собственного инновационного опыта. В основе этого процесса лежит представление о том, что «существенное число продуктивных решений и способов решения образовательных проблем с трудом поддаются описанию и обобщению, значительная часть полезного интеллектуального ресурса... имеет форму так называемого «невяного» знания» [4].

С современной науке подчеркнута нарастающая тенденция стихийной социализации личности за пределами семьи и образовательного учреждения, расширение виртуального пространства как новой области стихийной социализации ребёнка. Поэтому возникает необходимость обратиться к постнеклассической методологии, которая исследует мир как хаос, в малой степени отвечающий принципу системности, определить место и роль этой методологии в процессе подготовки профессионала, работающего в открытом социуме, то есть в среде стихийной социализации.

Источники, прогнозирующие будущее, подчеркивают мысль о том, что успешность любого профессионала в условиях общественных перемен во многом зависит от потребности учиться в течение жизни. Решение подобной задачи требует поиска инновационных средств её реализации в рамках

формального, неформального и информального образования, основы которого закладываются в настоящее время. В качестве универсального средства обновления образовательного процесса, осуществляемого в течение жизни, футурологи рассматривают встраивание его в Интернет-среду.

По мнению учёных, изобретение компьютера положило начало новой фазе развития общества, которое будет неуклонно двигаться от общества потребления товаров и услуг к обществу потребления знаний. Темпы этого движения ускоряет всемирная паутина, предлагающая человеку нарастающую информацию как неиссякаемый источник формирования новых знаний и технологий. Обновление содержания, процесса и технологий образования под влиянием Интернет-среды — сложный процесс, нуждающийся в психологическом и педагогическом исследовании и осмыслении. Значимость этих исследований многократно возрастает в связи с тем, что экономика, основанная на знаниях, которой принадлежит будущее, рассматривает Интернет как неиссякаемый источник информации, на основе которой формируется новое знание и конструируются новые технологии.

Встраивание Интернет-технологий в образовательный процесс выступает как социальное новшество, которое изменяет образовательную среду вуза, обуславливает структурные изменения в содержании и способе образования (Т.Е. Быковская, Г.С. Жукова, А.Ю. Курин, Н.В. Позднякова, Р.Я. Рахматулин и др.).

Цель образования, встроеного в Интернет-пространство, обозначается в широком смысле слова как формирование «нематериалистически мотивированного человека» [2], свободно владеющего информационным ресурсом; в более узком смысле слова — как вовлечение в процесс обновления знаний на основе использования информаци-

онных технологий. Субъект образования — пользователь информационных сетей, способный находить информацию и преобразовывать её в соответствии с поставленными образовательными задачами, выступает как Интернет-участник и Интернет-модератор образовательного процесса.

Авторы подчеркивают безграничное расширение границ «информационного поля», широкое использование национальных и региональных информационных ресурсов для решения образовательных задач. Соответственно безграничной становится возможность выбора информации. В условиях расширения доступности информационных сетей и возможности включения в сетевые потоки передача «готовых» знаний становится периферийной задачей обучения на всех ступенях образования.

Приоритетная задача, по мнению авторов, исследующих проблему, состоит в осмыслении процессуальных характеристик образования, в предоставлении возможности выбора образовательной Интернет-траектории, в сочетании индивидуального и коллективного поиска способа решения интеллектуальной задачи. Интернет-среда формирует новые формы взаимодействия участников образовательного процесса, позволяющие осуществлять обмен знаниями, мнениями, оценками, обеспечивающие возможность использования широкого спектра форм коллективного (видеоконференции, чаты, форумы) и индивидуального (электронная почта, Интернет-консультация и др.) общения. Вуз, активно сотрудничающий с работодателями, приобретает форму сетевой структуры.

Список использованных источников

1. Есаулова, М.Б. Стратегии развития высшего профессионально-педагогического образования / М.Б. Есаулова // *Методология исследования в профессиональном педагогическом образовании: сб. материалов / под общ. ред. И.И. Соколовой.* — СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2012. — 416 с.
2. Иноземцев, В.Л. *On modern inequality: Социобиологическая природа противоречий XXI века* / В.Л. Иноземцев // *Постчеловечество.* — М.: Алгоритм, 2006. — с.10–73.
3. Колесников, В.А. Образование века: от понимания его нового предназначения к трансформации образовательной практики / В.А. Колесников // *Методология исследования в профессиональном педагогическом образовании: сб. материалов / под общ. ред. И.И. Соколовой.* — СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2012. — 416 с.
4. Нефедова В.И. Что мы понимаем под диссеминацией педагогического опыта. <http://www.openclass.ru/node/152884>
5. Расчётина, С.А. *Методологические основы исследования социально-педагогической ситуации: Монография* / С.А. Расчётина, В.Э. Зюсс / LAP LAMBERT Academic Publishing is a trademark of: AV Akademikerverlag GmbH & Co. KG, 2013. — 268 с.
6. Степин, В.М. Эпоха перемен и сценарии будущего / В.С. Степин. — Режим доступа: <http://philosophy.ru/library/stepin/epoch.html> — Загл. с экрана.
7. Фуряева, Т.В. Контекстно-смысловая стратегия развития высшего профессионального социального образования. Формирование социальной компетентности выпускников — условие успешности их профессионально-трудовой деятельности / Т.В. Фуряева / *Социальная наука как профессиональное образование и сфера социальной практики: материалы Международного форума ведущих специалистов в области социальной педагогики 22–23 марта 2012 г./научн. ред. В.М. Басова, А.Б. Белинская, В.Г. Бочарова* / ФГНУ «Институт социальной педагогики РАО. — М.: Издательство «Современное образование, 2012. — 276 с.
8. Юдин, Б.Г. От этической экспертизы к экспертизе гуманитарной / Б.Г. Юдин. — Режим доступа: http://www.zpu-journal.ru/gumtech/expert_exam/articles/2007/Yudin/ — Загл. с экрана.

Реализация принципов воспитания в детском общественном объединении

Realization of the principles of upbringing in a children's public association

Марлена
КУЛЬПЕДИНОВА
Marlena
Kulpedinova

В статье раскрываются возможности, содержание, формы реализации принципов воспитания в деятельности детских общественных объединений. Особое внимание автор уделяет обоснованию спецификации решения воспитательных задач в этих объединениях, развитию самодеятельности, самоорганизации, социальной активности личности в детском общественном движении.

* * *

In the article opportunities, contents, forms of implementation of the principles of education in activity of children's public associations are revealed. The author pays special attention to justification of the specification of the solution of educational tasks in these associations, to development of initiative performance, self-organization and social activity of the personality in children's social movement.

Ключевые слова: социальное воспитание, развитие личности, детское общественное объединение, гарантии прав ребёнка, личностный и общественный потенциал.

Keywords: social education, development of the personality, children's public association, guarantees of the rights of the child, personal and public potential.

Начало XXI века можно характеризовать как новый этап в развитии отечественной системы воспитания и прежде всего её теоретического обоснования, что не в малой степени обусловлено поворотом современного образования к личности, его обращенностью к гуманистическим и культурологическим идеям. Обучающийся получает статус субъекта образования (обучения и воспитания), обладающего субъективной индивидуальностью.

Однако нынешняя молодёжь и дети пока ещё в большей мере являются объектом социальных воздействий, нежели субъектом активного преобразования окружающей жизни. В то же время социальная среда — та часть их жизненного пространства, где они приобретают социальный опыт, где реализуются их социальные потребности

и интересы, проектируются ценностные и жизненные ориентиры, формируются коммуникативные умения и навыки, осуществляются процессы самопознания, самоопределения, самореализации. Более того, свободное общение и разнообразная деятельность в организованной социальной среде становятся фактором социального становления личности, её воспитания.

Поиск, формирование современной философии и идеологии воспитания — задача, которую пытаются решить многие педагоги, философы, психологи, культурологи и представители других наук. Но, естественно, ни философия, ни идеология не возникают из ничего. Они — осмысление исторического опыта и современной ситуации.

Ретроспективный взгляд в прошлое детского движения и системы воспи-

тания позволяет очертить круг идей, которые могут стать основой (методологической, теоретической, методической) обеспечения современных подходов к воспитанию детей, стремящихся к социальному взаимодействию в рамках организованного сообщества. Это, прежде всего, идеи С.Т. Шацкого о воспитании как организации разносторонней деятельности детей, о непрерывном движении коллектива как законе его жизни, Н.К. Крупской — о стадиях процесса общественно полезной работы, И.Н. Жукова — о сущности притягательной силы для ребят детского движения, педагогические идеи скаутского метода, теории и методики воспитательной деятельности пионерской организации. И несомненный интерес представляет анализ и сопоставление основополагающих идей деятельности общественных объединений детей в прошлом и настоящем времени.

Исходными теоретическими посылками рассмотрения и практического решения проблем воспитания, наряду с указанными выше, могут выступать идеи Э.В. Ильенкова о системе социальных взаимоотношений людей как источнике становления личности, В.В. Давыдова — о развитии человека как становлении его субъектом творческой деятельности, Л.С. Выготского — о первостепенности собственного опыта организма по отношению к опыту, привносимому воспитателями.

Детское общественное объединение по своим возможностям является одним из гарантов совокупности прав, закреплённых Федеральным законом «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации». Согласно Закону, государство признает детство важным этапом жизни человека и исходит из принципов приоритетности подготовки детей к полноценной жизни в обществе, развития у них общественно значимой и творческой активности, воспитания в них высоких нравственных качеств, патриотизма

и гражданственности. В соответствии с Законом, деятельность по подготовке ребёнка к реализации им своих прав и исполнению обязанностей могут осуществлять общественные объединения (организации) и иные некоммерческие организации (ст. 7, п. 4.). Органы управления организациями, осуществляющими образовательную деятельность, не вправе препятствовать созданию по инициативе детей в возрасте старше восьми лет их общественных объединений, за исключением детских общественных объединений, учреждаемых либо создаваемых политическими партиями, детских религиозных организаций¹.

Детские общественные объединения являются той организованной социальной средой, которая отражает и проявляет избранный ребёнком или молодым человеком способ решения своих проблем, организации досуга, выбора круга общения, определения жизненных ценностей и ориентиров, самоопределения, саморазвития и самореализации.

Человек, участвующий в общественной деятельности и при этом ощущающий себя хозяином своего общественного объединения или движения, чаще всего проявляет активную позицию в социальной сфере, в том числе профессиональной и образовательной деятельности.

Сегодняшние детские общественные объединения — это конкретные дети, добровольно объединившиеся для участия в совместных делах во имя процветания страны, утверждения добра и справедливости в процессе личностной самореализации. Педагогическая идеология воспитания в детском общественном объединении трактуется нами как социально-педагогическое взаимодействие самореализующихся субъектов в целях гармонизации интересов личности и общества. Конкретно она проявляется в новой идеологии отношений, основанных

¹ Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации от 24.07.1998 года № 124-ФЗ (ред. от 28.11.2015 г.)»

и ориентированных на воплощение в жизнедеятельности объединений идей гуманизма, партнёрства (сотрудничества), созидания, демократии.

По своей природе воспитание в общественном объединении есть самореализация его субъектов в создании равноправных и равновозможных условий востребованности и использования личностного потенциала в процессе социального творчества. Его ведущей целью является, прежде всего, социальное развитие личности. Ему присущи проявления общих закономерностей воспитания, имеющих особенности реализации в общественном объединении: обусловленность воспитания активностью и деятельностью его субъектов; взаимосвязь воспитания, обучения и развития личности; зависимость социального развития личности от развития общественного объединения. При этом развитие рассматривается нами как происходящие качественные изменения, ведущие к становлению личности и объединения в целом субъектом в процессе реализации личностного социокультурного опыта, освоения имеющегося и создания нового социального опыта (в том числе и субъективного).

Данные закономерности определяют принципы воспитания, требования к его содержанию и способам организации деятельности объединения в целях достижения цели воспитания. Наряду с общими принципами воспитания — гуманизации, культуросообразности, природосообразности, сотрудничества — в осуществлении воспитания в объединении особое значение имеет принцип развития, поскольку следование ему обеспечивает реальное воплощение в жизнедеятельности объединения закономерностей воспитания. Организационные принципы формирования и функционирования объединения, в частности, добровольность, самоорганизация, самостоятельность и особенности реализации в общественном объединении принципа развития, обуславливают такие специ-

фические принципы воспитания в нем, как принцип субъектности, принцип востребованности, принцип успешности, последовательное соблюдение которых ведёт к достижению воспитательной цели объединения.

Обеспечение в общественном объединении выполнения принципа субъектности воспитания есть основное условие развития личности, поскольку связано с предоставлением ребёнку права на свободу выбора деятельности, возможности реализации наличного и формирования обновляющегося опыта отношений и деятельности, в том числе совместной и организаторской, принятия на себя ответственности за результаты выполняемой деятельности.

Принцип востребованности становится реально действующим, если достигнута адекватность деятельности объединения (её конкретной цели, содержания, способов и условий осуществления), с одной стороны, проблемам и притязаниям детей; с другой, — личностному потенциалу и субъективному опыту ребёнка. Ориентация на реализацию принципа успешности актуализирует необходимость обеспечения привлекательности, доступности, напряженности деятельности; равных возможностей в ходе неё и своевременной поддержки. Осуществление данных принципов предопределяет смещение акцентов в определении содержания воспитания в сторону приоритетности развития внутреннего мира детей, способности и умения делать выбор и принимать самостоятельные (неординарные) решения и обеспечения для этого ситуаций выбора, равных возможностей, успеха и ответственности.

Воспитание, построенное на принципе развития, предопределяет создание условий как для развития личности, так и самого объединения. Отсюда педагогические условия воспитания есть, прежде всего, обогащение (наращивание, насыщение) и эффективная

реализация основных характеристик воспитательного потенциала общественного объединения.

Изменение же самого объединения как воспитывающей среды, т.е. развитие существующих в нем системы отношений и деятельности, атмосферы, приближение уклада его жизни к укладу гражданского общества можно рассматривать в качестве результата реализации информационной, коммуникативной, нормативной, ориентационной, социализирующей функций объединения. Важным условием обогащения потенциала является своевременное выдвижение новых конкретных целей и новых сложных социально значимых задач.

Основопологающим фактором и условием развития личности является её деятельность в общественном объединении, которая во многом детерминирована деятельностью самого объединения. В рамках общественного объединения удовлетворяются потребности подростков в информационном обмене, во взаимодействии со сверстниками и старшими (реже с младшими) и приобретении определённого статуса, в эмоциональном и социальном благополучии, в принадлежности определённому сообществу – своему (быть собой среди своих). Она формирует навыки и опыт субъективной и полисубъективной самоорганизации; опыт монолога и диалога: высказывания своего мнения и быть услышанным, слушать, слышать мнения других и формирования к ним своего отношения (принять, не принять); гарантирует определённую защищённость и возможность самоутверждения в положительной роли. Кроме того, сознательное и активное участие в ней потенциально обеспечивает возможность сдвига мотива личности на цель объединения, равно как и ориентацию цели объединения на мотивы его членов. В любом случае и то, и другое позволяет сделать воспитание лично-

стно ориентированным. Но чтобы деятельность объединения оказывала своё развивающее влияние, она должна быть построена с позиций избранных подходов. В качестве таковых могут стать лично ориентированный, средовой и системный подходы.

Инвариантной базой содержания воспитания является развитие осознания своего социального «Я» и потребности в его саморазвитии и самореализации. Это предполагает обеспечение и стимулирование в общественном объединении успешности процессов самопознания личности (формирование концепции «Я»), самоориентации (ситуации и возможности выбора в жизнедеятельности объединения), самоопределения (реализация прав и свобод, предоставление равных возможностей), самоосуществления (гуманность, толерантность, креативность, субъектность, сотрудничество в процессе организованного социального взаимодействия – управляемого и самоуправляемого), самооценки.

Учитывая особенности воспитания в современных условиях, в частности, вызванные отсутствием в обществе идеалов гражданина и патриота, на первый план в воспитании в общественном объединении выдвигается формирование и развитие в деятельности таких качеств и характеристик личности, которые ведут к становлению основ гражданственности и патриотизма. В связи с этим воспитательные задачи детского общественного объединения должны быть направлены на формирование у ребёнка (и взрослого тоже): положительной концепции «Я»; общечеловеческих ценностей, и прежде всего таких, как демократия, уважение к правам личности и закону, толерантность, верность, взаимопонимание, милосердие; опыта межличностного взаимодействия; способности к социальному (равно как и к другому виду) творчеству; созидательной активности и ответственности.

Концентрация содержания воспитания на развитии внутреннего мира ребёнка обуславливает возрастание значимости рефлексии и, следовательно, её стимулирования и обеспечения (научения и осуществления) в детском объединении. Рефлексия как самопознание и понимание человеком своего внутреннего мира, своего отношения к другим людям и происходящему вокруг и выяснение видения отношения и оценки себя другими может осуществляться как индивидуально, так и в референтном кругу. При этом важно, чтобы ей были подвержены не только действия, но и эмоции и чувства, которые они вызывают. Как предмет рефлексии можно рассматривать те характеристики личности (инициатива, гуманность, толерантность, активность, ответственность и др.) и алгоритмы деятельности (целеполагание, планирование, организация, анализ и др.), развитие и овладение которыми (они способствуют становлению субъекта) желательно и возможно в общественном объединении.

Воспитательный потенциал деятельности может обеспечить достижение нужного результата лишь при выполнении ряда требований к ней.

Деятельность объединения при этом должна иметь общую для всех цель, которая не может быть достигнута каждым членом объединения в одиночку, а только в процессе их взаимодействия. Формы её совместного осуществления (они и рожают чувство «Мы», сопричастность к объединению, любовь к нему — патриотизм) могут быть различны: относительно независимое участие каждого — выполнение конкретного поручения; распределенность действий участников — участие в коллективном поиске, игре, когда действия каждого предполагают действия других; постоянная коммуникация — работа в совете дела, процесс планирования и проведения которого немислим без постоянного обсуждения, диалога. Последнее со-

здаёт естественные ситуации (именно в этом его ценность), ставящие перед необходимостью понять позиции другого и научиться смотреть на себя глазами других, что ведёт к выработке саморефлексивности.

Если говорить о результате влияния деятельности на развитие личности, то он во многом зависит от того, насколько атмосфера её совместного выполнения наполнена смыслом глаголов «понимать», «предлагать», «принимать», «сорадоваться и сострадать», «помогать» и существительными «инициатива», «ответственность», «позиция», «выбор», «оценка», «толерантность» и другими. Сделать детей соучастниками совместного созидания — путь обеспечения качественных изменений их личностных потенциалов.

В процессе осуществления совместной деятельности идёт и процесс самопознания объединения. Более того, для подростков высвечивается возникающее противоречие между требуемым (для получения нужного результата) и реальным уровнем совместных действий, что влияет на самооценку объединения, порождает потребность в совершенствовании его структуры, связей и отношений, изменении позиции отдельных членов, корректировки содержания и способов включения в деятельность. Совместная, приносящая удовлетворение жизнедеятельность формирует у членов объединения представление о нем как «Мы», о его отличии от других общественных формирований.

Поскольку каждый вид деятельности имеет определённое содержание потребностей, мотивов, задач и действий, то деятельность объединения только тогда имеет развивающий эффект, когда мотивы действий участвующих в ней детей совпадают с объективными мотивами (значением) общественной деятельности, а сами действия сообразны с объективными способами общественного (социального)

действия. Отсюда можно очертить контуры того базового опыта общественной организаторской деятельности, которые необходимы и которым может овладеть каждый ребёнок. Используя известные положения Н.К. Крупской о стадиях процесса общественно полезной работы, составляющие этого опыта можно представить так: выдвижение и совместное обсуждение целей предполагаемой деятельности; распределение слагаемых её действий с учётом субъективного опыта и индивидуальных особенностей участников; поддержка в процессе выполнения; оценка сделанного.

Известно, свобода осознаётся человеком как личное чувство, выражающееся в возможности самостоятельно сделать выбор и отвечать за него. За свободой выбора следует свобода действия, в том числе созидающего, т.е. творчества. Поэтому деятельность объединения должна дать ребёнку право осуществить самостоятельный выбор (содержания деятельности, её участников, времени, форм и способов осуществления, способов взаимодействия в процессе неё), принять решение и выполнить его. Но недостаточно только предоставить ребёнку возможность выбора в деятельности. Необходимо обеспечить (отобрав соответствующее содержание и технологии) ему и возможность в ходе неё осуществлять самостоятельные действия, которые становятся средством реализации личных целей, жизненных проблем и потребностей.

Только такая деятельность имеет вариативно-личностный характер, которая отвечает запросам детей и влияет на их развитие. Это предполагает дифференциацию её содержания, форм и способов (методов, средств) и ориентированность процесса на многомерность состояний личности (здоровье, настроение, привязанности, личные проблемы...). То есть, она должна быть построена таким образом, чтобы каждый был востребован в силу инди-

видуально-личностного смысла её содержания и форм реализации. Критерием отбора может служить множественность «что» (какое содержание обеспечит) и «как», «каким образом» (как организовать) в процессе деятельности может быть реализована субъектность ребёнка.

Как известно, деятельность тогда становится фактором развития, когда не только соответствует жизненным проблемам, интересам детей, входящих в объединение и создаваемые в нём организационные структуры, но и удовлетворяет их, создавая условия для творчества и созидательной активности. Это предопределяет ориентацию деятельности в процессе её планирования и организации на реализацию принципов разнообразия и динамизма в её содержании и способах достижения ожидаемых результатов. В этом случае создаются возможности её привлекательности и удовлетворенности, обеспечивается устойчивость членства в объединении, что ведёт к его организационному укреплению.

Преимущества совместной деятельности состоят в том, что она позволяет объединить усилия нескольких людей (групп, сообществ) для решения общей проблемы или задачи, нужные результаты которого, порой, трудно достичь в одиночку. В воспитательном аспекте её организации в объединении особо важно предусмотреть, как в процессе неё будут (могут) выстраиваться взаимоотношения участников, выработаться нормы и принципы взаимодействия, каким может быть продукт совместной деятельности, каким образом предстоит разработать программу оптимальных действий, обеспечивающую ожидаемый результат.

С целью обеспечения позитивного начала совместной деятельности нужно помочь детям создать положительный эмоциональный настрой на её выполнение, поддержать (в отдельных случаях — вызвать) желание участия в ор-

² Каптерев П.Ф. Педагогический процесс // Избранные педагогические произведения / под ред. А.М. Арсеньева — М.: Педагогика, 1982. — С. 196.

ганизации совместных действий, дать импульс формированию нравственно-психологической атмосферы их осуществления. Это необходимо для того, чтобы каждый участвующий в совместном поиске имел возможность высказать своё мнение и потребности относительно решаемой проблемы (задачи), получил самое первое представление о предстоящей работе, а все участники — об ожиданиях каждого в итоге сделанного. Помочь в этом может первоначальное знакомство друг с другом (если есть такая необходимость), выявление в ходе первой встречи индивидуальных желаний и ожиданий.

Планирование деятельности может сопровождаться коллективным поиском ответов на вопросы, как будет осуществляться его процесс, составляться программа, в каких формах и каким образом (командой, группами и нормами (правилами) взаимодействия) она будет реализовываться. Здесь возможны разные подходы: разработка в определённой логике общих вопросов и их коллективное обсуждение, индивидуальное озвучивание собственных вопросов по поводу предстоящей совместной деятельности и их дальнейший анализ и систематизация и другие. Но главное, добиться того, чтобы было проявлено отношение каждого (видение цели, задач, подхода к выбору средств их решения, обоснованной собственной роли в данном процессе), а в итоге каждая согласованная совокупность вопросов и ответов стала канвой программы действий.

В процессе организации и осуществления деятельности важно всегда иметь в виду, что «Совместная с другими работа не обозначает отказа от своего личного «я» и отдельных личных интересов, а требует лишь согласия, гармонии стремлений отдельных личностей. В совместной дружной работе деятелей между другими «я» есть и данное отдельное «я». Оно не забыто, оно не погибло: оно только вошло в союз с другими «я» и свой личный интерес

соединило с подобными же личными интересами других «я». С этой точки зрения, воспитание невозможно без товарищества, а товарищество без образования всякого рода обществ, кружков, союзов, преследующих разнообразные частные цели...»², в процессе достижения которых дети учатся действовать совместно. Следовательно, педагогическое сопровождение деятельности связано с постоянным изучением (наблюдением) и учётом индивидуальных особенностей: интересов, возможностей, ожиданий детей; организацией взаимоотношений, в ходе которых может быть обеспечено гармоничное влияние разных «я»; созданием (наличием) возможностей для расширения знаний, упрочения умений, проявленных волевых усилий и развития волевых навыков поведения, способов и методов самовоспитания (самоконтроль, самооценка); востребованностью в процессе деятельности проявления лидерских качеств личности и одновременно с этим обнаружением (выявлением) недостаточности уровня их сформированности (соотнесением «наличного и необходимого»); использованием средств и способов, проявляющих лидерские качества детей, особенно тех, кому присуща социальная одарённость или её предпосылки.

Анализ и оценка — достаточно сложный, но необходимый этап совместной деятельности, проявляющий меру реализации принципов субъектности, успешности и востребованности. Выбор методики их проведения остаётся за руководителями объединения (взрослыми и детьми). Но в любом случае в ходе анализа (самоанализа), оценки и самооценки ребёнок должен дать себе или товарищам по совместным действиям ответ на вопросы: Что я делал? Как я делал (мозговой штурм, использование опыта, наблюдения, оценка, обсуждение, беседа и т.п.)? Что я нового узнал, освоил, прочувствовал, чему научился? Что мне понравилось, не понравилось, почему? Что бы мне

хотелось ещё предложить, что я сам сделаю для этого, кто и что мне ещё для этого нужны (люди, средства, место и др.)? и другие. В анализе сделанного необходимо отметить наличие индивидуального продукта каждого, в т.ч. взрослого, например, обобщение всего сказанного, игровая форма проведения, соблюдение правил.

Если такого рода работу проводить в процессе всей деятельности, а не только на этапе её завершения, то избираемая форма проведения анализа должна позволять совместное (взрослыми и детьми) выявление новых проблем и потребностей, выдвижение новых целей, совершенствование планирования их достижения, реализации и т.д., то есть обеспечивать динамику развития объединения.

В современных условиях личностной и социальной ориентации деятельности многих детских общественных объединений проблема реализации и обогащения в них субъективного, в том числе социокультурного, опыта детей успешно решается в тех случаях, когда используемые средства и способы организации жизнедеятельности создают условия, позволяющие ребёнку ощущать возможность (готовность) своего участия в ней и желание этого. Иначе говоря, его «могу» и «хочу» в таких ситуациях не противоречат друг другу. Подобные ситуации становятся реальными, если жизнь объединения строится, с одной стороны, на организационных принципах самоорганизации, самодеятельности и самоопределения (отдельной личности и всего объединения), с другой, на принципах воспитания: субъектности, востребованности, успешности, которые в своей совокупности определяют протекание процессов саморазвития и развития. Следование указанным принципам и предопределяет особую логику использования необходимых для этого средств, в том числе и педагогических.

Сегодняшний научно-методический ресурс детских общественных объеди-

нений преимущественно составляют вариативные программы социально-полезной творческой деятельности детей. Причём все они, в той или иной мере, используются различными по целевым установкам и направленности ведущей деятельности общественными формированиями.

Исходя из понимания сущности воспитания в общественном объединении как целенаправленного организованного взаимодействия детей и взрослых, педагогическая технология может рассматриваться как способ взаимодействия субъектов деятельности объединения в создании условий развития личности и объединения. Она характеризуется диагностично заданной целью, определённой логикой индивидуальных и групповых действий с указанием их способов и приёмов, оценочно-результативным аппаратом. Иными словами, технология организации продуктивной деятельности членов объединения представляет определённую совокупность действий, последовательность выполнения которых способствует получению диагностируемого и гарантированного результата.

Детское общественное объединение по своему предназначению должно ребёнку дать то, что он не дополучает в нужной для его социального становления мере в семье, школе и других сообществах, и обогатить то, что дают ему другие субъекты воспитания. Это относится, прежде всего, к опыту отношений к себе и окружающей действительности. Поэтому при выборе или создании той или иной технологии необходимо опираться на личностно ориентированный комплексный подход, суть которого в обеспечении в процессе её использования реализации субъективного социокультурного опыта личности и формирования у неё субъектной позиции.

Особенностью общественного объединения как субъекта воспитания является предоставление личности прав и свобод, что является одним из оснований

построения жизнедеятельности объединения. Важным условием обеспечения ребёнку позиции субъекта является диалогизация процесса жизнедеятельности объединения. Это продиктовано, во-первых, возрастными особенностями подростка, во-вторых, совокупностью его жизненных проблем, среди которых не последнее место занимает проблема устранения дефицита содержательного общения. В-третьих, она определяется правом ребёнка на свободу слова и личного мнения и, в-четвёртых, процессом развития и укрепления организационных основ общественного объединения.

Педагогический аспект (смысл) создания данного условия состоит в том, что диалогизация (или диалоговое взаимодействие) способствует формированию критического (рефлексивного) мышления, самосознания, ценностных ориентаций. Его цель — в ходе обмена информацией, рождающейся в процессе совместного поиска, достичь взаимопонимания и решить поставленную задачу. Социально-педагогический смысл заключен в приобщении личности в процессе диалогового взаимодействия к демократической культуре как важнейшей составляющей демократического общества, формировании основ культуры диалога и коммуникативной культуры (высказать мысль так, чтобы быть понятным; слушать, чтобы понять другого).

Частным проявлением технологии организаторской деятельности является специфическая для объединения *технология общественного поручения (от дела каждого к общему делу)*. Общественное поручение как средство реализации организационных принципов самоорганизации и самоуправления, как средство включения личности в деятельность объединения и механизм востребованности её потенциала и социокультурного опыта, как средство развития общественной активности имеет своё влияние на развитие субъектной позиции ребёнка. В общественном поручении отражаются потребности жизнедеятельности

объединения, доверие детского сообщества или его лидера (руководителя) к личности. Богатством содержания и характером общественных поручений определяется и характеризуется процесс развития самого объединения.

Технология общественного поручения как проект процесса его выполнения учит и упражняет ребёнка в субъективной организаторской деятельности. А это значит, что последовательность необходимых действий включает в себя следующее: осознание цели порученного дела > самодиагностика готовности и возможных затруднений в процессе выполнения > планирование (выделение этапов выполнения, определение содержания действий на каждом из них, выбор соучастников, установление сроков) > выполнение (отбор и реализация средств и приёмов необходимых действий; их координация, коррекция) > самоконтроль и самокоррекция > саморефлексия и оценка результатов > самодиагностика.

Педагогическая поддержка, как нам видится, может быть отражена в вычленении понятных для ребёнка критериев выявления успехов и трудностей, набора возможных способов действий (самоанкетирование, самонаблюдение; поиск информации, консультации, распределение необходимых частей (слагаемых) работы между другими, деловые встречи и беседы, изготовление средств и другие). Ситуации успешного выполнения поручения будут способствовать обеспечению в объединении учёта интересов и способностей детей; positivity поручений, последовательности их усложнения и проявления самодетельности; общественной оценки значимости выполненного поручения.

Безусловно, личные приёмы и методы, используемые каждым, будут различны. Но главное, и в этом педагогический смысл и цель, дать ребёнку «ключ» к самостоятельному достижению успеха в процессе самореализации в интересах общего дела (объединения).

Имеющиеся в арсенале детского движения программы обеспечивают содержание отдельных направлений деятельности объединений, реализацию их воспитательного и образовательного потенциала, саморазвитие личности, организационное укрепление. (Примеры подобных программ представлены в сборнике социально-педагогических программ общественных объединений детей и молодёжи «Молодое поколение в гражданском обществе»³.)

Программирование как технологию обобщённо можно представить в следующем виде: определение концептуальных основ > выдвижение цели > постановка задач > определение содержания > выбор средств реализации содержания > прогнозирование результатов > выбор диагностических методов и измерителей и формата оценки.

Региональной общественной организацией инвалидов, к примеру, «Детским орденом милосердия», в которой состоят дети, молодёжь и взрослые, объединённые философией милосердия и человеческого общения и ориентированные на интеграцию социально незащищённых детей, детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не нуждающихся в специальной социальной помощи, достаточно активно и продуктивно используется программирование деятельности. В детском общественном движении России Орден известен своей «Школой взаимной человечности»⁴, цель которой — подготовить детей к плодотворному общению друг с другом.

По инициативе и при поддержке Детского ордена милосердия в 2004 году в Москве была создана Детская социальная служба⁵. Показательно, что её базой стал детский дом № 59, воспитанники которого сначала совместно с работниками комплексного Центра социального обслуживания «Отрадное» готовили специальные программы для социально незащищённых детей района, а затем стали искать фор-

мы общения с детьми с ДЦП. В работе службы технология «дети — детям» приобретала эмоциональную окраску. Домашнее общение сверстников и совместное участие в коллективных делах детского дома, открывая и расширяя жизненное пространство и больных детей, и здоровых, включают их в систему дружеских отношений, открывают друг для друга и для себя, способствуют воспитанию уважения и самоуважения, самоуверенности, самооценки. И главное, создают реальные ситуации для проявления доброты, заботы, понимания, поддержки, ощущения своей нужности и признательности.

Ориентация деятельности на индивидуальные особенности детей и способы её обеспечения в Детском орденом милосердия могут быть творчески использованы в воспитании разных категорий детей в соответствии с целями и задачами общественного объединения.

Обозначим некоторые ключевые положения, которые могут служить для педагогов и других взрослых ориентирами в обеспечении условий реализации задач воспитания в общественном объединении.

Воспитание — это организация не только и не столько самых разнообразных мероприятий, а организация, главным образом, взаимодействий в системах «ребёнок — ребёнок», «дети — дети», «ребёнок — взрослый», «дети — взрослые», возникающих (и специально предусматриваемых) в процессе совместной деятельности в объединении и за его пределами.

Воспитание, осуществляемое в объединении, есть восприятие, передача, осознание (хотя это не всегда имеет место на начальном этапе воспитательного процесса), принятие социокультурного опыта другого (образа мира, ценностей, жизненных смыслов, способов общения и деятельности, самопроявления и самореализации, системы отношений (к себе, людям, действительности и др.)). Этим характери-

³ Неформальное образование детей и молодёжи в общественных объединениях: сб. науч.-практ. материалов. — Нижний Новгород: Педагогические технологии, 2008.

⁴ Никанорова Г.В., Сомова М.С. Учимся взаимной человечности // Школа взаимной человечности (методики, технологии, практики) / сост. Никанорова Г.В., Сомова М.С. — М., 2016. — С. 5–14.

⁵ Сомова М.С. Детская социальная служба // Психология: прошлое и настоящее. — М.: Центр «Школьная книга», 2010. — С. 134–136.

зуются взаимовлияние взаимодействующих субъектов.

Результативность воспитания зависит от меры значимости для ребёнка той общности, в рамках которой он взаимодействует с другими.

Отсюда следуют три важных требования, которыми необходимо руководствоваться в организации деятельности объединения, обеспечивающей воспитательный результат.

1. Целенаправленное планирование создания микросистем взаимодействий, педагогический потенциал которых усиливается привлекательностью для детей их состава — возрастного (ровесники, младшие, старшие, взрослые, разновозрастной) и личностного (индивидуальности, лидеры, успешные), с которыми ребёнок хотел бы отождествлять себя и которые могли бы оказывать на него позитивное влияние возможными контактами, стилем отношений, общением, позициями и ролями.

Естественно, чтобы взаимодействия детей в ходе совместной деятельности стали фактором личностного роста, наполнение их действий должно быть окрашено стремлением к сотрудничеству, сотворчеству, взаимопониманию и взаимной поддержке, сопровождаться проявлениями взаимоуважения, толерантности, правосубъектности, обмена интеллектуальными и духовными ценностями.

2. Педагогическое содействие тому, чтобы каждая из взаимодействующих сторон могла стать источником преобразовательных (конструктивных) влияний, обогащающих личностные потенциалы. Поэтому столь важно установить в пространстве фронтального взаимодействия координаты (содержание, отношение, результат) личностных взаимодействий.

3. Создание (иницирование, проектирование) как можно чаще ситуаций, обуславливающих необходимость проявления ребёнком (и взрослым также) субъектной позиции (выявление собственных целей, отстаивание личных позиций, анализ и самоанализ, оценка и самооценка, проявление умений устанавливать нужные контакты, находить в общем деле точки пересечения интересов, мотивов, наложения (слияния) опыта, распределение и координация действий). Субъект — это, прежде всего, самостоятельность,

ответственность, инициатива и определённая автономность качества, воспитанию которых отвечает природа общественного объединения. В нем объективно заложены возможности для удовлетворения потребности быть личностью, потребностей в самореализации и самоактуализации.

Список использованных источников

1. Беляев, Г.Ю. *Детские общности: анализ и диагностика (что обсуждают, слушают, смотрят, кому доверяют, во что верят и как объединяются современные подростки [Текст])* / Г.Ю. Беляев // *Классный руководитель: науч.-метод. журн.: для зам. директоров по воспитат. работе, клас. рук. и кураторов, учителей нач. шк.* — М.: Центр «Пед. поиск», 2009 г. — № 8. — С. 97–110.
2. Волохов, А.В. *Актуальные проблемы гражданско-патриотического воспитания: опыт деятельности детских общественных объединений [Текст]* / А.В. Волохов // *Психология и педагогика социального воспитания: материалы II Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 75-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина / А.Г. Кирпичник.* — Кострома: КГУ, 2010. — С. 37–42.
3. *Пионерия: прошлое и настоящее* / под ред. Г.М. Иващенко, М.Е. Кульпединовой. — М.: Центр «Школьная книга», 2010. — 176 с.
4. Указ Президента Российской Федерации от 29 октября 2015 г. № 536 «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников»». — kremlin.ru/acts/bank/40137.
5. Кантерев, П.Ф. *Педагогический процесс* // *Избранные педагогические произведения* / под ред. А.М. Арсеньева — М.: Педагогика, 1982. — С. 196).
6. Бондырева, С.К., Колесов Д.В. *Толерантность (введение в проблему).* — М.: Изд-во Моск. псих.-социального ин-та; — Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. — С. 226.
7. *Концепция развития дополнительного образования детей (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р).* — Текст распоряжения опубликован на интернет-портале Российской газеты <http://pravo.gov.ru>, 08.09.2014.
8. *Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р).* — Российская газета. Федеральный выпуск № 6693, 8 июня 2015 г.
9. Кульпединова, М.Е. *Педагогические ресурсы воспитания в детском общественном объединении* // *Теория и практика воспитания: педагогика и психология: материалы Международной научно-практической конференции, посвящённой 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского (Москва, 7-8 июня 2016 года).* — М.: Изд-во Московского психолого-социального университета, 2016. — С. 401–405.
10. Кульпединова, М.Е. *Воспитательные возможности детских общественных объединений* // *Воспитание детей — инвестиции в будущее!: сборник статей Всероссийского форума (г. Владимир, 8–10 сентября 2016 г.)* / отв. редактор. А.А. Сергеев. — М.: ИИУ МГОУ, 2016. — С. 182–188.
11. Никанорова, Г.В., Сомова, М.С. *Учимся взаимной человечности* // *Школа взаимной человечности (методики, технологии, практики* / сост. Никанорова Г.В., Сомова М.С. — М., 2016. — С. 5–14.

Проектирование социально-педагогических технологий как фактор профилактики социальных болезней современной молодёжи

Design of social and pedagogical technologies as a factor of prevention of social diseases of modern youth

Элла
СОКОЛЬНИКОВА
Ella
Sokolnikova,

Александр
РАЦИМОР
Alexander
Ratsimor

В статье на теоретическом, нормативно-правовом и практическом уровне исследуется процесс проектирования социально-педагогических технологий, обеспечивающих эффективность профилактики социальных болезней в молодёжной среде. Обращено внимание на изучение понятий «социальная болезнь» и «детствосбережение»; рассмотрен опыт инновационных технологий и форм социальной работы в сфере жизнедеятельности детей и подростков (семья, дополнительное образование, учреждения физкультуры и спорта и др.), а также в области информационно-пропагандистской деятельности.

* * *

The theoretical, normative and legal and practical level design process of the social and pedagogical technologies providing efficiency of prevention of social diseases among young people is investigated in the article. The attention is paid to studying of the concepts «social disease» and «detstvosberezhniye»; the experience of innovative technologies and forms of social work in the field of life activity of children and teenagers (a family, additional education, organizations of physical culture and sport, etc.), and also in the field of information and propaganda activity is considered.

Ключевые слова: социально-педагогические технологии, социальная болезнь, детствосбережение, профилактика.

Keywords: social and pedagogical technologies, social disease, detstvosberezhniye, prevention.

Среди приоритетных направлений государственной политики на современном этапе находятся социальные проблемы, среди которых нельзя не выделить решение социально-педагогических задач, которые направлены на внедрение новых форм и методов воспитания с целью осуществления профилактики социальных болезней (наркомания, табакокурение, алкоголизм, токсикомания и др.).

Существующая ныне тревожная ситуация актуализирует процесс поиска новых, нестандартных подходов, разработки инновационных социально-педагогических технологий, требующий исследования существующего опыта профилактики социальных болезней современной молодёжи.

Для нашего исследования представляет интерес психолого-педагогическое изучение понятий «социальная болезнь» и «детствосбережение».

Как утверждает И.В. Рывкина, «понятия «социальные болезни» в социологической энциклопедии нет. Хотя есть статья «здоровье населения». Но и это, казалось бы, самоочевидное понятие в источниках не раскрывается» [5]. Социальные болезни она характеризует как: а) дисфункции социальных условий жизни населения государства; б) отклонения в поведении субъектов, которое для них является нормальным; в) черты поведения социальных групп населения, которые проявляются в конкретных жизненных обстоятельствах. Ею также приводится словник социальных современных болезней из 104 названий и предлагается ввести это понятие в научный оборот [там же].

Энциклопедический словарь по педагогике и психологии определяет социальную болезнь как возникающую в силу преимущественно социальных причин, таких, как отсутствие заботы о детях, доступность алкоголя, наркотиков и многое другое. Основное ре-

шение проблемы определено в зоне радикального оздоровления системы социальных отношений [7].

Мы полностью согласны с этой позицией и основываемся на положении Устава ВОЗ, где указано, что «здоровье — это не только отсутствие болезней, но и состояние полного физического, психологического и социального благополучия» [6].

Понятие «детствосбережение» и все его составляющие ещё тоже до конца не определены. Оно только входит в русскую лексику. В «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг.» подчёркивается, что детствосбережение в современных условиях обеспечивается рядом законодательных актов, направленных на предупреждение наиболее серьёзных угроз осуществлению прав детей: учреждена должность Уполномоченного при Президенте РФ по правам ребёнка, создан Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, проведена общенациональная информационная кампания по противодействию жестокому обращению с детьми, введен в практику единый номер телефона доверия и др. В документе отмечена острота проблемы подросткового алкоголизма, наркомании, токсикомании и преступности в среде несовершеннолетних в состоянии опьянения [3].

Основной целью проектирования социально-педагогических технологий, направленных на профилактику социальных болезней современной молодёжи, является содействие развитию человека как личности, реализации его способностей и возможностей в обществе. Технологии социальной работы и их проектирование предполагает выявление оптимальных для конкретной сферы жизнедеятельности социально-педагогических условий; изучение индивидуальных особенностей личности, факторов её формирования в процессе социализации; определение основных закономерностей

тей и форм регуляции социального поведения, тесный контакт с социальными общностями и социальными группами; разработку и диагностику видов и результатов социальных процессов и технологий.

В рамках их регулирования в социуме создаётся широкая сеть учреждений нового типа: центры социального здоровья семьи и детей, педагогические и социальные службы для детей, центры воспитательной работы с детским и взрослым населением микрорайона, города и др.; возрождается благотворительность, волонтерство и другие виды поддержки социальной защищённости и взрослых, и детей. Каждое из таких движений вносит определённый вклад в ликвидацию социальных болезней общества, от которых страдают дети и молодёжь.

Разработка социально-педагогических технологий проводится на основе системного подхода и превентивных мер с использованием инновационных форм профилактики социально-негативных явлений. Основные процедуры технологического процесса в этом направлении распределены по направлениям жизнедеятельности в реальных социальных проектах (семья, дополнительное образование, учреждения физкультуры и спорта и др.).

Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» исходит из признания семьи ведущим институтом формирования личности несовершеннолетнего. Когда семья оказывается в социально опасном положении, ей, прежде всего, оказываются различные виды помощи: обеспечение жильём, обучение и воспитание детей, трудоустройство родителей и др.[2].

Семья, как известно, является индивидуальной средой жизни и развития человека от рождения до смерти. Семейные условия, включая межличностные отношения, образовательный уровень

родителей, их социальное положение и род занятий, материальные и жилищные условия, а также многое другое в значительной мере определяют жизненный путь всех членов семьи. К сожалению, в последние годы в силу ряда известных причин количество семей, не выполняющих свои основные функции, растёт. Такие семьи называются социально-неблагополучными.

Проектирование социально-педагогических технологий в деятельность специалистов, работающих с детьми и семьями, включает разработку программ по психолого-педагогической помощи родителям (законным представителям) в целях профилактики распада семьи, снятия стрессовых ситуаций, по созданию комфортных условий воспитания детей, в том числе «управления случаем», метода сетевой работы, метода «активная поддержка родителей» и т.д. Например, психолого-педагогическая служба по Ступинскому муниципальному району Московской области координирует работу управления образованием и управления соцзащиты и на основе интеграции их деятельности реализует ряд социально-педагогических технологий в рамках проектов: «Виртуальные родительские собрания», «Доступная среда» и др., осуществляет социальный контакт с семьями (семейная терапия); проводит мониторинги в образовательных организациях «Матрица обобщённого показателя семейного благополучия», «Определение уровня воспитанности учащихся»; оказывает поддержку межведомственного сопровождения социально дезадаптированных семей, включая социальный патронаж, оказание различных видов адресной помощи и услуг по выходу семей из кризисной ситуации, применение эффективных технологий реабилитации социально неблагополучных семей с детьми.

На базе Центра «Семья» (г. Ступино МО) в работе используется ряд современных социально-педагогических технологий:

- технология сопровождения в период адаптации к ДОУ (на основе программ С.В. Крюковой и А.С. Роньжиной);
- технология гармонизации отношений в семье (по Б. Хелленгеру);
- технология личностного развития детей с использованием нейропсихологических приёмов;
- методика определения готовности к школе: прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе (методика Л.Я. Ясюковой);
- технология «Восстановительной медиации».

Организации и учреждения дополнительного образования, молодёжной политики, культуры, физкультуры и спорта, музыкальные школы, дома детского творчества, детско-юношеские центры, станции юных техников, детские оздоровительные лагеря и др. являются составляющими системы профилактики и призваны оказывать быструю и эффективную помощь каждому нуждающемуся ребёнку в развитии его творческих способностей, а в случае необходимости, преодолении учебно-воспитательных проблем, возникающих вследствие различных причин социального и педагогического характера. Несомненно, важным профилактическим средством дезадаптивного поведения является занятость детей во внеурочное время, поэтому необходимо стремиться к тому, чтобы все дети после уроков были заняты продуктивной деятельностью.

Социальный принцип, который является одним из основополагающих в социально-педагогической деятельности спортивно-оздоровительной направленности сориентирован на поддержку спортивно-физкультурных занятий для социально-уязвимых групп населения, в том числе подростков «группы риска».

В последние годы в городах и муниципальных образованиях различного

уровня принимаются очень важные организационные решения по расширению форм дополнительного образования, молодёжной политики, культуры, физкультуры и спорта. Например, в муниципальных районах, школах и других образовательных учреждениях организуются Дни профилактики, олимпиады правовых знаний, районные конкурсы социальных проектов и инициатив образовательных учреждений, общественных организаций и объединений, направленных на профилактику безнадзорности, преступлений и иных правонарушений несовершеннолетних.

На управленческом уровне в соответствии с вышеназванным законом действуют комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав (КДН и ЗП) [2, с. 68]. Мы согласны с С.В. Зубовой, что основой, приоритетом совершенствования деятельности этих комиссий должна быть «социально-педагогическая парадигма правозащитной деятельности в сфере профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних, нацеленная на изучение и преобразование окружающей среды, создание гуманных отношений в социуме, поиск механизмов педагогически компетентного вмешательства в различные (в т.ч. кризисные) личностно-средовые ситуации с целью их разрешения и социальной защиты личности» [1, с. 7]. В своём исследовании она определяет сущность технологий социально-педагогической работы КДН и даёт рекомендации по их использованию в сфере профилактики отклоняющегося поведения молодёжи как части социального воспитания на основе личностно-ориентированного подхода, а именно: активное изучение специфики социальной ситуации развития личности ребёнка, её психологической позиции на всех возрастных этапах и в разных сферах микросреды; адекватная социально-педагогическая поддержка ребёнку, семье, находящимся в социально опасном положении с учётом необходимого сочетания юридических, социальных, педагогических,

медицинских аспектов при определении способов предотвращения отклоняющегося поведения на разных его уровнях [там же].

Ещё к одной из социально-педагогических технологий по этому направлению мы относим информационно-пропагандистскую деятельность, в рамках которой осуществляется грамотный подход к стимулированию интереса молодёжи к здоровому образу жизни. В настоящее время активно используются инновационные подходы, предлагаемые современными рекламными и пиар-технологиями, осуществляются информационные проекты в СМИ по пропаганде семейных ценностей, ответственности семьи за воспитание детей, здоровьесберегающих технологий, в том числе с помощью организации родительских лекториев, правовых консультаций. Например:

- разрабатываются памятки антинаркотической направленности для выдачи семьям, состоящим на учёте: «Убереги его от беды», «Спиртное в жизни наших детей», «Алкоголь в семье», «Пьянство подростков», «Не убивай себя», «Как общаться со своим ребёнком, чтобы уберечь его от наркомании», «Любите своего непослушного ребёнка»;

- создаются и размещаются на сайтах образовательных учреждений страницы для родителей;

- организуются горячие линии «Ребёнок в опасности»;

- активизируется просветительская работа с населением с использованием средств массовой информации, включая интернет-технологии и социальную рекламу (изготовление рекламных щитов, баннеров, пилларов, листовок, плакатов), направленные на противодействие жестокому обращению с детьми, распространению информации о способах ненасильственных коммуникаций, формах выявления и реагирования в случае жестокого обращения с детьми.

Таким образом, разработка социально-педагогических технологий по профилактике социальных болезней современной молодёжи является частью государственной политики по формированию среды, комфортной и доброжелательной для жизнедеятельности. В результате наблюдаются позитивные тенденции в разработке и внедрении социально-педагогических технологий, обеспечивающих профилактику девиаций в молодёжной среде на различных уровнях как в социально-педагогических учреждениях, так и в общественных организациях.

Список использованных источников

1. Зуева, С.В. Социально-педагогические условия совершенствования правозащитной деятельности комиссии по делам несовершеннолетних: Автореф.... канд пед. наук [Текст] / С.В. Зуева. — М., 2000.
2. Комментарий к Федеральному Закону «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [Текст]. — М., 2004.
3. О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы: Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761 [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://base.garant.ru/70183566/#ixzz4lUQNCTkh>
4. Рацимор, А.Е. Создание муниципальной системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: Монография [Текст] / А.Е. Рацимор. — М., 2006.
5. Рывкина, И.В. Социальные болезни современной России. Публицистическое исследование [Текст] / И.В. Рывкина. — М., 2011.
6. Устав (Конституция) Всемирной организации здравоохранения [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/901977493>
7. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Текст]. — М., 2013.

«Школьные театральные сезоны» как социально-педагогическая практика

«School theatrical seasons» as social-pedagogical practice

Владимир
РЯБЦЕВ
Vladimir
Ryabtsev,

Вера РЯШИНА
Vera Ryashina

В статье рассматривается опыт работы культурно-образовательного проекта «Школьные театральные сезоны» как современной формы социально-педагогической практики в контексте смысловых линий антропологии образования: личностного позиционирования, рефлексивного сознания, субъектности, культуросообразности образования, профессионального развития. Дано описание форм практики и проанализирован опыт реализации проекта с точки зрения развития сущностных способностей человека в образовании.

* * *

In the article the experience of the organization of the cultural and educational project «School Theatrical Seasons» as to a modern form of social-pedagogical practice in the context of semantic lines of anthropology of education is considered: personal positioning, reflexive consciousness, subjectivity, cultural aspects of education, professional development. The description of forms of practice is given and experience of project implementation from the point of view of development of intrinsic capabilities of the person in education is analyzed.

Ключевые слова: культурно-образовательный проект, школьный театр, антропология образования, профессиональное развитие, рефлексия, субъектная позиция, личностная позиция, событийное пространство.

Keywords: cultural-educational project, a school theater, education anthropology, professional development, reflection, subject position, personal position, event space.

В данной статье пойдёт речь о культурно-образовательном проекте «Школьные театральные сезоны» как о современной форме социально-педагогической практики в контексте смысловых линий антропологии образования. Немного об истории.

В своё время, лет 10 назад, в рамках экспериментальной работы по гуманитарному проектированию в сфере художественно-эстетического творчества детей возникла идея. Многие дети, детские студии рисуют, ставят спектакли, но как бы замкнуты в своём творчестве, некоторые школьные спектакли, к сожалению, «живут один день» — в день премьеры, а хотелось

бы, чтобы работу детей и педагогов увидело как можно больше зрителей. Помимо того, что есть некий творческий продукт, важно построить в ближайшем социуме пространство социального и культурного действия для того, чтобы этот продукт был кому-то нужен, улучшал ситуацию тех, кто занимается творчеством. То есть вопрос простой: для кого играется спектакль? И вот было задумано такое пространство — культурно-образовательный проект «Школьные театральные сезоны».

В 2010 году в проекте приняло участие девять театральных коллективов из школ Северного округа города Москвы, а последние несколько лет в нем

ежегодно принимают участие 25 театральных коллективов, представляющих 35 спектаклей. Выросла и география проекта — это студии из всех округов города Москвы, Санкт-Петербурга, Московской и Ленинградской областей, Краснодарского края, Болгарии, Италии. Помимо спектаклей на русском языке, в проекте участвуют спектакли на английском, немецком, французском, испанском и итальянском языках.

Участником проекта может стать любая детская, детско-взрослая, семейная театральная студия любой образовательной организации, которая в течение календарного года — «сезона» — подготовила и показала свой спектакль и предоставила его полную видеозапись на сайт проекта. Предварительно эта студия высылает анонс и афишу своего спектакля, чтобы организаторы смогли пригласить все студии-участницы проекта. Все спектакли проекта доступны на сайте «Школьные-проекты.рф» по адресу <http://school-projects.ru/spektakli>. Сезон длится один год, и ежегодно проводится «Церемония подведения итогов проекта «Школьные театральные сезоны». В нашем опыте церемония проходит в школе-основательнице проекта — гимназии № 1409 города Москвы.

Церемония устроена следующим образом. Первое пространство — это «Театральный салон в фойе»: стендовая выставка-презентация школьных театральных студий. Все участники приходят сюда в костюмах своих персонажей, на стенде студии представляют афиши, фотогалерею спектаклей разных лет, самые интересные элементы реквизита. Неизменными участниками театрального салона в фойе являются студии школьного телевидения. Театральный салон в фойе — это пространство встречи всех участников проекта друг с другом, общение, знакомства, фотосессии и интервью, теат-

ральные импровизации и флеш-мобы. Так, в 2014 году во время театрального салона в фойе гостем проекта итальянским музыкантом и режиссёром Винченцо Макканьяни была организована импровизация «Живой оркестр». Всем присутствующим детям (было около 200 человек) было предложено объединиться в группы и изображать с помощью звуков и жестов музыкальные инструменты, а маэстро превратился в дирижёра этого необыкновенного оркестра.

Второе пространство — «Церемония награждения». Она проводится, соответственно, в актовом зале. Данный проект организован по принципу фестиваля, но не конкурса. Жюри, ежегодно подводящее итоги, назначает определённые тематические номинации. Таким образом, каждый спектакль получает ту или иную номинацию. Но церемония награждения — это не только приятный процесс вручения грамот, поздравления от статусных гостей и тёплые слова благодарности. Участников ждет совместный просмотр видеороликов, в которых отражены лучшие моменты всех спектаклей-участников, а студии представляют анонсы — сценки из своих будущих спектаклей. Школьников приходят поздравить студенты театральных вузов. В итоге — получается интересный и непредсказуемый театральный концерт.

Спектакли, которые представляют участники проекта, очень разные. Например, в номинации «Театральные пробы и поиски» представлены спектакли, интересные с точки зрения эстетических критериев, различные формы экспериментирования. Так, однажды хореографическая студия школы-интерната № 42 г. Москвы (руководитель Кристина Рома) попробовала для себя жанр балета по сказке «Двенадцать месяцев» и создала авторское либретто на музыку Чайковского и Вивальди. А руководитель те-

атра-студии «Гран-грин-парк» гимназии № 1409 г. Москвы Николай Прокофьев в своих режиссерских поисках всегда идёт «от детей». Так, например, однажды в спектакле «Маленький принц» было восемь маленьких принцев — для того, чтобы участвовавшие подростки перестали конкурировать между собой и каждый смог почувствовать себя главным героем. «Классика в школьном театре» — спектакли, важные с точки зрения образовательных критериев. Например, учитель литературы гимназии № 1583 г. Москвы Ольга Ковалевская ставит с детьми спектакли по произведениям русской классики, чтобы дети таким образом, через спектакль, начали читать, например, рассказы А.П. Чехова. Номинация «Современная детская и юношеская пьеса» зачастую представляет проблемные постановки, которые современных детей заставляют задуматься над смысложизненными вопросами. Руководитель театральной студии «Слово» Елена Кольчугина говорит: «Главное, чему я могу научить детей, когда мы ставим спектакль, — это размышлять, различать добро и зло». В номинации «Волшебная опера» представлены музыкальные спектакли, которые ставят профессиональные музыкальные педагоги в общеобразовательных школах с детьми, не посещающими музыкальные студии. К примеру, руководитель музыкального театра «Лель» школы № 152 г. Москвы, член Союза композиторов Елена Подосенова ежегодно представляет оперы русских композиторов — «Садко», «Снегурочку» и другие, в которых занят большой разновозрастной коллектив детей от начальной до старшей школы. Многие спектакли являются авторскими, например, Надежда Сакмарова, руководитель театра «Персонаж» из Зеленограда, является автором и режиссером-постановщиком пьес для своих артистов — и совсем маленьких, и подростков, и старших.

Важно было построить пространство, где «живут» спектакли, и найти, кому они адресованы. Исходя из этого, мы стали организовывать такое пространство, как фестиваль. Это и подведение итогов, где участники встречаются все вместе, рассказывают, кто они и что делают. Это и пространство гастролей, и хождение друг к другу в гости. Это также информационное поле, где все знают, где и что происходит, к кому можно пойти.

В основе этого проекта — идеи В.Т. Кудрявцева, В.И. Слободчикова и др. о культуросообразности образования [1], [3]. Осмысление данного опыта позволило нам определить технологию разработки культурно-образовательного проекта [5].

Первый шаг — приобщение к культуре. Сначала ребёнка погружают в культуру. И погружение через спектакль — один из способов. Затем — рефлексия, поиск собственных смыслов по поводу прочитанного, прожитого, увиденного. Следующий шаг — культуротворчество. Оно начинается с замысла собственного творческого ответа — что они (дети) будут делать по отношению к той культуре, в которой они находятся, которой напиваются. И в этой логике культуротворчества один из шагов — социальный проект выступает как размышление о том, кому нужны наши творческие результаты, кому адресованы; организация собственного социокультурного действия. В случае нашего проекта «Школьные театральные сезоны» — это на сегодня сайт, существующий с 2010 года, где размещаются видеозаписи всех спектаклей и событий проекта. Это подведение итогов, где встречаются все участники проекта друг с другом, создаётся особое событийное (В.И. Слободчиков) пространство. Включается событие из истории проекта.

В 2014 году театральная студия «Доброе слово» семейной воскресной шко-

лы «Возрождение» (Братеево, г. Москва) поставила спектакль «Барышня-крестьянка» по «Повестям Белкина» А.С. Пушкина (режиссёр Елена Земляникина). Спектакль был показан на пасхальном концерте детям и родителям, другим жителям, в школе-интернате, а через некоторое время возникла идея путешествия в Санкт-Петербург. С одной стороны — «погрузиться» в атмосферу пушкинских времён в городе на Неве, с другой — показать спектакль жителям города Санкт-Петербурга, поделиться с ровесниками своим прочтением классики. Важно, что состоявшиеся гастроли породили ответный творческий импульс: ребята из петербургской гимназии показали спектакль на английском языке, театральные мастер-класс, состоялось чаепитие, завязалась дружба.

Второй пример — гастроли «по горизонтали», когда ребята из разных школ поставили спектакль «Репка» (спектакль театра кукол по классическому сценарию, осовремененная подростковая комедия и сказка на иностранном языке) и устроили фестиваль «Репок» с последующим обсуждением. Инициатива встречи исходила от самих театральных коллективов. Обсуждение спектаклей велось в форме пресс-конференции. Сначала зрители могли задать вопросы актёрам — а затем актёры со сцены задавали вопросы зрителям. Важно, что большая часть вопросов была именно о личном отношении участников к тому, чем они занимаются.

Третий пример — новый театральные проекты, создающийся на основе сотрудничества нескольких театральных студий. Так, в 2012 году несколько театральных коллективов из разных округов города Москвы (школы-интерната, воскресной школы, школы с углубленным изучением математики) объединились в рамках организации гастролей ученического квартета,

женской группы, исполняющей «Битлз» («Массабанд», Италия), был создан авторский сценарий и поставлен спектакль, который в течение недели демонстрировался в разных школах Москвы.

Такова феноменология проекта. При этом нам как исследователям, с одной стороны, и проектировщикам, с другой, необходимо было определить профессиональную позицию, с которой будет анализироваться и строиться эта практика. И на основе этого — определить для себя предмет нашей работы. Мы не находимся ни в пространстве профессионального театра, ни в пространстве психологии творчества. Наша ниша — в пространстве антропологии образования, с одной стороны, и профессионального развития, с другой. И дальше поставить это в качестве предмета профессиональной деятельности для театральных режиссёров, для тех, кто в этом пространстве работает. На основе антропологического подхода в образовании В.И. Слободчикова [7], можно выделить три линии развития сущностных способностей человека: *рефлексивное сознание; субъектность в деятельности и личностная позиция*. В контексте этих линий, психолого-педагогическое содержание проекта можно выстроить следующим образом.

С точки зрения развития рефлексивного сознания оказывается, что такого рода пространство позволяет построить различные уровни рефлексии [6]. Понятно, что когда мы собираем людей в одном месте, — а это либо на сайте, либо на церемонии подведения итогов, — то это первая точка *полагающей рефлексии*. Ситуация встречи и общения студий между собой запускает процесс *сравнивающей рефлексии*. *Определяющая же рефлексия* возможна, если мы специально строим обсуждение спектаклей: о чем спектакль, зачем, как мы его готовили, что хотели

и что получили и т.д. Известно, что практика обсуждения спектаклей актёрами со зрителями есть в истории театральной педагогики [2]. Здесь много личностных, психологических моментов: кому и зачем это нужно, заинтересован ли режиссер, готовы ли дети — актёры и зрители.

Встреча и рефлексивное обсуждение — это всегда ситуация дотраивания образования. И здесь нередко обнаруживается такая проблема, как скудный педагогический арсенал. При обсуждении литературного произведения наблюдалась попытка педагогов навязывать правильную версию ответа относительно героя. Педагоги учат правильным ответам, не инициируя размышления и обсуждение, сопоставление, выделение противоречий и пр. А выявить, что реально переживает школьник, не всегда получается. То есть организация диалога оказалась для педагога сложной. Опыт же организации таких дискуссий показывает, что если выработаны определённые технологичные инструменты, то потенциал подобного пространства значительно возрастает. Более того, эти инструменты должны быть подобраны и «настроены» для разных возрастных ступеней школьников: даже с дошкольниками можно строить такого рода обсуждения, например, через рисунки.

Выяснилось также, что пространство встречи разных студий может породить новые, не встречавшиеся ранее идеи, — таким образом, осуществляется выход на уровень *синтезирующей рефлексии*. Например, совместный спектакль. Это по линии рефлексии.

По линии *личностного позиционирования* есть несколько важных моментов.

Педагоги с детьми запускают те или иные спектакли, в том числе, и для того, чтобы различать «добро» и «зло». Т.е. те или иные спектакли — из русской и мировой классики, современ-

ные пьесы — выбираются целенаправленно, чтобы дети какие-то правила жизни поняли для себя, сыграв и пережив это, — и другим показали, чтобы они приобщились. Вопрос, с одной стороны, — как «достучаться»? Зачастую в школах, где развита система дополнительного образования, преобладает манера тренинга и «натаскивания» детей. В то же время мы обнаружили, что в рамках театрального пространства как раз и возможна личная встреча даже не режиссёра, а Взрослого — в широком смысле, который лично встречается с Ребёнком. И эта встреча на значимом материале «добра и зла» ставит вопрос — как об этом говорить? Дети быстро ориентируются, как отвечать правильно в формальной ситуации. А как в личной встрече это происходит? Как создать ситуацию поиска личного смысла ребёнка вместе со взрослым? Мы видели прецеденты, когда можно поставить прекрасную театральную постановку, раскрыть эти сложные темы (например, спектакль «Теперь ты снова бог», театральная студия «Слово», режиссёр Елена Кольчугина).

Второе же, что мы обнаружили, — это конкурентные отношения между детьми в студии. Типична ситуация, при которой одни дети играют главные роли, а другие — нет. Но при этом ситуация конкуренции может переживаться детьми (а порой и их родителями) достаточно болезненно. Замечательно, что инструментарий театральной педагогики позволяет работать с такого рода проблематикой. Например, у режиссёра есть возможность в рамках одного и того же спектакля построить такие ситуации, где у каждого в каком-то фрагменте будет главная роль. И будет у ребёнка понимание, что эта — главная роль.

Итак, речь об обнаружении личностного, о поддержке этого личностного педагогом. У ребёнка появляется опыт быть главной фигурой — однако, дале-

ко не все режиссёры это используют. В нашем опыте, если пространство театра поменяется на уроке, то где у нас «звезды»? Где позиция героя?

Третий момент — динамика таких проявлений личностного, как социальный статус, роли игровая и социальная, личностная позиция в контексте задач развития [8]. Решает ли школьный театр в том или ином возрасте задачи развития, которые должны решаться? Например, как в дошкольном возрасте от игровой роли переходить к социальной. Ребёнок действительно стал тем, кто помогает реально. А для подростков и юношей — возрастным значимым будет переход от роли к внутренне осмысленной позиции. Например, я могу играть кого-то доброго — а в жизни я такой же или только на сцене?

Итак, школьный театр — это не просто играть роли, но и выйти на личностную позицию, *субъектную позицию*.

Говоря о становлении такой базовой способности человека, как *субъектность*, важно отметить следующее. Театральное пространство учит детей организовываться друг с другом. Это было видно в спектаклях наших театров кукол, когда в ограниченном пространстве иначе никак нельзя. Только совместно, со-организованно — иначе всё разрушится. И дети здесь приобретают опыт со-организации. Очень важная позиция — участие в совместных действиях. Многие педагоги фиксируют, что то, каким они видят ребёнка, который раскрывается через театральную постановку, — таким его на уроках никогда не видели. И в этом смысле показательны спектакли в школах, где много детей с разными нарушениями (ментальными, поведенческими), которые, по наблюдениям педагога, преобразались, выступая, произнося тексты. То есть школьный театр выступает как пространство, которое обладает мощной коррекционной составляющей. То, че-

го ребёнок не может на уроке, может в спектакле. Очень многие педагоги и режиссеры отмечали, что когда ребёнок приходит к ним на занятия, он приходит предельно возбуждённый и заряженный. Иначе говоря, происходит мощнейшее восстановление психологического здоровья. Такое пространство многие педагоги и режиссёры называют пространством «буфера» — пространством реабилитации.

Когда ребёнок приходит в театральную студию, он ориентирован на встречу с руководителем, который все знает и организует. Но наша практика показывает, что в пространстве подготовки спектакля происходит зарождение и становление субъектного действия. Ребёнок может быть автором замысла своего костюма или оформления спектакля. Но дети также могут порождать и замыслы самих спектаклей. Есть ряд постановок, когда они сами придумывают сценарий, сами организуют пространство, а режиссер выступает здесь как вспомогательная функция, подсказывающий, как же культурней сделать. Таким образом, мы видим диапазон — от ситуации, когда ребёнка берут и ему все показывают, до ситуации полного авторского замысла школьника. Нельзя сказать, что все режиссеры этот диапазон целенаправленно строят. Но многие отмечают рост субъектной активности своих студийцев.

Мы попытались посмотреть на школьный театр с антропологической точки зрения: что он развивает по линии совместной деятельности, по линии событийности, по линии рефлексии, по линии культуротворчества, по линии совместного позитивного социального действия. Очевидно, что эти линии развития должны стать предметом профессиональной деятельности педагогов, быть оснащены соответствующим педагогическим инструментарием. Понимаемая таким

образом практика создания школьных спектаклей и театральных событий представляется весьма перспективной и с антропологической,

и с социально-педагогической точки зрения как пространство воспитательной работы в современном российском образовании.

Список использованных источников

1. Кудрявцев, В.Т., Слободчиков, В.И., Школяр, Л.В. Культуросообразное образование: концептуальные основания // Известия Российской академии образования. — 2001. — № 4. — С. 23–34.
2. Некрасова, Л.М. История развития театральной педагогики в России в трудах института художественного образования [Электронный ресурс] // <http://www.art-education.ru/electronic-journal/istoriya-razvitiya-teatralnoy-pedagogiki-v-rossii-v-trudah-instituta>
3. Новые ценности образования: культурные модели школ / Ред. серии Н.Б. Крылова. Ред. выпуска Р.М. Люснер, Т.В. Анохина, М.М. Князева. — М.: ИПИ РАО, 1997. Новые ценности образования. Культурная парадигма. — 2007. Вып. 4 (34).
4. Рябцев, В.К., Ряшина, В.В. Концепция культурно-образовательного проекта «Школьные театральные сезоны» // «Профилактика зависимостей»: электронный научно-методический журнал. — 2015. — № 1. — С. 15.
5. Рябцев, В.К., Ряшина, В.В. Разработка культурно-образовательного проекта как технология развития детско-взрослой событийной образовательной общности (методические рекомендации) // «Профилактика зависимостей»: электронный научно-методический журнал. — 2015. — № 2. — С. 1.
6. Слободчиков, В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Дисс...докт.психол.н. — М., 1994.
7. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Основы психологической антропологии. В 3 т.т. — М.: Изд-во ПСТГУ, 2013.
8. Слободчиков, В.И., Цукерман, Г.А. Мы, взрослые и остальные люди // Семья и школа. — 1986. — № 3. — С. 12–24.

Проблема развития опыта социального взаимодействия подростков и исследование путей её решения в системе дополнительного образования

The problem of development of experience of social interaction of teenagers and research of ways of its solving in the system of supplementary education

В статье рассматривается сфера дополнительного образования детей и подростков — её функции воспитания, «социального лифта», важнейшей составляющей образовательного пространства; характеризуются этапы решения лично-значимых проблем подростков в процессе их взаимодействия.

Наталья
СМИРНОВА
Natalya
Smirnova

* * *

The sphere of supplementary education of children and teenagers is provided in the article. Its function of education, «the social elevator», is considered by the most important component of educational space; stages of the solution of personal and significant problems of teenagers in the course of their interaction are characterized.

Ключевые слова: дополнительное образование, образовательное пространство, целесообразность, социальное взаимодействие, воспитание.

Keywords: supplementary education, educational space, advisability, social interaction, education.

Перестройка всех сторон общественной жизни в стране существенным образом влияет на изменение взаимоотношений между людьми. Переход к демократическому обществу требует особого характера взаимодействия людей, которое определяется не подавлением, враждой, соперничеством или конфронтацией, а сотрудничеством, согласием, доверием. Реализация социальных функций во «взрослой жизни», вхождение детей в социум зависят от того, насколько успешно ими осваиваются социальные роли в процессе взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Диапазон освоения социальных ролей связан с включением подростка в деятельность, в которой создают условия для эффективного социального взаимодействия.

В настоящее время в психолого-педагогической науке категория «социальное взаимодействие» активно изучается. Анализ литературы данной категории был представлен в исследованиях Л.В. Байбородовой, Б.П. Битинаса, Б.З. Вульfoва, В.А. Кан-Калика, Х.И. Лийметса, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.В. Мудрика. Категория «опыт» и проблемы его формирования на разных возрастных этапах (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, С.В. Кульневич, К. Роджерс) исследуются учёными достаточно давно и прочно вошли как в структуру общественного сознания, так и в систему научного знания.

Несмотря на разработанность проблемы формирования опыта, в том числе

и опыта взаимодействия, вопросы, связанные с развитием опыта социального взаимодействия подростков в системе дополнительного образования в процессе освоения дополнительных общеобразовательных программ остаются не изученными.

Система дополнительного образования детей является важнейшей составляющей образовательного пространства, сложившегося в современном обществе. Оно социально востребовано и позволяет решать ряд важнейших социально значимых проблем, таких как обеспечение занятости детей, их самореализация и социальная адаптация, формирование здорового образа жизни, профилактика безнадзорности, правонарушений и других асоциальных проявлений среди детей и подростков. Сегодня дополнительное образование выполняет функции «социального лифта» для детей, которые не получают необходимого объёма или качества образовательных ресурсов в семье и общеобразовательных организациях [2], и ориентировано на развитие практик социального проектирования, современных программ социализации детей [1]. Поэтому задача разработки и апробации показателей и критериев, позволяющих отследить процесс развития опыта социального взаимодействия, становится особо актуальной.

Развитие опыта социального взаимодействия подростков происходит в процессе освоения ими дополнительных общеобразовательных программ, построенных на основе лично-значимых проблем [4]. Обратимся к анализу практики реализации таких программ в совместной деятельности педагогов и подростков.

Дополнительные общеобразовательные программы, источником которых выступают лично-значимые проблемы подростков, были реализованы в течение трёх лет во Дворце творчества «У Вознесенского моста» Адмирал-

тейского района Санкт-Петербурга. В этой работе приняли участие 172 подростка в возрасте 11–16 лет и 15 педагогов дополнительного образования социально-педагогической, технической, физкультурно-спортивной, естественнонаучной, туристско-краеведческой и художественной направленности.

Для фиксации процесса развития опыта социального взаимодействия подростков нами определены показатели-проявления, свидетельствующие о происходящих изменениях. При разработке показателей-проявлений мы исходили из того, что «опыт социального взаимодействия человека — это совокупность практически усвоенных ценностных ориентаций, знаний способов выстраивания взаимных отношений с людьми и социальными группами, позволяющая ему в различных жизненных ситуациях конструктивно осуществлять совместную деятельность и общение» [3].

Процесс решения лично-значимых проблем предполагает прохождение подростком четырёх взаимосвязанных шагов: 1) познать — осмыслить — понять проблему; 2) ставить цели, планировать пути их достижения, реализовывать свои планы в жизнь; 3) анализировать, оценить решение проблемы, сформулировать своё отношение к произошедшему; 4) самосовершенствоваться, действовать самому в новых условиях, оценивать себя в этой деятельности [5]. Поэтому показатели-проявления мы определили для каждого шага и конкретизировали умениями, приобретаемыми подростками в процессе жизнедеятельности.

Так, на первом шаге решения проблемы подростки приобретают такие умения, как определять и обосновывать свои жизненные ценности и цели, видеть и формулировать значимую для себя проблему, определять

познавательную базу её решения, уметь выбирать пространство для решения проблемы, отстаивать свою позицию бесконфликтным путем; на втором — устанавливая причинно-следственные связи для решения проблемы, организовать свою деятельность, принимать на себя ответственность, определять способы и взаимодействовать с другими людьми, выбирать адекватные проблеме способы созидательного решения проблемы; на третьем — осознанно говорить о себе в окружающем мире, самокритично оценить себя, анализировать и оценивать себя, уметь переживать и сопереживать, эмоционально проявлять свои чувства (радость, печаль, восторг и т.д.), созидательно преобразовывать окружающую среду; на четвёртом шаге — приносить пользу обществу, решая свою лично-значимую проблему, продуктивно взаимодействовать с разными людьми, уметь преодолевать трудности в процессе решения проблемы, организовывать процесс самопознания и самосовершенствования.

Каждое умение оценивается по шкале от 0 до 5, где 0 — умение отсутствует, 1 — проявляется очень слабо, 2 — проявляется слабо, 3 — проявляется значительно, 4 — проявляется ярко, 5 — проявляется очень ярко. Заполнение таблицы педагог осуществлял после каждого шага решения проблемы, получая, таким образом, сведения о развитии у подростков опыта социального взаимодействия.

Полученные данные свидетельствуют о том, что в результате деятельности по осмыслению и пониманию проблемы в наибольшей степени подростки приобретают такие умения, как видеть и формулировать проблему (93%) и определять познавательную базу решения проблемы (97%). Основная трудность у подростков связана с умением «отстаивать свою позицию бесконфликтным путём»

(39%). Такие результаты можно объяснить, во-первых, возрастными особенностями подростков, для которых характерны повышенная самоуверенность, импульсивность, беспечность в суждениях, а во-вторых, отсутствием опыта такого взаимодействия.

На втором «шаге» решения проблемы — целеполагание, планирование и реализация — деятельность подростков была направлена на поиск необходимой информации для решения проблемы, установку причинно-следственных связей, определение способов взаимодействия с другими людьми, организацию своей собственной деятельности.

Наибольшую активность на этом «шаге» проявляли подростки, занимающиеся в объединениях технической и физкультурно-спортивной направленностей. Для них не возникало трудностей, связанных с взаимодействием. Они быстро организовывали свою деятельность и оперативно изменяли её при необходимости. Не боялись брать на себя ответственность: «Я точно знаю, что с этим справлюсь. Если надо — посмотрю в книге или спрошу у знакомых». Подростки художественного направления в большинстве своём вели себя иначе: «Я не уверена, что могу найти правильную информацию. Может быть, это сделает кто-то другой».

Такое поведение подростков обусловлено наличием у них определённого опыта. Подростки технического, естественнонаучного и физкультурно-спортивного направления уже имели опыт организации различных дел: конференций, презентаций достижений, выставок технического творчества (объединение информатики), соревнований для учащихся 1–3 классов по шахматам, конкурса «Лучший шахматист объединения» (шахматное объединение), акций

«Здоровая окружающая среда — наше здоровье», «Нет агрессии на улице и дома!» (эколого-биологические объединения). У воспитанников остальных направлений подобного опыта не было, хотя они и принимали участие в концертах, выставках, соревнованиях.

Полученные данные свидетельствуют о том, что деятельность на втором «шаге» позволила многим подросткам освоить умения организовывать (92%) и «выбирать адекватные способы решения проблемы» (74%). Научиться «устанавливать причинно-следственные связи» и «принимать на себя ответственность» удалось лишь 45% и 38% подростков соответственно.

Также «западает» умение, связанное с взаимодействием с другими людьми (40%).

На третьем «шаге» подросткам предлагалось организовать и провести коллективное творческое дело на оценку и анализ решения проблемы. Использовали такие формы, как круглый стол с чаем, разговор при свечах, праздник «Мы — молодцы!», смотр «Наш кабинет», выставка «Приглашаем друзей», а также приёмы и технологии рефлексивного образования: «Стена», «Шесть шляп», «Эссе». Выбор формы зависел от решаемой подростками проблемы и того, кто принимал в этом участие: подростки и педагоги, школьники из других объединений, другие педагоги, родители, друзья.

Деятельность на третьем «шаге» способствовала освоению большинством подростков умений «осознанно говорить о себе в окружающем мире» (85%), «эмоционально проявлять свои чувства (радость, печаль, восторг и т.д.)» (89%) и «созидательно преобразовывать окружающую среду» (50%). Умения «анализировать и оценивать себя» и «самокритично

оценить себя» (37% и 27% соответственно) удалось освоить не многим подросткам.

Приобретенный на предыдущих «шагах» опыт стал предпосылкой для дальнейшей деятельности подростков по самосовершенствованию и самопознанию на четвёртом «шаге». Им предлагалось заполнить дневники, в которых нашли отражение результаты самооценки и планирование своей деятельности на будущее. Формами, выбранными педагогом и подростками для реализации этого «шага», стали устный журнал «Как стать более внимательным к окружающим?», «Как спланировать свою жизнь?», дискуссии «Нужно ли человеку совершенствоваться?», «Что означает «расти над собой»?», договор между педагогом и конкретным подростком по преодолению трудности, дебаты «Самопознание: за и против», «Самосовершенствование — это путь к развитию: за и против». Также подростками осуществлялась индивидуальная деятельность: просмотр видеофильмов, посещение библиотеки, индивидуальные беседы со взрослыми, значимыми людьми. Использование технологии педагогической поддержки, информации, полученной из дневников и в доверительных беседах с педагогом, позволили выявить умения, которые освоили большинство подростков. Они научились «приносить пользу обществу, решая свою личностно-значимую проблему» (76%), «продуктивно взаимодействовать с разными людьми» (47%). У многих в процессе решения проблемы возникали трудности в освоении таких умений, как «преодоление трудности в процессе решения проблемы» (34%) и «организация процесса самопознания и самосовершенствования» (27%).

Полученные данные свидетельствуют о том, что реализация дополнительных общеобразовательных про-

грамм, построенных на основе личностно-значимых проблем подростков, способствует развитию опыта социального взаимодействия подростков в системе дополнительного образования.

Список использованных источников

1. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы. URL: <http://минобрнауки.рф>. (дата обращения: 25.04.2017).
2. Концепция развития дополнительного образования детей. URL: <http://минобрнауки.рф>. (дата обращения: 8.04.2017).
3. Осипова Л.Г. Формирование опыта социального взаимодействия подростков в информационной образовательной среде школы Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat. URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-opyta-sotsialnogo-vzaimodeistviya-podrostkov-v-informatsionnoi-obrazovatelnoi-s#ixzz4fvqjPr40> (дата обращения: 1.04.2017)
4. Смирнова Н.В. Личностно-значимые проблемы подростков как источник построения дополнительной общеобразовательной программы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (психолого-педагогические и юридические науки). № 174: Рецензируемый научный журнал. — СПб., 2015. — 179 с.
5. Смирнова Н.В. Личностно-значимые проблемы подростков как содержательная основа программы дополнительного образования: Дис....канд. пед.наук. СПб. 2006. 221 с.

Социально-ориентированный подход к организации взаимодействия обучающихся в малых группах

Socially-oriented approach to the organization of interaction of students in small groups

Татьяна
ЛУГОВАЯ
Tatyana
Lugovaya

Вниманию читателей предлагается решение проблемы формирования социальной компетентности обучающихся посредством реализации социально-ориентированного дифференцированного подхода к организации взаимодействия обучающихся в малых группах, учитывающего социальную вариативность индивидуального и группового субъектов обучения.

* * *

To attention of readers problem resolution of forming of social competence of students by means of implementation of the socially-oriented differentiated approach to the organization of the interaction of students in small groups considering social variability of individual and group subjects of training is proposed.

Ключевые слова: социальная компетентность, социально-ориентированный дифференцированный подход, комплексная диагностика готовности обучающихся к сотрудничеству, социально-педагогическая система параметров малой группы, критериально-уровневая характеристика группового процесса, дидактико-методическое обеспечение дифференцированного подхода.

Key words: social competence, competence of cooperation, the socially-oriented differentiated approach, complex diagnostics of readiness of students for cooperation, social and pedagogical system of parameters of small group, the criteria and-level characteristic of group process, didactic-methodical ensuring the differentiated approach.

Задачу образования мы видим в развитии и формировании человека через создание необходимых специальных условий для освоения им культуры общества, овладения опытом деятельности, общения и поведения — социализации человека.

Современная ситуация развития общества и образования характеризуется стремительным лавинообразным использованием информационных средств коммуникации и компьютеризация, которое обуславливает предпочтение подростками «виртуального» общения. Зачастую контактирующие

в социальных сетях партнёры не владеют коммуникативными умениями, а под влиянием современных СМИ у подрастающего поколения сформировались стереотипы некорректного взаимодействия с окружающими, вызывающие вербальную агрессию, часто переходящую в физическую.

Особую тревогу исследователей и практиков вызывает недостаточная социальная компетентность школьников, их беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты. При этом прослеживается опасная

тенденция, когда более 30% самостоятельных решений конфликтных ситуаций, предложенных детьми, имеют явно агрессивный характер. Следует особо выделить, что тревожность у детей 12–15 лет вышла на 2-е место среди проблем, осложняющих их развитие и социализацию.

Используя опросник К.Н. Томаса [4], мы определили типичный стиль поведения подростков в конфликтной ситуации. Было выявлено, что сотрудничество как способ регулирования и успешного решения конфликтов является доминирующим способом поведения в конфликтной ситуации лишь у 15,3% (75 человек) обучающихся (5–9 классы, количество респондентов — более 500 по Московской области).

Следует обратиться к особенностям социальной ситуации развития, так как именно они, по Л.С. Выготскому, «определяют целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому, ребёнок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» [1].

Можно утверждать, что актуальной формой организации учебно-познавательной деятельности обучающихся-подростков выступают групповые формы взаимодействия, а именно — малая группа, выполняющая роль важнейшего условия реализации возрастных потребностей обучающихся.

Возрастным новообразованием подростков является чувство взрослости, которое делает его восприимчивым к формированию нравственных понятий, убеждений, ценностей; к выработке, усвоению норм и способов социального поведения, которые существуют в отношениях взрослых. В подростковый период происходит адаптация индивида к социальной действительности, становление систе-

мы внутренних регуляторов посредством освоения личностных норм, ценностей, установок, выработанных обществом.

Особую значимость приобретает вопрос организации взаимодействия в малой группе, создания условий для общения, совместной деятельности обучающихся, возраст (11–15 лет) которых является особо сенситивным периодом для социально-личностного развития.

Проведённый нами контент-анализ психолого-педагогических исследований по проблеме учебного сотрудничества (Л.И. Айдарова, Е.И. Африна, Д. Джонсон, Р. Джонсон, А.И. Донцов, А.С. Зуробьян, Г.Г. Кравцов, Х.Й. Лийметс, Й. Ломпшер, В.П. Панюшкин, Е.С. Полат, Р. Славин, А.А. Тюков, Г.А. Цукерман и др.) позволил сделать вывод об активном использовании потенциала групповой формы учебно-познавательной деятельности в когнитивно-познавательном развитии обучающихся (хотя развитие познания является индивидуальным процессом, обусловленным биолого-психологической природой человека). Следует отметить, что при этом подходе коммуникативное развитие обучающихся рассматривается как сопутствующий воспитательный эффект.

Несмотря на разработку теоретических и практических аспектов проблемы в современной школе, групповое учебное сотрудничество остаётся феноменом (необычным, исключительным фактом, явлением) в процессе организации обучения. При этом специалисты считают, что в современной школе групповая форма организации познавательной деятельности должна составлять 60–80% учебного времени [5, с. 101].

До сих пор прямым непосредственным назначением групповой учебной деятельности не ставилось решение

проблемы социализации (формирования социальной компетентности, в частности компетенции сотрудничества) подростков, возрастные особенности и ведущие потребности которых наиболее способствуют социально-личностному развитию.

Традиционные подходы к организации групповых форм познавательной деятельности редко характеризуются партнёрским взаимодействием обучающихся, достижением учебного сотрудничества — формированием компетенции сотрудничества.

Объяснить эту ситуацию можно тем, что при решении педагогических проблем ещё не в должной степени учитываются достижения таких наук о человеке, как социология и психология. Результаты научных исследований смежных наук позволяют искать новые пути решения педагогических противоречий, в частности, использовать возможности сотрудничества в малых группах в области социального развития — формирования социальной компетентности обучающихся.

Целью и результатом взаимодействия обучающихся в малых группах, в первую очередь, должно стать их социально-личностное развитие, в частности, формирование и развитие **компетенции сотрудничества** — умения, обуславливающего готовность и способность к взаимодействию, обеспечиваемого приобретенными знаниями и навыками партнёрского взаимодействия, в процессе обучения и реальной деятельности.

Итак, наша первая методологическая позиция заключается в том, что формирование социальной компетентности (в частности, компетенции сотрудничества) должно рассматриваться не как сопутствующий эффект, а как главное назначение групповой деятельности, так как без него невозможно деловое общение, успешная профессиональная деятельность, и имен-

но с этой позиции следует подходить к организации взаимодействия обучающихся в малых группах.

Сегодня образовательная ситуация такова, что при организации групповой деятельности (составлении групп, технологии процесса) теоретики и практики (Ю.К. Бабанский, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластёнин и др.) ориентируются на индивидуально-типологические особенности, академическую успеваемость и успешность обучающихся как главные дидактико-педагогические факторы.

При этом не учитываются социально-личностные особенности обучающихся-подростков, их готовность к сотрудничеству со сверстниками как крайне значимый фактор для организации группового взаимодействия.

Теоретическое изучение результатов социально-психологических исследований по групповой структуре и процессу, групповой динамике (Г.М. Андреева, Е.М. Дубовская, А.Л. Журавлёв, Р.Л. Кричевский, К. Левин, А.В. Петровский, Л.Г. Почебут, Н.И. Шевандрин и др.) свидетельствуют о том, что малая группа представляет собой субъект деятельности и имеет свои параметры.

Итак, наша вторая методологическая позиция заключается в том, что малой группе как групповому субъекту свойственно формирование и развитие так же, как и индивидуальному субъекту (обучающемуся). Данный факт следует учитывать при организации учебного взаимодействия в малых группах.

Следуя логике, существующая вариативность в социально-личностном развитии обучающихся и вариативность в развитии малых групп указывает на то, что основополагающим условием организации взаимодействия в малых группах должен выступать дифференцированный подход, тради-

ционные границы которого следует расширить.

В данном исследовании *социально-ориентированный дифференцированный подход* — комплекс, предполагающий применение диагностических процедур и дидактико-методического обеспечения педагогического процесса, которые вызваны социально-педагогическими различиями индивидуального и группового субъектов деятельности.

Таким образом, *дифференцированный подход* предполагает такую организацию взаимодействия обучающихся в малых группах, которая опирается на социальные различия субъектов деятельности — малой группы и обучающихся, не исключая при этом дидактические особенности последних.

Актуальным становится решение проблемы разработки дифференцированного подхода к организации взаимодействия обучающихся в малых группах, при котором учитывается вариативность социального развития двух субъектов обучения — индивидуального и группового; создания необходимого для его реализации диагностического и дидактико-методического обеспечения.

Нами поставлены и решены следующие исследовательские задачи.

Проведён анализ научных источников по проблеме, уточнены сущностные характеристики взаимодействия и подходы к организации сотрудничества обучающихся в малых группах.

Разработана и применена на практике методика комплексной *педагогической диагностики* готовности обучающихся к взаимодействию в малых группах (которая выступает компонентом системы оценивания надпредметных образовательных результатов, планируемых ФГОС ООО).

Обоснована *социально-педагогическая система параметров* малой группы

как субъекта деятельности, на её основании разработана *критериально-уровневая характеристика* группового процесса, которая позволяет определить уровень сформированности малых групп, их готовность к сотрудничеству.

Разработано соответствующее *дидактико-методическое обеспечение* — комплексная дифференциация элементов обучения, организационно-управленческих функций педагога, педагогических сценариев организации группового взаимодействия [7].

Результаты опытно-экспериментальной деятельности по реализации социально-ориентированного дифференцированного подхода к организации взаимодействия в малых группах свидетельствуют о положительной динамике в формировании и развитии компетенции сотрудничества обучающихся, а следовательно, об эффективности предлагаемого подхода.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что обосновано представление о дифференцированном подходе к организации взаимодействия обучающихся в малых группах основанием которого выступают социально-педагогические различия обучающихся и малой группы как субъектов деятельности. Дифференцированный подход в данном представлении выступает обязательным педагогическим условием организации групповой деятельности в обучении, обеспечивающим формирование социальной компетентности (в частности, компетенции сотрудничества) обучающихся.

В процессе исследования уточнены сущностные характеристики учебного взаимодействия (содержание, структура), определены типы учебного взаимодействия обучающихся в малых группах.

Расширены представления о малой группе — обоснована социально-педа-

гогическая система параметров малой группы как субъекта деятельности и на её основе разработана критериально-уровневая характеристика малых групп. Разработано дидактико-методическое обеспечение организации взаимодействия обучающихся в малых группах, которое служит для реализации дифференцированного

подхода, ориентированного на социально-педагогические различия субъектов взаимодействия — группового и индивидуального.

Полагаем, что представленные материалы имеют теоретическую и практическую значимость для педагогической науки в вопросе организации групповой деятельности в обучении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович, Л.И. *Личность и учение подростка.* // *Психологическая наука и образование.* — 1997. — № 1. — С. 5–10.
2. Джонсон, Д., Джонсон, Р., Джонсон-Холубек, Э. *Методы обучения. Обучение в сотрудничестве: Пер. с англ. З.С. Замчук / Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек.* — СПб.: Экономическая школа, 2001. — 256 с.
3. Журавлёв, А.Л., Соснин, В.А., Красников, М.А. *Социальная психология: Учебное пособие.* М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2006. — 416 с.
4. Ильин, Е.П. *Психология общения и межличностных отношений.* — СПб.: Питер, 2011. — 576 с.
5. Коротаева, Е.В. *Педагогика взаимодействия, теория и практика: учебное пособие / Е.В. Коротаева.* — М.-Берлин: Директ-Медиа, 2014. — 171 с.
6. Кричевский, Р.Л., Дубовская Е.М. *Социальная психология малой группы: Учебное пособие для вузов.* — М.: Аспект Пресс, 2001. — 318 с.
7. Луговая, Т.В. *Учебное сотрудничество: содержание и технология организации: научно-методическое пособие / Т.В. Луговая* — М.: УЦ «Перспектива», 2015. — 112 с.
8. Новиков, Д.А. *Математические модели формирования и функционирования команд.* — М.: Издательство физ.-математической литературы, 2008. — 184 с.
9. Шевандрин, Н.И. *Социальная психология в образовании. Ч.1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии.* — М.: Владос, 1995. — 554 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Педагогическое воздействие на социально значимую деятельность студенческой молодёжи

Pedagogical impact on socially important activity of student's youth

Светлана
СЕНАТОР
Svetlana
Senator,

В статье социально значимая деятельность студенческой молодёжи рассматривается как один из существенных компонентов педагогического процесса, а педагогическое воздействие как фактор успешной её организации. Исследуются уровни её организации, задачи и основные направления, педагогические условия, формы и методы. Отражен современный опыт применения отдельных педагогических технологий социально значимой деятельности, внедряемый в учебно-воспитательный процесс российских вузов.

Алексей
ПОПОВИЧ
Alexey Popovic

Socially important activity of student's youth as one of essential components of pedagogical process, and pedagogical influence as a factor of its successful organization is considered in this article. Levels of its organization, a task and the main directions, pedagogical conditions, forms and methods are investigated. The modern experience of use of separate pedagogical technologies of socially important activity implemented in teaching and educational process of the Russian higher education institutions is reflected.

Ключевые слова: социально значимая деятельность, педагогическая поддержка, студенты, педагогические технологии.

Keywords: socially important activity, pedagogical support, students, pedagogical technologies.

Динамичное развитие общественных отношений, активный рост молодёжного движения, влияние различных как положительных, так и отрицательных факторов в молодёжной среде приводят к необходимости обновления системы социально значимой деятельности студенчества в образовательной среде современного вуза.

Мы исследуем данное направление на базе личностно-деятельностного подхода, широко используемого в образовательно-воспитательном процессе на всех его уровнях. Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.М. Митина, С.Л. Рубинштейн и др. рассматривали личность как субъект деятельности, в рамках которой формируется его отношение к окружающему миру, людям, самому себе, развивается мировоззренческая база и мотивируется собственная жизненная активность на основе самостоятельного поиска знаний, саморазвития умений, навыков и качеств. Процессу воспитательной деятельности как фактору создания условий для самореализации личности студента, самоактуализации личностных качеств уделили внимание в своих работах Ю.П. Азаров, Н.А. Ветлугина, Н.К. Крупская, Н.А. Метлов, В.А. Сухомлинский и др. Педагогический аспект социальной активности личности исследовался в ряде работ отечественных учёных и педагогов (А.Н. Ломов, Т.Н. Мальковская, Г.В. Мухаметзянова, В.А. Сластёнин, Ю.П. Сокольников и др.). Проблемам развития высшего образования в направлении разработки новых педагогических технологий, активизирующих социально значимую деятельность, посвятили свои исследования Е.П. Белозерцев, В.П. Беспалько, К.А. Бордовский, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, В.А. Сластёнин, Е.Н. Шиянов. На базе работ вышеназванных авторов и было построено наше исследование.

Социально значимая деятельность студенческой молодёжи является од-

ним из существенных компонентов педагогического процесса. Как подчёркивает Е.И. Леонова, этот вид деятельности создаёт для личности дополнительные возможности наиболее полного развития и расцвета индивидуальности, создаёт условия для наиболее адекватного выражения своей «внутренней позиции». Именно она и определяет социальное поведение и деятельность студента и всю систему его отношений к деятельности, к самому себе и к окружающим людям [3].

В педагогическом словаре под редакцией Г.М. Коджаспировой педагогическое воздействие рассматривается как процесс, обеспечивающий влияние педагога на организацию жизни и деятельности воспитуемых в интересах формирования у них требуемых качеств и успешного достижения заданных учебно-воспитательных целей [4].

Мы исследуем модель педагогического воздействия на социально значимую деятельность студенческой молодёжи и анализируем её реальную практику, осуществляемую во внеучебное время как актуальную социально-педагогическую проблему.

На наш взгляд, без педагогического воздействия невозможно эффективно организовать социально значимую деятельность студенчества как вид практической и познавательной активности, как сознательно регулируемый активный процесс, направленный на создание материальных ценностей, воспитание и обучение профессиональной и научно-исследовательской деятельности. Её организация предполагает двухуровневый подход: первый — информативный или когнитивный — ознакомление студентов с социально значимой деятельностью и закрепление этих знаний; второй — практический или деятельностный — перевод знаний на поведенческий уровень через выполнение студентами задач социальной значимости.

Практика показывает, что у современного молодого поколения существует потребность в том, чтобы разобраться с собственным «Я», стремление именно в неофициальных структурах, в самостоятельных группировках компенсировать дефицит общения, социального доверия, возместить недостающие условия для самореализации и т.д.

При организации социально значимой деятельности необходимо учитывать уровень сформированности у студентов готовности к её освоению. Например, процесс адаптации первокурсников к вузовской жизни происходит не просто, вследствие чего для многих в этот период наступает период личной нестабильности, внутреннего дискомфорта, когда возможна переориентация личностных профессиональных посылов. Можно высказать предположение о том, что сложность этого периода объясняется, с одной стороны, рождением новообразований в личности, с другой – противоречивым соотношением личных ожиданий студента с реальными условиями нового вида деятельности. Для студентов на начальном этапе вузовской профессиональной подготовки чрезвычайно важно обобщённое личностное отношение к социально значимой деятельности. Границами этого отношения являются интеллектуальные потребности, познавательные интересы, ценностные ориентации, эмоциональные состояния.

У студентов, готовящихся к выпуску, уже складываются определённые нормы взаимодействия, сформирована активная, самостоятельная и инициативная позиция на социально значимую деятельность, развиты общеучебные умения и навыки (исследовательские, рефлексивные, самооценочные, навыки работы в сотрудничестве, коммуникативные и др.), активизирован творческий потенциал личностных качеств.

Таким образом, наблюдаются явные изменения в адаптации между первокурсником и выпускником для большинства студентов, в способности оценить собственные навыки и эмоциональные ресурсы и уровня готовности к деятельности в социуме.

Мы выделяем следующие основные задачи, требующие своего решения при организации процесса педагогического воздействия на социально значимую деятельность студенческой молодёжи в условиях образовательной среды вуза:

- совершенствование имеющихся и развитие новых социально-ориентированных качеств личности;
- развитие социальных умений и навыков.

Прежде всего, при подготовке к организации социально значимой деятельности педагогу следует соблюдать следующие условия:

- групповой, коллективный характер социально значимой деятельности в рамках педагогики сотрудничества;
- педагогическая поддержка проявлений индивидуальных творческих возможностей на основе реализации интересов личности, потребности в творчестве, в свободе самовыражения;
- интеграция различных форм и видов деятельности, осуществляемой по желанию и выбору студентов вне расписания;
- использование традиционных и современных педагогических технологий, адекватных процессу социально значимой деятельности.

Социально значимая деятельность студентов осуществляется в организованных и неорганизованных, коллективных и индивидуальных, традиционных и нетрадиционных формах. При этом наиболее эффективными формами и методами являются:

- формы и методы поискового характера, способствующие развитию ценностных ориентаций личности;

- формы и методы имитационно-ролевого характера, способствующие выработке тактики поведения, проявления действий и поступков;

- тренинговые формы, обеспечивающие условия для самораскрытия участников и самостоятельного поиска решения проблем, наиболее действенные и соответствующие юношескому стремлению к самопознанию и самореализации и др.

Использование рассмотренных форм и методов обеспечивает расширение границ миропонимания студентов, самоопределение личностной и профессиональной культуры и др.

На начальном этапе обучения студенты овладевают не только умением учиться, но и основами познания социально значимой деятельности:

- навыками применения средств визуальной наглядности в виде презентаций, мультимедийных средств, с помощью которых воссоздается социокультурная и педагогическая действительность, при этом создается эффект сопереживания происходящего на основе эмоционально-интеллектуального стимулирования;

- возможностями использования педагогического проектирования, т.к. в силу своей полифункциональности оно выступает как педагогическая деятельность, предопределяющая создание новых или преобразование имеющихся условий процесса воспитания студентов. Педагогическое проектирование позволяет создать профессиональную среду, сформировать активную, самостоятельную и инициативную позицию студентов путем вовлечения их в проектно-исследовательскую деятельность.

Рост социальной активности студентов в деятельности социально значи-

мой направленности происходит по следующим направлениям:

- социально значимая деятельность гражданской направленности (в органах самоуправления в вузе, в избирательных кампаниях, в молодёжных и политических организациях, работа в факультетской и университетской газете или журнале, участие в движении «Помощь детским домам», «Благотворительность» и т.д.);

- художественно-эстетическая деятельность (художественная самодеятельность, творческие кружки и объединения, КВН, литературное, художественное творчество, концерты драматических, хореографических и музыкальных коллективов и т.д.);

- трудовая деятельность (строительные отряды, трудовой десант, волонтерство и добровольчество, помощь в работе движения «За порядок на улицах города»);

- физкультурно-спортивная деятельность (спортивные кружки, клубы, участие в спортивных соревнованиях, индивидуальное посещение тренажерного зала, участие в городских спортивных междууниверситетских соревнованиях, туристические походы, и т.п.);

- историко-культурная и этнографическая деятельность (фольклорные кружки, изучение литературного наследия, восстановление забытых имен и памяти ветеранов войны и труда) и др.

- формирование мировоззренческих и нравственных убеждений и др.

Вовлечение в социально полезную деятельность осуществляется непосредственно через индивидуальные и коллективные беседы со студентами, на которых осуществляется передача традиций вуза, предоставляется информация о возможностях самореализации, приводятся примеры из реальной практической деятельности дру-

гих студентов, активно занимающихся социально полезной деятельностью, создаётся атмосфера востребованности умений и способностей личности и реализации её интересов, зарождаются дружеские отношения, происходит осознание ответственности за свои действия, пробуждается интерес к какому-либо виду деятельности, стимулируется приобретение дополнительных компетенций.

Широкими возможностями в этом направлении обладает социально значимая деятельность, представленная в российских вузах рядом направлений, связанных с активизацией молодёжного участия: образовательные и социальные проекты «Новый взгляд», «Доброволец России», «Карьера», «Молодая семья России», молодёжные конкурсы «Национальное достояние России», «Моя законотворческая инициатива», «Свой мир мы строим сами», а также современные педагогические технологии, внедряемые в учебно-воспитательный процесс [8].

Интересен также опыт социально значимой деятельности в ряде российских вузов:

■ в рамках творческих мастерских в Амурском государственном университете, например: «Лечебница социальных проблем», где ставится «диагноз» болезням общественной жизни и намечаются пути их излечения, что способствует воспитанию социальной активности, гражданского самосознания и ответственности, а также социальной зрелости; «Локатор общественного мнения (ЛОМ)» — выявление общественного мнения как состояния массового сознания, заключающего в себе отношение к общественным событиям, проблемам, выражающее позицию одобрения или осуждения большинства и регулирующее поведение отдельных индивидов и групп, что развивает гласность и открытость, приобщает к цивилизован-

ным формам решения проблем коллектива, воспитывает активную гражданскую позицию и т.д. [6];

■ при организации социально значимых проектов в Кузбасской государственной педагогической академии по номинациям: «Молодо-зелёно», поддерживающий активную социальную позицию студентов младших курсов, организующий обучение коммуникативным навыкам и подготовку резерва органов студенческого самоуправления; «Мы вместе!» — реализующий взаимодействия между факультетами на основе проведения «круглых столов», деловых игр, создания творческих клубов и самостоятельных объединений студентов; «Завтра», оказывающий поддержку в профессиональном становлении будущих специалистов, в том числе организация семинаров, выездных мероприятий, долгосрочных развивающих программ, знакомство с современными образовательными технологиями [2];

■ в работе Школы профессионального аниматора в Костромском государственном университете им. Н.А. Некрасова по итогам обучения студент приобретает знание особенностей анимационной деятельности, осваивает формы и методы работы с разновозрастными и полипрофессиональными группами, знакомится с основами организаторской деятельности, учится планировать собственную деятельность, организовывать эффективное взаимодействие, проводить различного рода мероприятия, анализировать свою деятельность [5];

■ в деятельности волонтерских отрядов Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого организуются и проводятся занятия по формированию коммуникативных навыков, по обучению детей компьютерной грамотности, групповые и индивидуальные занятия народным и декоративно-прикладным творчеством, индивиду-

альная помощь по учебным предметам, организация экскурсий по местам общественной и культурной значимости (музеи, памятники архитектуры, театр), организация и проведение тематических, деловых, имитационных и дидактических игр и занятий, что существенно активизирует желание студента стать волонтером [1].

Таким образом, социально значимая деятельность во всех её проявлениях создаёт необходимые условия для поиска и внедрения в реальную практи-

ку новых видов, форм и технологий по её организации. Этот процесс должен быть не только социально контролируемым, но и сопровождаться педагогической поддержкой с целью воспитательного воздействия на формирование умений группового взаимодействия, сотрудничества, приоритетности отношений, основанных на доверии, сотрудничестве между педагогами и студентами, а также развитие личного познавательного интереса к социально значимой деятельности и пр.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гревцова, Е.В. Волонтерская деятельность как фактор развития социальной активности студентов — будущих социальных работников [Текст] / Е.В. Гревцова // *Современные проблемы науки и образования*. 2012. № 6.
2. Лаптева, И.Д. Организация социально-значимой проектной деятельности студентов [Текст] / И.Д. Лаптева // *Педагогическое образование и наука*. 2009. № 9.
3. Леонова, Е.И. Формирование социальной активности студентов в процессе культурно-досуговой деятельности: Дис.... канд. пед. наук [Текст] / Е.И. Леонова. — Казань, 2011.
4. Педагогический словарь [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. — М.: Академия. 2005.
5. Петрова, М.С. Анимационная деятельность как средство социального воспитания студентов вуза: Автореф.... канд. пед. наук [Текст] / М.С. Петрова. — Кострома, 2007.
6. Савченко, В.С. Досуговая деятельность как важный элемент воспитания студенческой молодежи вуза // *Научное сообщество студентов: междисциплинарные исследования: Сб. статей по материалам II междунар. студ. науч.-практ. конференции*. № 3 [Электронный ресурс] / В.С. Савченко. — Режим доступа: sibac.info/sites/default/files/conf/file/stud_3_2.pdf
7. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. [Текст] / Г.К. Селевко. — М.: НИИ школьных технологий, 2006.
8. Сенатор, С.Ю. Вовлечение молодежи в социальную практику в процессе патриотического и гражданского воспитания в вузе [Текст] / С.Ю. Сенатор // *Социальная педагогика в России*. 2017. № 2.

Социально-педагогическая подготовка и дальнейшая востребованность специалистов

Socio-pedagogical training and further demand of specialists

В статье раскрывается социально-педагогическая профессиональная подготовка специалистов и особенности их дальнейшей востребованности. История изучения вопроса имеет ряд этапов, которые описаны в работе. Компетентностный подход, образовательная среда вуза выступают важными условиями подготовки специалиста, которые влияют на востребованность специалистов в области образования.

* * *

In the article social and pedagogical professional training of specialists and feature of their further demand is revealed. The history of studying this question has a number of stages which are described in the article. Competence-based approach, the educational environment of higher education institution acts as important conditions of training of specialists which influence their demand in the field of education.

Николай
КУЗЬМИНОВ
Nikolay
Kuzminov,

Анна
КУЗЬМИНОВА
Anna
Kuzminova

Ключевые слова: социальная педагогика, востребованность, компетентностный подход, компетенции, история педагогики, дидактика, парадигма, образовательная среда, профессиональная подготовка.

Keywords: social pedagogics, demand, competence-based approach, competences, pedagogics history, didaskalogiya, paradigm, educational environment, professional training.

На современном этапе деятельности высшей школы целью в подготовке педагогических кадров является подготовка специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, готового к эффективной работе, готового к профессиональному самообразованию, самосовершенствованию, социальной и профессиональной мобильности и умеющего работать в команде.

Следует отметить особую важность социально-педагогических условий и создания образовательной среды вуза.

Напоминаем, что к социально-педагогическим условиям подготовки педагогов для системы образования высту-

пает социальная востребованность педагогов, качество их готовности для работы с детьми, профессиональная мобильность и способность учиться на протяжении всей жизни.

Подготовка кадров в современном вузе требует маркетингового и экономического осмысления в связи с тем, что спрос на рынке образовательных услуг постоянно меняется. Исследуя проблему востребованности, можно констатировать следующую динамику востребованности кадров области выпуска психологов, социальных педагогов, социальных работников, воспитателей детских садов, учителей начальных классов. Результаты обзора запроса через государственное задание по вузам МГОУ, МПГУ, РосНОУ, МСПИ,

начиная с 2010 года, и наборы 2017–2018 учебного года показывают синусоидность в подготовке психологов, социальных педагогов, социальных работников, воспитателей детских садов, учителей начальных классов. Ответ на этот вопрос кроется в активности самого рынка труда и обеспокоенности общественности в нехватке кадров по ряду профессий. [2, 5]

Изучая социально-педагогические особенности востребованности выпускников педагогического и психолого-педагогического профилей, можно выделить то, что накопленные теоретические, научно-практические данные в подготовке специалистов для системы образования прошли ряд системообразующих этапов. [5, 6]

Рассматривая историко-библиографический аспект вопроса как социально-педагогическую проблему, можно отметить следующие интересные факты: (начало 20-х и конец 30-х гг. XX в.) разрабатывается впервые модель педагогической специальности в виде профессиональной структурной модели (А.С. Шафранова, П. Парибок, Р. Кутепов, С.М. Фридман, М.М. Рубинштейн, А. Кох, Т. Чугуев, Ф.Ф. Королёв, и др.). Основными темами исследований её являются профессиональный долг, профессиональная этика, авторитет учителя. Для того времени было важно сформировать советский образ учителя как идейного лидера¹.

Научно-концептуальный характер следующего этапа (60–70-е гг. XX в.): можно выделить главный принцип системы подготовки педагогических кадров — это дидактизм и принципы обучающего воспитания и воспитывающего обучения как основа отечественной педагогики, (И.Т. Огородников, Б.П. Есипов, М.А. Данилов и др.).

В 70–80-е годы требуется построение педагогического образования, осно-

ванного на концепции целостного педагогического процесса, обладающего рядом педагогических преимуществ (Ю.К. Бабанский, Ф.Н. Гоноблин, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Сластёнин, А.И. Щербаков, и др.). Профессиональное становление рассматривается как индивидуальное освоение и осуществление будущих профессиональных задач, функций, норм инструментария (методов, способов, приёмов), как образование личности, её саморазвитие, самосовершенствование, самоопределение, самообразование. [4, 9, 11]

На субъектно-персоналогическом этапе (с середины 90-х гг. до окончания XX в.) исходным моментом исследований выступает личностное начало в педагогической профессии, сфера самосознания специалиста обретает очертания самостоятельной научной проблемы и рассматривается как сущностный компонент его психогаммы, ориентирующий в социально-педагогических процессах (В.А. Сластёнин, Ю.М. Забродин, Б.А. Сосновский, Н.Е. Щуркова, А.В. Мудрик, В.Г. Бочарова, Б.Т. Лихачёв, З.А. Малькова, А.К. Колесова, Е.А. Леванова И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов, Т.В. Пушкарёва и др.). На фоне идей гласности, перестройки, нового педагогического мышления востребован специалист педагогического образования, имеющий личностный взгляд, свой индивидуальный стиль профессиональной деятельности. [1, 7, 8, 9]

В ряде научных исследований видна тенденция осмысления феномена профессиональной востребованности педагога. В 90-е гг. вышли учебные пособия по педагогике: Б.Т. Лихачёва, Е.В. Бондаревской, С.В. Кульневича, под редакцией П.И. Пидкасистого, И.П. Подласого, И.О. Харламова, в которых, так или иначе, анализируются проблемы формирования профессионально-востребованного педа-

¹ Пушкарёва, Т.В., Леванова, Е.А. Профессиональная готовность к практической деятельности как залог конкурентноспособности специалиста. Вестник ВГТУ. Т:10. № 3–2. Воронеж. 2014. С. 148–150.

гого. Авторы подчёркивают необходимость научно-педагогического отклика на происходящие в обществе перемены, глубокого анализа противоречий и разработки путей решения назревших проблем подготовки специалиста нового типа. В программу подготовки специалистов вводятся новые учебно-практические дисциплины, такие, как педагогическое мастерство, педагогические техники и пр. Одна из них — овладение педагогическим мастерством как категорией качества педагогической деятельности, обусловленной уровнем профессиональной компетентности. [2]

Определяющим социально-педагогическим условием подготовки педагогических кадров выступает компетентностный подход, который заключается в привитии и развитии у студентов набора ключевых компетенций, которые определяют его успешную адаптацию в обществе. В отличие от термина «квалификация», компетенции включают, помимо сугубо профессиональных знаний и умений, характеризующих квалификацию, такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию. Компетенцию можно определить как стремление и готовность применять знания, умения и личные качества для успешной деятельности в определённой области. В своих ранних публикациях И.А. Зимняя разводит понятия «компетентность» и «компетенции», делая акцент на подготовку компетентного специалиста, обладающего набором профессиональных знаний, умений и навыков. В других работах она соглашается с необходимостью формирования у будущих специалистов общих, профессиональных и специальных компетенций, т.е. набора умений и способностей, связанных как с универсальными учебными и профессио-

нальными действиями, так и конкретными навыками в определённой области, например, умение проводить консультирование по социально-педагогическим проблемам ребёнка, умение подготовить пакет диагностических материалов под требуемую задачу и т.д. [3]

Как видим, компетентностный подход позволяет осуществить постепенный переход от структурно-количественного, «знаниевого» подхода к определению целей и оценке образовательных результатов к подходам, основанным на оценке значимости получаемого образования для развития личности, её социализации и самореализации.

Компетентностный подход в обучении предполагает создание общепринятой методики формирования ключевых компетентностей и определение адекватных средств их реализации. Данный подход требует изменения учебного процесса, т.к. формирование компетентностей требует создания определённых учебных ситуаций, которые могут быть реализованы в специальных учебных средах, позволяющих преподавателю моделировать и осуществлять эффективный контроль деятельности обучаемого в этой модельной среде.

Наиболее адекватными данному подходу являются следующие образовательные стратегии: модульное обучение; обучение case-study посредством пакета ситуаций для принятия решений; проектное обучение. В связи с этим можно определить следующий список образовательных технологий: технология модульного подхода; технология развития критического мышления; технология рефлексивного обучения; технология проектного обучения; технология педагогического сопровождения.

Требования к уровню подготовки студентов, успешно завершивших обуче-

ние по программам педагогического и психолого-педагогического образования, включают в себя несколько частей: общие требования к образованию специалиста ориентированы на формирование мировоззрения личности студента, стиля его профессиональной и исследовательской деятельности, его культуры; требования к знаниям и умениям по дисциплинам обучения, обеспечивающие базовые знания по философии, социологии, культурологии, права, религии и т. д.; требования к знаниям и умениям по дисциплинам медико-биологической подготовки, выявляющие знания выпускника по таким направлениям, как валология, здоровье и безопасность; требования к знаниям и умениям по дисциплинам психолого-педагогической подготовки, вооружение выпускника знаниями в области таких наук, как общая педагогика, социальная педагогика, специальная педагогика, возрастная психология, социальная психология, педагогическая психология и др.; требования к знаниям и умениям по дисциплинам предметной подготовки, которая обеспечивает выпускника профессиональными знаниями и умениями в области истории и теории, методик и технологий.

В последние годы всё чаще включаются в учебные планы дисциплины практико-ориентированных учебных курсов, с целью повышения эффективности подготовки педагогических кадров, расширяя сферу их практической готовности к будущей профессиональной деятельности. При подготовке студентов в педагогических высших учебных заведениях профессиональное внимание уделяется, при составлении учебных планов и учебных программ, на практический компонент, на развитие универсальных учебных действий, в том числе на развитие социального мышления, социальной адаптации. Такие учебные программы и учебные планы обладают некоторыми преимуществами в профессиональном образовании будущих специалистов. Такой

подход к организации учебно-образовательного процесса в вузе позволяет формировать профессионально важные компетенции, такие как социальная адаптивность, мультизадачность, решение нестандартных задач, профессиональная мобильность и пр. Создание учебно-образовательных условий, образовательной среды в будущем помогает выпускникам быть более востребованными на рынке образовательных услуг.[2, 5, 6, 7, 10].

Самое главное, что студенты приобретают знания, навыки и возможность их применения на практике. Немаловажен и тот факт, что будущий педагог, имеющий большой опыт практической подготовки в вузе, способен применить его непосредственно в своей работе: различать степень независимости, уверенности, самостоятельности, инициативности, проявляющейся в реализации полученных знаний на практике.

Таким образом, профессиональная подготовка педагога в вузе ориентирована не только на овладение знаниями и определёнными умениями в области будущей профессиональной деятельности, но и расширение общекультурного кругозора с ориентацией на духовные общечеловеческие ценности.

В итоге мы видим, что результаты исследования востребованности педагогических кадров дают основание увидеть социально-педагогические условия их подготовки. Основы данной проблематики кроются в контексте исследований, в которых рассматривается выпускник вуза с набором профессиональных компетенций, позволяющих ему органично вписаться в профессиональную среду и быть успешным специалистом. Для этого должна быть создана профессионально-ориентированная образовательная среда вуза. (Е.А. Леванова).

Аспект востребованности специалиста с позиции задач вуза, финансовых затрат на его обучение, а затем его востребованность на рынке образователь-

ных услуг является новым явлением в психолого-педагогических исследованиях. На теоретико-методологическом уровне актуальность исследования данной проблематики определяется отсутствием подходов и целостной

разработки проблемы, наличия структурированных концепций и чёткости в определении дефиниции «востребованность специалиста», в том числе как личности и эффективного начинающего специалиста на рынке труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочарова, В.Г. *Перспектив «Социальная педагогика: проблемы, поиски, решения»*. — М — 2007 г.
2. Лукасова, Г.С. *Особенности подготовки социального педагога в системе современного образования // Молодой учёный*. — 2012. — № 9. — С. 277–279.
3. Зимняя, И.А. *Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высш. образование сегодня*. — 2003. — № 5. — С. 34–42.
4. Кузьминов, Н.Н. *Некоторые акценты проблемы оценки компетенций будущих социальных педагогов // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки*. — 2011. — № 4. — С. 116–120.
5. Кузьминов, Н.Н., Кузьминова, А.Н. *Влияние уровня профессиональных компетенций выпускников педагогических вузов на востребованность их на рынке труда. // Педагогическое образование: вызовы XXI века: материалы VII П24 Международной научно-практической конференции, посвящённой памяти академика В.А. Сластёнина (г. Воронеж, 22–23 сентября 2016 г.) / [под общ. ред. проф. Н.И. Вьюновой]; Воронежский государственный университет. — Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2016. — 404 с. (стр. 292–294).*
6. Кузьминова, А.Н. *Профессиональная востребованность педагогов как образовательная проблема подготовки специалистов вуза. // Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 13 июня 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. — № 3 (8). — С. 62–64.*
7. Кузьминова, А.Н. *Профессиональная востребованность педагогов в условиях компетентностного подхода. // Межвузовская конференция с международным участием «Социально-педагогическая компетентность специалистов социальной сферы». МПГУ. 2017.*
8. Кузьминова, А.Н. *Профессиональная востребованность педагогов как результат подготовки специалистов вуза*. — М.: МГОУ, 2015
9. Леванова, Е.А. Серых, А.Б., Пушкарева, Т.В., Трегубова, Л.В. *Образовательная среда вуза. Глобальный научный потенциал*. 2012. № 10. С-Пб., С. 212.
10. Леванова, Е.А. *Практическая готовность педагога к профессиональной деятельности. Преподаватель XXI век*. 2016. Т. 1. № 2. С. 11–20.
11. Пушкарёва, Т.В. *Интерриоризация научного знания студентами в вузе как результат профессиональной подготовки в вузе. В сб. // Развитие личности как стратегия современной системы образования. Материалы Международной научно-практической конференции. Воронеж. 2016. С. 43–49.*

Сведения об авторах № 4/2017

Марина Руслановна Мирошкина — заведующая лабораторией психолого-педагогических проблем самоорганизации детей и взрослых федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», доктор педагогических наук; E-mail: marinamiroshkina@yandex.ru

Светлана Алексеевна Расчётина — профессор кафедры социальной педагогики и социальной работы (Институт педагогики и психологии) ФГБОУ РГПУ им. А.И. Герцена, доктор педагогических наук.

Марлена Евгеньевна Кульпединова — заместитель начальника Управления координации научных исследований Российской академии образования, кандидат педагогических наук.

Элла Ивановна Сокольников — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии МСПИ, доктор педагогических наук.

Александр Ефимович Рацимор — профессор кафедры специального образования государственного социально-гуманитарного университета, доктор педагогических наук; e-mail: RALEX2006@RAMBLER.RU

Владимир Константинович Рябцев — заведующий лабораторией антропологических основ профессионального развития педагогов федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», кандидат психологических наук; masterVR@yandex.ru

Вера Викторовна Ряшина — ведущий научный сотрудник лаборатории антропологических основ профессионального развития педагогов

федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», кандидат психологических наук; dissovvet-ippdrao@yandex.ru

Наталья Викторовна Смирнова — доцент кафедры теории и истории педагогики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», кандидат педагогических наук.

Татьяна Васильевна Луговая — старший преподаватель Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Московской области «Академия социального управления».

Светлана Юргеновна Сенатор — профессор кафедры педагогики и психологии Московского социально-педагогического института, доктор педагогических наук.

Алексей Эмильевич Попович — профессор кафедры «Химии, Физики и Высшей математики» МГУТУ им. К.Г. Разумовского (ПКУ), доктор педагогических наук.

Николай Николаевич Кузьминов — доцент кафедры педагогики и психологии факультета педагогики и психологии МСПИ; доцент кафедры начального образования факультета психологии МГОУ, кандидат психологических наук; delo1966@yandex.ru

Анна Николаевна Кузьминова — аспирант кафедры социальной педагогики и социальной психологии факультета педагогики и психологии МПГУ; ассистент кафедры начального образования факультета психологии МГОУ; kant9992008@yandex.ru